ITEQ

Projetos e Projeções

Volume 4 - Edição 1 (Janeiro de 2021) ISNN 25959042



grupoiteq.com.br

EDITORIAL

Podemos definir o ano de 2020, em uma só palavra? Na realidade estamos em um momento desafiador, inimaginável, portanto inesquecível que marcará para sempre nossas vidas! Mas, podemos olhar para as perdas que tivemos bem como as oportunidades ímpares de rever nossos valores, de estarmos próximos das pessoas, de compartilhamentos de todos nossos sentimentos, enfim de refazermos o modo de conceber o milagre da vida. Nós do Grupo ITEQ ao longo dos anos sempre trabalhamos promovendo cursos para a formação continuada dos profissionais da educação. E é a partir desses princípios, que hoje mais importante do que nunca é continuarmos apoiando e oferecendo cursos que trazem novas ferramentas aos professores, visando auxiliá-los nesse caminho para um "novo normal". Nesta fase de busca, de superação individual e coletiva podemos oferecer aos nossos alunos uma melhor qualidade em subsidiar a busca pelo conhecimento através da nossa plataforma de cursos, de uma equipe formada e preparada para atender nossos clientes.

Continuando a reflexão inicial para definirmos o ano de 2020 em uma só palavra, teremos dificuldades em dar uma única resposta, pois temos muitas. Então, podemos pensar nas novas perspectivas, novidades e mudanças que teremos em todos os campos de atividades. Também aparecerá o medo do novo, o desejo de preservar o que é seguro e nos acomodar... Esse choque entre ir e ficar, em aceitar o novo e manter o velho, será a marca de 2021. Mas nós educadores, somos persistentes, resilientes e sabemos que teremos que nos adequar à realidade; sob as óticas da saúde, educação, entre outras. Na saúde precisaremos encontrar uma ou mais vacinas para lidar com a pandemia. A educação após a pandemia nunca mais será a mesma, teremos uma educação centrada na aprendizagem, alunos ativos, e crer que a ciência deve estar mais próxima do conhecimento e da complexidade, da tecnologia que avança nas últimas décadas. Hoje é necessário mobilizar novas energias na criação de ambientes educativos inovadores, de espaços de aprendizagem à altura dos desafios da contemporaneidade. É nesta perspectiva que o Grupo ITEQ se prepara para evoluir e trazer novos horizontes para seus alunos. Contem conosco para permitir que o futuro aconteça e nos fortaleça.

Renato Eduardo Natale
Diretor Comercial



EXPEDIENTE

PROJETOS E PROJEÇÕES
Volume IV – Edição 1 (Jan. de 2021)
ISSN: 25959042
Periodicidade: Trimestral

1. O DESENHO INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
ALESSANDRA CAVALHEIRO GAIA

2. O TEATRO NA EDUCAÇÃO: DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO EDUCANDO(A)
ALINE BLEINROTH NOLASCO

3. A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E AS DIMENSÕES DA NÃO APRENDIZAGEM
ANA LÚCIA RODRIGUES

4. BRINCANDO E ENSINANDO: COMO ENSINAR ATRAVÉS DA BRINCADEIRA
ANA MARCIA REIS

5. CONHECIMENTO DO MUNDO ARTÍSTICO
ANA PAULA CORREIA DA SILVA

6. EDUCAÇÃO PARA UMA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL: ENSINO DE CIÊNCIAS E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O CONHECIMENTO DAS PANCS
ANA PAULA GOMES

7. INCLUSÃO DA CRIANÇA COM NECESSIDADES ESPECIAIS (SÍNDROME DE DOWN)
ANA PAULA TIYOMI MAEDA

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

9. A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NO APRENDIZADO DA LÍNGUA INGLESA
ANDREIA FERREIRA NAGY

10. GÊNERO TEXTUAL CHARGE E CARTUM
ANDRÉIA RODRIGUES GOMES

11. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
ANDREZA COSTA DA SILVA

12. CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESCOLAR
ANGELA CRISTINA TORRES DE ANDRADE

13. EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO INSTRUMENTO DE SOCIALIZAÇÃO E CIDADANIA
BERNARDINO JUNIOR BARRETO DE OLIVEIRA

14. AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS FORMAS DE ENSINO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
CLAUDIA LAUTON DA SILVA ALVES HENRIQUE

15. A ARTE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
CAMILA PRADO LIBANORI SCUDELER

16. RESSIGNIFICANDO A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CARINA CONCEIÇÃO DA ROCHA

17. O TRABALHO COM ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CAROLINE PERO BISPO LUNA

18. MÃE E EDUCADORA- SÍNDROME DE DOWN
CÉLIA DA SILVA MORAES

19. A IMPORTÂNCIA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
CHERYL ALECRIM SANTOS

20. A FOTOGRAFIA COMO PRÁTICA DE REGISTRO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CINDY ELIZABETH BATISTA KOSICKI

21. IMPORTÂNCIA DAS TICs - TECNOLOGIAS DE INFORMAÇAO E COMUNICAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA
CLAUDIA FERNANDES BRASILEIRO

22. EVASÃO E REPETÊNCIA ESCOLAR
CRISTIANE AMARO DA SILVA

23. A IMPORTÂNCIA DO ESTÍMULO À LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
CRISTIANE GUEDES DA SILVA

24. A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
DELIENES ROSA DOS SANTOS

25. A INFLUÊNCIA DOS AVANÇOS DA TECNOLOGIA NA PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES
DRIELLY ANDRADE GANDINI

26. O ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE ACORDO COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
EDILIA RUFINO DE ARAUJO PARIZOTTO

27. DESAFIOS DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA: DA UNIDADE ESCOLAR À SALA DE AULA
ELAINE CRISTINA DE ARAÚJO FEITOSA

28. A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
ELAINE RODRIGUES DA SILVA

29. A SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO INTEGRAL
ELISABETE APARECIDA JESUS DA SILVA

30. A PRÁTICA DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL I: CONTEXTO HISTÓRICO E A BUSCA PELA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA
ELIZETE CHAVES BENTO

31. RAUL SEIXAS NUMA PERSPECTIVA LÚDICA DIDÁTICO- PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS - A música como instrumento de ensino e aprendizagem
ÉRIKA XAVIER MAIA

32. A ESCOLA TRANSFORMA OU REPRODUZ A SOCIEDADE? REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO PÚBLICA, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL
FABIANA DE LOURDES SCARPIM BURITI VITAL

33. O PODER DA MUSICALIDADE NA EDUCAÇÃO
FERNANDA APARECIDA GUEDES

34. O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ABORDAGEM PIKLER
FERNANDA DA SILVA BARBOZA AIRES

35. O ENSINO E O USO DOS JOGOS EDUCACIONAIS
FERNANDA GOMES AFFONSO

36. PSICOMOTRICIDADE E A EDUCAÇÃO INFANTIL
FERNANDO GONZAGA DA SILVA

37. BRINQUEDOTECA: UM ESPAÇO LÚDICO E PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
FLÁVIA MELO DE ALMEIDA OLIVEIRA

38. LETRAMENTO DIGITAL E EDUCAÇÃO
FRANQUELENE DONAI BARROS PEREIRA FORTUNATO

39. LUDICIDADE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO CORPORAL NA INFÂNCIA
GILCIELHE NUNES DA SILVA

40. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA CONSTRUÇÃO DOS SUJEITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
GILDA SHIMIZU SCHAACK

41. A DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO ÂMBITO EDUCACIONAL
GISELE CAROLINA DE OLIVEIRA DIAS

42. DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESVELANDO A ARTE NO CORPO
GRAZIELLA DA COSTA PRINCIPESSA

43. GESTÃO EDUCACIONAL NO SÉCULO XXI: O TRABALHO DEMOCRÁTICO COMO ELEMENTO ARTICULADOR
GREGÓRIO SANTOS BARBOSA

44. A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
HUMBERTO DE CARVALHO AZEVEDO

45. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR
INGRID MOOSZ FERNANDES

46. LUDICIDADE E ALFABETIZAÇÃO: PROPOSITURA DE INTERVENÇÃO LÚDICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
JEFERSON RODRIGUES LOPES

47. LUDICIDADE: OS JOGOS E A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL LUDICIDADE, JOGOS E BRINCADEIRAS
JOÃO PAULO MORCINA DE MELO

48. CONSTRUÇÃO DO SABER E AS PRATICAS DOCENTES NO CAMPO COGNITIVO
JOSEFA FRANCISCO ALVES

49. A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA COMO MÉTODO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
JOSIANE CORREIA DE SOUSA

50. ALFABETIZAÇÃO - AS DIFICULDADES DO PROCESSO DE APRENDIZAGENS NOS ANOS INICIAIS
JUCÉLIO MARCOS DE MEDEIROS

51. A LUDICIDADE E OS JOGOS COMO PRÁTICAS EDUCATIVAS
JULIANA CARDOSO ANDRIASSA

52. PRÁTICAS EDUCATIVAS: CRIATIVIDADE, LUDICIDADE E JOGOS O LÚDICO E SUA IMPORTÂNCIA NOS JOGOS E BRINCADEIRAS
JULIANA CARREIRO GARCIA MOREIRA

53. O PROFESSOR É MEDIADOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
JUREMA MARIA SOUZA DA CRUZ

54. O JOGO DE MANCALA UMA PROPOSTA DE ENSINO INTEGRADO À CULTURA AFRICANA
KARIN DO NASCIMENTO

55. A MÚSICA E SUA IMPORTÂNCIA NA APRENDIZAGEM
KARINA BLANCH GALETTI

56. A IMPORTÂNCIA DA PRATICA EDUCATIVA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LENIR DOS SANTOS MESQUITA

57. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LILIAN RENATA DA SILVA

58. JOGOS E EDUCAÇÃO ESCOLAR
LILIAN SOARES MAGALHÃES RODRIGUES

59. O FAZER ARTÍSTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O CONHECIMENTO SENSÍVEL
LILIANE HIROMI KUSHIMIJO MATHEUS

60. ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO DE CICLOS NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO (1989-2014) UMA VISÃO CRÍTICA DA ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL PAULISTANA
LUCAS MOÇO LEUTWILER DI GIACOMO OLIVEIRA

61. A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA NO BRASIL: DO RECONHECIMENTO À FORMAÇÃO
LÚCIA HELENA MASIERO GUIRELLI

62. RELEITURAS DE IMAGENS DE OBRAS NO ENSINO INFANTIL
LUCIMARA LEITE

63. A EDUCAÇÃOINCLUSIVA DE AUTISTAS NO ENSINO REGULAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS
MADALENA ALVES DE SOUZA

64. DOCÊNCIA NO CONTEMPORÂNEO: APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR
MAÍRA MONTANINI PEREZ

65. AS FÁBULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: ENSINAR E EDUCAR
MARCIA CRISTINA DE MORAIS

66. CONTAÇÃO DE HISTORIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO RECURSO FUNDAMENTAL EM SALA DE AULA
MARCILENE CAVALCANTE DA SILVA

67. PRÁTICAS PEDAGOGICAS DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL
MARGARETE ROSA DE ANDRADE SILVA

68. A IMPORTÂNCIA DA AÇÃO LÚDICA COMO SUPORTE DO ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA CRISTINA DOS SANTOS JACINTO

69. AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
MARIA DE FATIMA DE ANDRADE

70. MUSEU DE ARTE SACRA DE SÃO PAULO E SUA IMPORTÂNCIA HISTÓRICA E RELIGIOSA PARA A CIDADE
MARIA ILEIDE ARAÚJO MARTINS SILVA

71. ALFABETIZAÇÃO FORA DA IDADE PRÓPRIA: ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
MARIANA DOS SANTOS MOURA.

72. PRÁTICA DE JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA IMPORTÂNCIA
MARIANA GREGIO TARRONE FULAN

73. A IMPORTÂNCIA DO CONTO DE FADAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA
MARIANA SANTOS FULAN BRAGA RIBEIRO

74. A LUDICIDADE E O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIANA VICENTI DUARTE

75. LUDOTERAPIA - JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO
MARISA PIMENTA PEREIRA

76. DIFICULDADES NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR
MARISLEI ACQUAFREDA GARCIA

77. EDUCAÇÃO INFANTIL - A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIZA NEVES DE BRITO

78. A BRINCADEIRA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MÉRCIA SILVA MARIOTI

79. A INDISCIPLINA NO ÂMBITO EDUCACIONAL
MICHAEL ALESSANDRO VICENTE ROSA

80. A IMPORTÂNCIA DO PSICOMOTRICISTA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA PRIMEIRA INFÂNCIA
MICHELE SOUSA LIMA

81. METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO PARA ALUNOS COM AUTISMO
MICHELLI SANTANA ANDRADE FERREIRA

82. A NOVA REALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA COM FOCO NOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO
MINIRRÁ DE SOUSA

83. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
MIRIAN YURI MATSUYAMA OYAMA

84. A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NA APRENDIZAGEM INFANTIL
MONICA GARCEZ MIRAMONTES FRAGA

85. A ORALIDADE A ESCRITA: A ALFABETIZAÇÃO PROMOVENDO A APRENDIZAGEM HUMANA
MUNIQUE RUBIA SOUTO RODRIGUES

86. GESTÃO DEMOCRÁTICA NA LDB E SUA PRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS EM SÃO PAULO
NEIDE HONORATO DA SILVA

87. O REFLEXO DO NEOLIBERALISMO DENTRO DA SALA DE AULA:
DA DIDÁTICA AO TRABALHO DOCENTE
NICOLE RIBEIRO ALVES

88. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA APRENDIZAGEM
PATRÍCIA BORGES DA COSTA

89. O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA VISÃO CONTEMPORÂNEA
PATRÍCIA DOS SANTOS

90. A APRENDIZAGEM LÚDICA NA ESCOLA: BRINQUEDOS E BRINCADEIRA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
PETTERSON STERN

91. A IMPORTÂNCIA DO TEATRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
RENATA ZEFERINO DA SILVA SANTIAGO

92. CONVIVÊNCIA SOCIAL QUE FAVOREÇA A LEITURA ESTRATÉGIAS E ORGANIZAÇÃO PARA A PRÁTICA DA LEITURA EFICIENTE
RENATO LUIS DA CRUZ MARQUES

93. PRÁTICAS EDUCATIVAS EDUCAÇÃO DO FUTURO
ROSANA BARBOZA ALVES DE FREITAS

94. A MÚSICA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
ROSANA PERES DE MELO ARAUJO

95. O JOGO SIMBÓLICO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM ATIVIDADES LÚDICAS
ROSILANE LUIZ PEREIRA

96. CRIATIVIDADE NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E JOGOS O LÚDICO COMO FORMA DE APRENDIZADO
ROSIMEIRE JULIANA MACEDO

97. O ENSINO DA CULTURA INDÍGENA NAS AULAS DE HISTÓRIA
ROSINALVA DE SOUZA LEMES

98. AS CONTRIBUIÇÕES DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SILVANA MARIA DALANEZE

99. TEATRO E MUSICALIDADE:
POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA
SOLANGE BATISTA DO CARMO

100. BRINCADERIAS NA EDUCAÇÃO A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO EDUCACIONAL
SONIA ALVES SALGADO

101. DILEMA ENTRE OS MODELOS BÁSICOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A UTILIZAÇÃO DE DIFERENTES PRÁTICAS EDUCATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
SÔNIA PEREIRA DA CRUZ

102. REDES DE (DES)CONEXÃO E EDUCAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DO PROJETO DE LEI 3477/2020 PARA GARANTIR A UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
TAINÁ MAYRA MOREIRA MACIEL

103. LUDICIDADE E A UTILIZAÇÃO DE TEATRO E FANTOCHE NA ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS
TAMIRES FAZIO SAIHG

104. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NAS SÉRIES INICIAIS: AS DIFICULDADES DURANTE O PROCESSO
THAIS APARECIDA DE OLIVEIRA

105. A PEDAGOGIA DOS PROJETOS NA PRÁTICA EDUCATIVA E A CONSTRUÇÃO DO SABER
THAÍS DE LISBOA RODRIGUES

106. GESTÃO EM SALA DE AULA: PROPOSTAS PARA GERENCIAMENTO DE CONFLITOS
THAIS MOURA MARINHO

107. ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
THAYANE ISALTINA SOARES MACHADO

108. O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA UM OLHAR SOB A TEORIA DE VYGOTSKY
VALERIA CARVALHO DE SELES ROZATTI

109. NEUROCIÊNCIA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
VERÔNICA GERMANO MACHADO MONSALLES

110. COMPORTAMENTO LEITOR DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA FORMAR LEITORES DENTRO DA ESCOLA
ZENILDA DE FÁTIMA MENDES DA FONSÊCA

111. A INFÂNCIA E A RELEVÂNCIA DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS NAS ESCOLAS
ANA PAULA OLIVEIRA SOUZA

112. UM CURRÍCULO PARA INFÂNCIA - ORGANIZAÇÃO DE TEMPO E ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LUCIANA PEREIRA DA CRUZ GONÇALVES

113. ENSINO DE ARTES COM DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS
DANIELA TIMOTEO DE MAMEDE CLEMENTE

114. A FAMÍLIA CONTEMPORÂNEA E O PROCESSO ESCOLAR
JULIANA DE ALMEIDA PRADO

115. EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTUDO DE CASO DE CRIANÇA COM AUTISMO
JULIANA DE ALMEIDA PRADO

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
Gabriela Nogueira
Maurício S. Martins

CAPA E ELABORAÇÃO DO PROJETO GRÁFICO
Kaíque Iengo Marinho

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

grupoiteq.com.br
ISSN 25959042

Revista Iteq Educacional: Projetos e Projeções [recurso eletrônico] / Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional. – Vol. 4, n. 1 (jan. 2021) – São Paulo: Iteq, 2021.

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

1. Arte-Educação. 2. Formação de professores. 3. Gênero textual. 4. Inclusão escolar. 5. Tecnologias digitais. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDU 37
CDD 370

Elaborado por Paula Soares - CRB-8/7605

APRESENTAÇÃO

Por que a nova política de educação especial é vista como retrocesso?

O Decreto 10.502/2020, que trata da Política Nacional de Educação Especial (PNEE), incentivando que estes alunos(as) fiquem em salas separadas dos demais. Na prática a Política Nacional de Educação Especial, tira a obrigatoriedade da escola comum em realizar a matrícula de estudantes com deficiência e permite a volta do ensino regular em escolas "especializadas", o que é considerado um retrocesso à educação inclusiva no país, voltamos a segregar alunos?

Muitos especialistas, veem a nova política como "excludente e ilegal" justificam que segregar está longe de incluir. Outra questão é a violação da Constituição Federal – 1988, que prevê em seu artigo 206, a educação como princípio à igualdade de condição para o acesso e permanência na escola. E o artigo 208, estabelece que o atendimento educacional especializado será "preferencialmente" realizado na escola regular.

Onde ficam as conquistas que os estudantes da educação especial, seus familiares e escolas inclusivas tiveram? Sabemos que a escola deve trabalhar e desenvolver os estudantes segundo a capacidade de cada um. O público alvo da educação especial é um público que tem que ter assistência em suas necessidades, e a escola deve buscar um ambiente para todas e todos, afirma Maria Teresa Mantovan.

Uma reflexão importante justamente, sobre a concepção de deficiência volta à tona. A deficiência é tratada como patologia e esta ideia volta a ganhar espaço. Neste aspecto, culpa-se a pessoa com deficiência por não se sentir dentro de uma escola inclusiva. Isto é, ausência de igualdade em uma sociedade que também não está sendo construída para tal.

É muito simples, o novo plano coloca um peso maior sobre a decisão da família, de aderir ou não a nova política. Será justo escolher entre a garantia da participação social e segregação, isso não é uma escolha. Caberá às políticas públicas rever esse espaço. A escola inclusiva deverá oferecer tudo aquilo que as crianças têm direito.

Será possível a revogação do Decreto 10.502/2020 (P.N.E.E)?

Em 01/12/2020, o ministro do Supremo Tribunal (STF), Dias Toffoli, suspendeu o decreto, que incentiva a separação de alunos com deficiência no Sistema Educacional. A decisão individual do ministro Toffoli deve ser submetida ao plenário no dia 11/12/2020.

Na decisão, o ministro ressaltou a importância da Educação Inclusiva

"Decreto da Exclusão", é como vem sendo chamada a nova "Política Nacional da Educação Especial – (P.N.E.E)" sancionada pelo nosso presidente em outubro/2020.

Qualquer forma de exclusão fere o direito à educação, pois a escola deve buscar ambientes educacionais para todos.

O discurso da P.N.E.E, representa um passo significativo do nosso país. Quando diz trazer "igualdade de oportunidades aos cidadãos" precisa ser revisto e discutido por toda a sociedade.

A educação inclusiva não pode ser feita apenas por decreto, pois o público alvo da educação especial é um público que tem que ter assistência em suas necessidades, melhoria dos equipamentos, infraestrutura das escolas e principalmente formação continuada para todos os educadores.

No momento precisamos aguardar a resolução das questões legais a nível dos órgãos estatais responsáveis por ela.

Nós do Grupo ITEQ, aguardamos as decisões acreditando que o bom senso, as conquistas e o esforço de todos educadores em acolher, incluir todos os alunos não seja em vão.

Equipe Editorial
Grupo ITEQ

O Grupo ITEQ auxilia você a expandir sua área de atuação profissional.



Faça um R2 e abra novos caminhos.

Licenciatura para bacharéis e tecnólogos

ITEQ

SUMÁRIO

1. O DESENHO INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
ALESSANDRA CAVALHEIRO GAIA.....17

2. O TEATRO NA EDUCAÇÃO: DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO EDUCANDO(A)
ALINE BLEINROTH NOLASCO.....22

3. A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E AS DIMENSÕES DA NÃO APRENDIZAGEM
ANA LÚCIA RODRIGUES.....28

4. BRINCANDO E ENSINANDO: COMO ENSINAR ATRAVÉS DA BRINCADEIRA
ANA MARCIA REIS.....41

5. CONHECIMENTO DO MUNDO ARTÍSTICO
ANA PAULA CORREIA DA SILVA.....46

6. EDUCAÇÃO PARA UMA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL: ENSINO DE CIÊNCIAS E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O CONHECIMENTO DAS PANCS
ANA PAULA GOMES.....53

7. INCLUSÃO DA CRIANÇA COM NECESSIDADES ESPECIAIS (SÍNDROME DE DOWN)
ANA PAULA TIYOMI MAEDA.....58

8. IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA DOCENTE
ANDRÉA ALBUQUERQUE PELLEGATTI.....66

9. A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NO APRENDIZADO DA LÍNGUA INGLESA
ANDREIA FERREIRA NAGY.....72

10. GÊNERO TEXTUAL CHARGE E CARTUM
ANDRÉIA RODRIGUES GOMES.....77

11. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
ANDREZA COSTA DA SILVA.....81

12. CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESCOLAR
ANGELA CRISTINA TORRES DE ANDRADE.....86

13. EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO INSTRUMENTO DE SOCIALIZAÇÃO E CIDADANIA
BERNARDINO JUNIOR BARRETO DE OLIVEIRA.....94

14. AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS FORMAS DE ENSINO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
CLAUDIA LAUTON DA SILVA ALVES HENRIQUE.....100

15. A ARTE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
CAMILA PRADO LIBANORI SCUDELER.....107

16. RESSIGNIFICANDO A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CARINA CONCEIÇÃO DA ROCHA.....116

17. O TRABALHO COM ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CAROLINE PERO BISPO LUNA.....120

18. MÃE E EDUCADORA- SÍNDROME DE DOWN
CÉLIA DA SILVA MORAES.....129

19. A IMPORTÂNCIA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
CHERYL ALECRIM SANTOS.....151

20. A FOTOGRAFIA COMO PRÁTICA DE REGISTRO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CINDY ELIZABETH BATISTA KOSICKI.....158

21. IMPORTÂNCIA DAS TICs - TECNOLOGIAS DE INFORMAÇAO E COMUNICAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA
CLAUDIA FERNANDES BRASILEIRO 165

22. EVASÃO E REPETÊNCIA ESCOLAR
CRISTIANE AMARO DA SILVA.....169

23. A IMPORTÂNCIA DO ESTÍMULO À LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
CRISTIANE GUEDES DA SILVA.....172

24. A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
DELIENES ROSA DOS SANTOS.....178

25. A INFLUÊNCIA DOS AVANÇOS DA TECNOLOGIA NA PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES
DRIELLY ANDRADE GANDINI.....187

26. O ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE ACORDO COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
EDILIA RUFINO DE ARAUJO PARIZOTTO.....194

27. DESAFIOS DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA: DA UNIDADE ESCOLAR À SALA DE AULA
ELAINE CRISTINA DE ARAÚJO FEITOSA.....200

28. A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
ELAINE RODRIGUES DA SILVA.....207

29. A SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO INTEGRAL
ELISABETE APARECIDA JESUS DA SILVA.....213

30. A PRÁTICA DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL I: CONTEXTO HISTÓRICO E A BUSCA PELA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA
ELIZETE CHAVES BENTO.....223

31. RAUL SEIXAS NUMA PERSPECTIVA LÚDICA DIDÁTICO- PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS - A música como instrumento de ensino e aprendizagem
ÉRIKA XAVIER MAIA.....230

32. A ESCOLA TRANSFORMA OU REPRODUZ A SOCIEDADE? REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO PÚBLICA, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL
FABIANA DE LOURDES SCARPIM BURITI VITAL.....233

33. O PODER DA MUSICALIDADE NA EDUCAÇÃO
FERNANDA APARECIDA GUEDES.....237

34. O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ABORDAGEM PIKLER
FERNANDA DA SILVA BARBOZA AIRES.....244

35. O ENSINO E O USO DOS JOGOS EDUCACIONAIS
FERNANDA GOMES AFFONSO.....247

36. PSICOMOTRICIDADE E A EDUCAÇÃO INFANTIL
FERNANDO GONZAGA DA SILVA.....254

37. BRINQUEDOTECA: UM ESPAÇO LÚDICO E PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
FLÁVIA MELO DE ALMEIDA OLIVEIRA.....258

38. LETRAMENTO DIGITAL E EDUCAÇÃO
FRANQUELENE DONAI BARROS PEREIRA FORTUNATO....263

39. LUDICIDADE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO CORPORAL NA INFÂNCIA
GILCIELHE NUNES DA SILVA.....268

40. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA CONSTRUÇÃO DOS SUJEITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
GILDA SHIMIZU SCHAACK.....274

41. A DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO ÂMBITO EDUCACIONAL
GISELE CAROLINA DE OLIVEIRA DIAS.....279

42. DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESVELANDO A ARTE NO CORPO
GRAZIELLA DA COSTA PRINCIPESSA.....284

43. GESTÃO EDUCACIONAL NO SÉCULO XXI: O TRABALHO DEMOCRÁTICO COMO ELEMENTO ARTICULADOR
GREGÓRIO SANTOS BARBOSA.....292

44. A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
HUMBERTO DE CARVALHO AZEVEDO.....300

45. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR
INGRID MOOSZ FERNANDES.....307

46. LUDICIDADE E ALFABETIZAÇÃO: PROPOSITURA DE INTERVENÇÃO LÚDICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
JEFERSON RODRIGUES LOPES.....311

47. LUDICIDADE: OS JOGOS E A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL LUDICIDADE, JOGOS E BRINCADEIRAS
JOÃO PAULO MORCINA DE MELO.....313

48. CONSTRUÇÃO DO SABER E AS PRATICAS DOCENTES NO CAMPO COGNITIVO
JOSEFA FRANCISCO ALVES.....318

49. A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA COMO MÉTODO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
JOSIANE CORREIA DE SOUSA.....324

50. ALFABETIZAÇÃO - AS DIFICULDADES DO PROCESSO DE APRENDIZAGENS NOS ANOS INICIAIS
JUCÉLIO MARCOS DE MEDEIROS.....330

51. A LUDICIDADE E OS JOGOS COMO PRÁTICAS EDUCATIVAS
JULIANA CARDOSO ANDRIASSA.....335

52. PRÁTICAS EDUCATIVAS: CRIATIVIDADE, LUDICIDADE E JOGOS O LÚDICO E SUA IMPORTÂNCIA NOS JOGOS E BRINCADEIRAS
JULIANA CARREIRO GARCIA MOREIRA.....342

53. O PROFESSOR É MEDIADOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
JUREMA MARIA SOUZA DA CRUZ.....345

54. O JOGO DE MANCALA UMA PROPOSTA DE ENSINO INTEGRADO À CULTURA AFRICANA
KARIN DO NASCIMENTO.....350

55. A MÚSICA E SUA IMPORTÂNCIA NA APRENDIZAGEM
KARINA BLANCH GALETTI.....354

56. A IMPORTÂNCIA DA PRATICA EDUCATIVA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LENIR DOS SANTOS MESQUITA.....359

57. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LILIAN RENATA DA SILVA.....364

58. JOGOS E EDUCAÇÃO ESCOLAR
LILIAN SOARES MAGALHÃES RODRIGUES.....371

59. O FAZER ARTÍSTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O CONHECIMENTO SENSÍVEL
LILIANE HIROMI KUSHIMIJO MATHEUS.....375

60. ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO DE CICLOS NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO (1989-2014) UMA VISÃO CRÍTICA DA ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL PAULISTANA
LUCAS MOÇO LEUTWILER DI GIACOMO OLIVEIRA.....381

61. A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA NO BRASIL: DO RECONHECIMENTO À FORMAÇÃO
LÚCIA HELENA MASIERO GUIRELLI.....390

62. RELEITURAS DE IMAGENS DE OBRAS NO ENSINO INFANTIL
LUCIMARA LEITE.....395

63. A EDUCAÇÃOINCLUSIVA DE AUTISTAS NO ENSINO REGULAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS
MADALENA ALVES DE SOUZA.....402

64. DOCÊNCIA NO CONTEMPORÂNEO: APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR
MAÍRA MONTANINI PEREZ.....410

65. AS FÁBULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: ENSINAR E EDUCAR
MARCIA CRISTINA DE MORAIS.....415

66. CONTAÇÃO DE HISTORIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO RECURSO FUNDAMENTAL EM SALA DE AULA
MARCILENE CAVALCANTE DA SILVA.....421

67. PRÁTICAS PEDAGOGICAS DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL
MARGARETE ROSA DE ANDRADE SILVA.....428

68. A IMPORTÂNCIA DA AÇÃO LÚDICA COMO SUPORTE DO ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA CRISTINA DOS SANTOS JACINTO.....432

69. AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
MARIA DE FATIMA DE ANDRADE.....437

70. MUSEU DE ARTE SACRA DE SÃO PAULO E SUA IMPORTÂNCIA HISTÓRICA E RELIGIOSA PARA A CIDADE
MARIA ILEIDE ARAÚJO MARTINS SILVA.....442

71. ALFABETIZAÇÃO FORA DA IDADE PRÓPRIA: ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
MARIANA DOS SANTOS MOURA.....449

72. PRÁTICA DE JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA IMPORTÂNCIA
MARIANA GREGIO TARRONE FULAN.....454

73. A IMPORTÂNCIA DO CONTO DE FADAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA
MARIANA SANTOS FULAN BRAGA RIBEIRO.....459

74. A LUDICIDADE E O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIANA VICENTI DUARTE.....464

75. LUDOTERAPIA JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO
MARISA PIMENTA PEREIRA..... 469

76. DIFICULDADES NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR
MARISLEI ACQUAFREDA GARCIA.....478

77. EDUCAÇÃO INFANTIL - A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIZA NEVES DE BRITO.....486

78. A BRINCADEIRA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MÉRCIA SILVA MARIOTI.....490

79. A INDISCIPLINA NO ÂMBITO EDUCACIONAL
MICHAEL ALESSANDRO VICENTE ROSA.....495

80. A IMPORTÂNCIA DO PSICOMOTRICISTA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA PRIMEIRA INFÂNCIA
MICHELE SOUSA LIMA.....501

81. METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO PARA ALUNOS COM AUTISMO
MICHELLI SANTANA ANDRADE FERREIRA.....509

82. A NOVA REALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA COM FOCO NOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO
MINIRRÁ DE SOUSA.....516

83. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
MIRIAN YURI MATSUYAMA OYAMA.....523

84. A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NA APRENDIZAGEM INFANTIL
MONICA GARCEZ MIRAMONTES FRAGA.....529

85. A ORALIDADE A ESCRITA: A ALFABETIZAÇÃO PROMOVENDO A APRENDIZAGEM HUMANA
MUNIQUE RUBIA SOUTO RODRIGUES.....533

86. GESTÃO DEMOCRÁTICA NA LDB E SUA PRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS EM SÃO PAULO
NEIDE HONORATO DA SILVA.....540

**87. O REFLEXO DO NEOLIBERALISMO DENTRO DA SALA DE AULA:
DA DIDÁTICA AO TRABALHO DOCENTE**
NICOLE RIBEIRO ALVES.....547

88. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA APRENDIZAGEM
PATRÍCIA BORGES DA COSTA.....551

89. O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA VISÃO CONTEMPORÂNEA
PATRÍCIA DOS SANTOS.....556

**90. A APRENDIZAGEM LÚDICA NA ESCOLA:
BRINQUEDOS E BRINCADEIRA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**
PETTERSON STERN.....562

91. A IMPORTÂNCIA DO TEATRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
RENATA ZEFERINO DA SILVA SANTIAGO.....567

92. CONVIVÊNCIA SOCIAL QUE FAVOREÇA A LEITURA ESTRATÉGIAS E ORGANIZAÇÃO PARA A PRÁTICA DA LEITURA EFICIENTE
RENATO LUIS DA CRUZ MARQUES.....572

93. PRÁTICAS EDUCATIVAS EDUCAÇÃO DO FUTURO
ROSANA BARBOZA ALVES DE FREITAS.....578

94. A MÚSICA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
ROSANA PERES DE MELO ARAUJO.....582

95. O JOGO SIMBÓLICO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM ATIVIDADES LÚDICAS
ROSILANE LUIZ PEREIRA 587

96. CRIATIVIDADE NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E JOGOS O LÚDICO COMO FORMA DE APRENDIZADO
ROSIMEIRE JULIANA MACEDO.....595

97. O ENSINO DA CULTURA INDÍGENA NAS AULAS DE HISTÓRIA
ROSINALVA DE SOUZA LEMES.....602

98. AS CONTRIBUIÇÕES DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SILVANA MARIA DALANEZE.....607

**99. TEATRO E MUSICALIDADE:
POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA**
SOLANGE BATISTA DO CARMO.....613

100. BRINCADERIAS NA EDUCAÇÃO A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO EDUCACIONAL
SONIA ALVES SALGADO.....617

101. DILEMA ENTRE OS MODELOS BÁSICOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A UTILIZAÇÃO DE DIFERENTES PRÁTICAS EDUCATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
SÔNIA PEREIRA DA CRUZ.....625

102. REDES DE (DES)CONEXÃO E EDUCAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DO PROJETO DE LEI 3477/2020 PARA GARANTIR A UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
TAINÁ MAYRA MOREIRA MACIEL.....629

103. LUDICIDADE E A UTILIZAÇÃO DE TEATRO E FANTOCHE NA ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS
TAMIRES FAZIO SAIHG.....635

104. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NAS SÉRIES INICIAIS: AS DIFICULDADES DURANTE O PROCESSO
THAIS APARECIDA DE OLIVEIRA.....643

105. A PEDAGOGIA DOS PROJETOS NA PRÁTICA EDUCATIVA E A CONSTRUÇÃO DO SABER
THAÍS DE LISBOA RODRIGUES.....648

106. GESTÃO EM SALA DE AULA: PROPOSTAS PARA GERENCIAMENTO DE CONFLITOS
THAIS MOURA MARINHO.....655

107. ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
THAYANE ISALTINA SOARES MACHADO.....657

108. O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA UM OLHAR SOB A TEORIA DE VYGOTSKY
VALERIA CARVALHO DE SELES ROZATTI.....663

109. NEUROCIÊNCIA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
VERÔNICA GERMANO MACHADO MONSALLES.....667

110. COMPORTAMENTO LEITOR DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA FORMAR LEITORES DENTRO DA ESCOLA
ZENILDA DE FÁTIMA MENDES DA FONSÊCA.....676

111. A INFÂNCIA E A RELEVÂNCIA DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS NAS ESCOLAS
ANA PAULA OLIVEIRA SOUZA.....680

112. UM CURRÍCULO PARA INFÂNCIA - ORGANIZAÇÃO DE TEMPO E ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LUCIANA PEREIRA DA CRUZ GONÇALVES.....687

113. ENSINO DE ARTES COM DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS
DANIELA TIMOTEO DE MAMEDE CLEMENTE 690

114. A FAMÍLIA CONTEMPORÂNEA E O PROCESSO ESCOLAR
JULIANA DE ALMEIDA PRADO.....699

115. EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTUDO DE CASO DE CRIANÇA COM AUTISMO
JULIANA DE ALMEIDA PRADO.....709



Destaque-se no mercado de trabalho e eleve sua vida profissional.

ITEQ

grupoiteq.com.br

O DESENHO INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

ALESSANDRA CAVALHEIRO GAIA

RESUMO

Neste artigo temos como objetivo, analisar a contribuição do desenho infantil para a aquisição da língua escrita da criança no processo de alfabetização. Tais análises pretendem identificar a relação entre a escrita e o desenho. Sabemos que ao serem inseridas no ambiente escolar as crianças possuem suas próprias experiências com a linguagem escrita, por meio de sua participação e interação no ambiente familiar e em seu convívio social, através das formas que os materiais escritos se apresentam no seu cotidiano, por exemplo, lista de supermercados, rótulos de produtos utilizados, ao ver um adulto assinar o próprio nome, entre outros. Permitindo assim, que a criança tenha um contato inicial com o universo da leitura e escrita, percebendo que se trata de uma forma de comunicação. Para fundamentar nossos estudos alguns teóricos foram essenciais como: Georges Henri Luquet, Viktor Lowenfeld, Florence de Mèridieu e Edith Derdyk que em seus estudos concluíram que o desenho é fundamental no processo de desenvolvimento da criança. Contamos também com as autoras: Emília Ferreiro; Ana Teberosky que dialogam sobre o processo de aquisição da escrita e Analice Dutra Pillar que com suas pesquisas, aponta resultados significantes na relação entre a língua escrita e o desenho infantil.

PALAVRAS-CHAVES: Desenho Infantil; Alfabetização; Língua Escrita.

INTRODUÇÃO

O desenho é uma das formas de expressão mais antigas da humanidade. Utilizado como forma de comunicação desde a pré-história, quando os primeiros homens através de pequenas figuras desenhadas nas cavernas manifestavam suas ideias e pensamentos, funcionando como escrita. Com o passar do tempo e o desenvolvimento humano, foi ganhando novas formas, novos traços e aperfeiçoando- se até a realidade atual. Hoje faz parte das atividades escolares, principalmente na fase da Educação Infantil.

Sendo o desenho uma importante forma de expressão, é através dele que muitas vezes a criança conta sua história, traduzindo o que sente, pensa e deseja. Uma atividade natural, que deve ser respeitada e considerada importante em suas diferentes etapas. Assim como em outros fatores da aprendizagem, a criança aperfeiçoa seus desenhos gradativamente e essa prática contribui com sua evolução em diferentes aspectos.

No período de alfabetização, a criança traz consigo suas primeiras experiências gráficas na forma do desenho. Nessa perspectiva o desenho é uma linguagem significativa, pois por intermédio dele a criança manifesta sua concepção de mundo, construído pela relação sujeito-objeto. Fazendo-se necessário ao professor respeitar, valorizar, organizar propostas novas para intervir e mediar por meio de sondagens, o desenvolvimento e potencialidades que o grafismo pode contribuir no processo de formação da criança. Desta forma neste trabalho pressupõe-se a importância do desenho como instrumento pedagógico no processo de construção das diversas linguagens, assim como instrumento necessário no processo de alfabetização. Considerando ainda a contribuição do desenho para a inclusão e participação da criança no mundo letrado. Para desenvolver este estudo a metodologia utilizada constitui-se da pesquisa bibliográfica fundamentada em teóricos que desenvolveram seus estudos sobre o desenho infantil, dentre eles, podemos destacar: Georges Henri Luquet, Viktor Lowenfeld, Florence de Mèridieu, Edith Derdyk. Para compreendermos a relação entre o desenho infantil e a escrita da criança na alfabetização, utilizamos como referenciais teóricos: Emília Ferreiro e Ana Teberosky, Analice Dutra Pillar dentre outros. Ressalto também a consulta de documentos oficiais do ministério da educação tais como:
Parâmetros curriculares Nacionais, Referencial Curricular para Educação Infantil.

O DESENHO E A HISTÓRIA

O desenho é uma linguagem antiga que “sempre esteve presente desde que o homem inventou o homem. Atravessou fronteiras espaciais e temporais, e por ser tão simples, teimosamente acompanha a nossa aventura na terra” (DERDYK, 1993 p. 10). Segundo a autora o desenho faz parte da vida humana

desde a criação do homem, passando por diferentes caminhos ao longo da evolução, dessa forma se apresenta de forma transitória, versátil e natural que possibilita a utilização do mesmo em vários momentos.
Desde a pré-história, nas cavernas, ficaram gravados por meio do desenho os hábitos e experiências dos primitivos que usavam as pinturas rupestres como forma de se expressar e comunicar. Ao longo dos séculos o desenho passou a ser utilizado cada vez mais e de formas diferentes, sendo o primeiro registro produzido pelo ser humano para se expressar graficamente.
O desenho assumiu um papel diferente em cada sociedade. No Egito, ganhou status sagrado, onde era usado para decorar tumbas e templos construídos pelos povos da região. Mesopotâmicos, chineses e povos do continente americano desenvolveram cada qual um sistema diferente de desenhar com significados próprios e que caracterizavam cada população. Ao longo do tempo o desenho foi representado em diferentes materiais, como: barro, pedras, argilas, madeiras e finalmente no papel conhecido atualmente (ZATZ, 2002, p. 20).
Aqui no Brasil, no século XIX, devido a Revolução Industrial o desenho passou a apresentar-se com um sentido utilitário para o trabalho. Na prática, o ensino do desenho nas escolas primárias e secundárias apresentava-se com uma concepção neoclássica valorizando o contorno, o traçado, e a repetição de modelos. A cópia e o desenho geométrico visavam a preparação do estudante para a vida profissional e para as atividades que se desenvolviam tanto em fabricas quanto em serviços artesanais. Ainda nas primeiras décadas do século XX, continua evidente nas classes sociais mais baixas a relação entre o ensino do desenho e o trabalho. Do ponto de vista metodológico, os professores, seguindo a "pedagogia tradicional", utilizavam exercícios, com reproduções de modelos produções de modelos prontos, objetivando principalmente a repetição e o aprimoramento da destreza motora.
Com a influência do ideário da Escola Nova na educação do Brasil, o ensino das artes e o desenho sofreram grandes mudanças, sendo valorizando a livre expressão, a espontaneidade e a experimentação. Os professores que aderiram a Pedagogia Nova passaram a trabalhar diferentes métodos e atividades motivadoras, centradas nos interesses individuais dos alunos. Nesta época autores como John Dewey e Victor Lowenfeld, dos Estados Unidos, influenciaram estas mudanças nos trabalho dos professores brasileiros. Além disso, alguns intelectuais passaram a interessarem-se pela produção gráfica das crianças. O interesse pelo desenho infantil no campo pedagógico ocorre no fim do século passado. "(...) descobre-se a originalidade da infância, depois da influência das ideias de Rosseau em pedagogia leva a distinguir diferentes etapas no desenvolvimento gráfico da criança" (MÈRIDIEU, 2006, p. 2). Para o autor a criança começa a ser vista individualmente em sua totalidade, e a partir de então começam os estudos e descobertas do universo infantil acerca do seu desenvolvimento gráfico.
Ao analisarmos historicamente veremos que o homem sempre desenhou, "sempre deixou registros gráficos, índices de sua existência, comunicados íntimos destinados à posteridade" (DERDYK, 1993, p. 10). De acordo com a autora o desenho contribui para o desenvolvimento da linguagem e propiciou o nascimento da escrita.

O SIGNIFICADO DO DESENHO PARA A CRIANÇA

A criança está sempre em movimento por conta das transformações físicas, perceptivas, psíquicas, emocionais e cognitivas. Estas mudanças promovem na criança curiosidade, a experimentação numa busca continua pelo novo. A infância é uma época de descobertas, aventuras e magia, é nesta fase que a criança começa a criar conceitos e relações novas a respeito do que se aprende.
Ao desenhar a criança está integralmente presente no ato, não sendo possível dissociar as partes do corpo que atuam na construção do desenho, com a mão, a visão, a memória, o movimento corporal, todos atuam simultaneamente na elaboração de sua produção pessoal. Ao emitir seus primeiros traços, a criança sente prazer no seu gesto, ao deixar impressa sua marca seja no papel ou em outras superfícies o importante é deixar seu registro sua expressão, neste momento à criança também exerce um domínio sobre seus movimentos.
A criança tem no desenho a forma mais adequada de comunicar-se com o mundo e com os outros, por isso é preciso que seja levada a sério sua forma de expressão, sendo importante valorizar o desenho desde o início de sua vida e durante o período escolar. O universo infantil tem de ser estimulado, desafiado, confrontado de forma que venha a favorecer o desenvolvimento da criança através de descobertas, contribuindo assim para a ampliação de seu repertório artístico e libertando sua imaginação.
Segundo Florence de Mèridieu, a criança realiza sua

expressão gráfica pela primeira vez através do desenho, seu corpo todo se projeta ao realizar o grafismo para permitir que o espaço corporal exigido em suas ações atinja sua plenitude. Ainda de acordo com o autor, a linguagem escrita exerce uma fascinação sobre o olhar da criança, é parte atraente do universo adulto, e a criança tenta reproduzir em seus desenhos essa "escrita fictícia, traçada em forma de dentes de serra" (MÈRIDIEU, 2006, p. 11)

ANÁLISE COGNITIVA DO DESENHO INFANTIL

Para diversos autores, o desenho da criança possui alguns estágios de desenvolvimento, dividido com critérios na idade, na capacidade motora, fatores biológicos, sociais, econômicos e culturais. Inicialmente observa-se que a criança começa a desenhar pelo simples prazer, posteriormente desenvolvendo a vontade e representar o que vê.

Levando em consideração essas especificidades do desenho infantil, e por esse ser uma forma de revelar o desenvolvimento cognitivo, emocional e expressivo da criança, ele tem sido um objeto de estudo abordado por diferentes profissionais, como: psicólogos, sociólogos, psiquiatras, pedagogos entre outros. Diversos teóricos se dedicaram no estudo do desenvolvimento gráfico infantil (MÈRIDIEU 2006).

Apresento as concepções teóricas de alguns autores que desenvolveram suas pesquisas e estudos sobre os estágios de desenvolvimento deste processo gráfico. Georges Henri Luquet (1969) foi o percursor do estudo sobre o grafismo infantil, dedicou suas pesquisas a entender como a criança desenha, elaborando assim quatro estágios de desenvolvimento sendo: realismo fortuito, realismo falhado, realismo intelectual e realismo visual.

No primeiro estágio realismo fortuito, a criança tem por volta de dois a três anos de idade, realiza traços sem objetivos, é movida pelo simples prazer provocado pelos movimentos de suas mãos. Pode até tentar representar algo, mas sem qualquer pretensão de perfeição. Está fase tem como indicador os rabiscos.

Segundo estágio realismo falhado, entre três á quatro anos de idade, a criança começa a fazer o desenho propriamente dito com a intenção de reprodução fiel, mas por ainda não possuir desenvoltura nos movimentos encontra dificuldades para representar o objeto desejado.

No terceiro estágio realismo intelectual, de quarto á oito anos de idade, a criança desenha o objeto e não o que vê. Subdividindo em dois processos "o plano deitado (os objetos não são representados em perspectiva, mas deitados em torno de um ponto ou eixo central, por exemplo, as árvores de cada lado da estrada) e a transparência ou representação simultânea do objeto e seu" (MÈRIDIEU, 2006, p. 22). Como esclarece o autor, a criança revela em suas produções gráficas os detalhes e pormenores, começa a representar fielmente o objeto como o vê, superando assim as dificuldades do estágio anterior.

Por fim o último estágio realismo visual, que ocorre entre nove á doze anos de idade, nesta etapa o desenho da criança assume sua fase adulta "marcado pela descoberta da perspectiva e a submissão ás leis, daí um empobrecimento, um enxugamento progressivo do grafismo, que perde seu humor e tende a juntar-se as produções adultas" (MÈRIDIEU, 2006, p. 5). Refletindo a fala do autor, a criança começa a desenhar o que vê e perde sua espontaneidade, que tinha na fase anterior. Do mesmo modo os autores Viktor Lowenfeld e Brittain (1977), também contribuíram com seus estudos e pesquisas no desenvolvimento do grafismo infantil, e estabelecem diferentes concepções teóricas para a evolução dos estágios. Sendo eles: o estágio da garatuja, o estágio pré-esquemático, o estágio esquemático e o
estágio do realismo.

O primeiro estágio proposto pelos autores é das garatujas, por volta de dois a quatro anos, a criança realiza seus primeiros rabiscos, livres das influências externas. Suas garatujas são realizadas pela simples expressão, apenas para registrar movimentos. Neste estágio a garatujas recebem quatro características diferentes: Garatuja Desordenada; marcada por um movimento contínuo no papel, não respeitando o limite da folha; Garatuja Controlada; movimento contínuo no papel, respeitando o limite da folha; Garatuja Nomeada; quando a criança tira o lápis do papel e começa a fazer traços diferentes (bolinhas, pauzinhos), e dá nome ao seu desenho, por fim a Garatuja Diagramada; difícil ser encontrada, geralmente as linhas se unem em forma de mosaico, remete-se a figuras abstratas.

Após o estágio das garatujas, surge o pré-esquemático, que se inicia aos quatro anos e dura até aos sete anos de idade. Segundo os autores Viktor Lowenfeld e Brittain, a criança neste estágio:

(...) faz representação típica de um homem apenas com a cabeça e pés e começa desenhando uma quantidade de outros objetos do seu meio, com os quais teve contato. Essas figuras ou estes objetos aparecem colocados e um tanto desordenados no papel e podem variar consideravelmente de tamanho (1977,

p. 54)
Analisando as considerações dos autores, podemos dizer que neste período a criança começa representar o ambiente a sua volta, seu desenho vai se modificando e adquirindo novas formas, as pessoas que são significativas para ela vão aparecendo, ainda que de modo desordenado no papel. E quanto maior for à interação da criança e mais estímulos do ambiente a mesma receber, mais ricas serão suas produções gráficas.
No terceiro estágio esquemático, começa com sete anos e estende-se aos nove anos. Durante esta fase a criança se utiliza de diferentes formas para desenhar uma figura, elabora o desenho com maior riqueza nos detalhes, a figura humana recebe todas as suas formas como: boca, nariz, pernas, braços, cabeça (LOWENFELD; BRITTAIN, 1977).
Por fim o quarto estágio realismo, entre nove á doze anos. A criança tem a preocupação de fazer um desenho mais detalhado e fiel ao que vê. Assim passa a se interessar por pequenos detalhes colocando os objetos que desenha em filas ordenadas no papel. Nesta fase a criança tem uma maior consciência em relação ao que está a sua volta e interpreta o mundo ao seu modo.
Podemos observar que no decorrer de cada estágio do desenho infantil, a criança evolui graficamente, pois quando se apropria desse sistema de representação gráfica, adquire maior capacidade de representar o que sente, pensa e o que quer comunicar, garantindo assim um desenvolvimento cognitivo e social.
Alguns autores acreditam que com o desenvolvimento dos estágios do desenho na criança, ocorre também paralelamente o desenvolvimento da escrita, sendo possível estabelecer relações, pois "(...) desenho e escrita tem origem gráfica comum. Só depois a criança diferencia as marcas gráficas figurativas das não figurativas, constituindo o desenho e a escrita como objetos substitutos" (PILLAR, 2002, p. 27). Com base na autora, podemos entender que para criança o desenho e a escrita se interagem, mesmo sendo duas linguagens distintas, e muitas vezes se complementam cada uma em suas especificidades.

PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA

A escrita é considerada uma importante linguagem para a evolução da humanidade, pois a partir do seu crescente desenvolvimento, tornou-se um instrumento social a ser ensinado. Fazemos parte de uma sociedade onde a cultura da escrita é predominante, e cumpre diferentes funções no nosso dia-a-dia, sua forma de se apresentar cotidianamente é diversa, seja pelos documentos que precisamos utilizar como: carteira de identidade, vale transporte, cartões de crédito, dinheiro, ou por meio de informações tais como: letreiro de ônibus, rótulos de produtos, avisos, bula de remédio, manual de instrução, jornais, revistas, placas de sinalização, entre outros. Tudo isso é parte da nossa sociedade letrada.
Sabendo que a aprendizagem escrita tem sua funcionalidade, dentro e fora do ambiente escolar, diversos autores realizam pesquisas, estudos e investigações para compreender melhor o processo de alfabetização, dentre eles destacamos Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que promovem discussões sobre a aquisição da língua escrita, levando em consideração a subjetividade da criança, a forma com que a mesma reflete sobre a escrita e reconstrói o código linguístico. Seus estudos trouxeram contribuições teóricas significativas para o processo de alfabetização.
No livro "A Psicogênese da Língua Escrita", embasado nos resultados de pesquisas e estudos referentes à exploração da escrita, as autoras descreve os níveis e as principais características das hipóteses sobre a linguagem escrita traçadas pelas crianças, sendo eles: pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético.
No primeiro nível pré-silábico, "escrever é reproduzir traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma" (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 193). A criança não estabelece vínculo entre a fala e a escrita, para representar as palavras se utiliza de suas garatujas. Nesta fase a criança não tem estabilidade na escrita, e só ela é capaz de falar o que escreveu e naquele momento. Pode ocorrer o uso de números misturados às letras e símbolos. A criança supõe que a escrita dos nomes seja proporcional ao tamanho, exemplo: nomes grandes são iguais coisas grandes, coisas pequenas são iguais nomes pequenos.
O nível silábico caracteriza a escrita com uma letra para cada sílaba pronunciada da palavra. A criança entende que escreve aquilo que fala, e busca corresponder à parte sonora da parte escrita. Há uma evolução na escrita da criança neste nível e segundo Emília Ferreiro "a hipótese silábica é da maior importância por duas razões: permite obter um critério geral para regular as variações na quantidade de letras que devem ser escritas, e centra a atenção da criança nas variações sonoras entre as palavras" (FERREIRO, 1985c, p. 25 Apud PILLAR, 2012, p.

81). Nesta fase a escrita da criança passa pela transição do silábico sem valor sonoro para silábico com valor sonoro, a quantidade de letras utilizadas pela criança agora será associada aos sons da fala, cada emissão sonora será representada por uma letra.

Terceiro nível silábico alfabético é possível constatar um grande avanço da criança na construção da escrita. Reconhecem as letras, as formas, os nomes das letras e compreende que a sílaba é composta por uma, duas, ou mais letras. Está fase também é bastante conflitante para a criança, pois não domina totalmente a segmentação das palavras nas frases, tem dificuldades com as sílabas complexas. "Uma grafia para cada sílaba não é suficiente para representar as palavras, pois, escrevendo silabicamente os outros não conseguem ler o que foi escrito" (PILLAR, 2012, p. 83). Ao analisarmos as palavras da autora, podemos perceber que a criança faz a sua reflexão sobre a sua escrita, que corresponde a um desenvolvimento positivo no seu processo de alfabetização.

Por fim o nível alfabético, ao chegar neste período à criança consegue ler e expressar graficamente o que pensa ou fala, compreende a organização dos códigos, conhece sílabas simples e complexas, escreve com muitos erros ortográficos, principalmente na transcrição de fala. Para as autoras, "a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas, no sentido estrito" (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 219). Pois a criança, já tem um domínio sobre a complexidade do processo de alfabetização.

As intervenções e mediações do professor serão de total importância para a consolidação do processo de alfabetização. Tendo em vista que a criança percorreu um longo caminho de acertos e de erros, de grandes conflitos que formam um papel decisivo no seu processo de aquisição da língua escrita. Vale ressaltar que é extremamente necessário considerar os saberes que as crianças trazem consigo, além de sua individualidade e seu ritmo, devendo estes fatores serem respeitados durante sua permanência no ambiente escolar.

O DESENHO E A ESCRITA

Anteriormente vimos às teorias sobre o processo de desenvolvimento do desenho infantil e de igual modo o processo de aquisição da língua escrita, ambos em suas especificidades, nos possibilitou compreender como de fato o indivíduo se apropria e se desenvolve cognitivamente nessas diferentes linguagens.

A criança ao longo do processo escolar, precisa ser considerada em sua subjetividade, pois está dotada de informações e experiências que não devem ser ignoradas, mas ser um ponto de partida significante, para que a partir daí a criança construa seu conhecimento nas diversas aprendizagens. Os professores precisam refletir sobre as suas práticas em sala de aula, trabalhar conteúdos de forma interdisciplinar e de maneira contextualizada. Quando não é trabalhado o real e o concreto com os alunos, o ensino-aprendizagem fica prejudicado e os alunos apresentam maiores dificuldades.

As práticas da sala de aula tende na maioria das vezes inibir a capacidade de criação dos alunos, devido sua estrutura circular, a inserção da criança no sistema de escrita, tem deixando de lado a valorização de outras diferentes linguagens que possibilitam o desenvolvimento dos indivíduos. Portanto é necessário que a escola juntamente com seus educadores, organize novas propostas, articule a interação das diversas linguagens, para assim garantir a aprendizagem e oportunizar o desenvolvimento das crianças no processo de alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho foi analisar a contribuição do desenho infantil na aquisição da língua escrita no processo de alfabetização da criança. Entendemos que as diferentes formas de expressão da criança possibilitam o seu desenvolvimento e facilita suas aprendizagens.

Tratamos em especial do desenho infantil, de modo que não dever ser considerado apenas como modalidade de expressão ou representação da realidade, mas também como resultado de uma leitura do que a criança pensa, vê e sente. O desenho da criança não pode ser considerado desprovido de significações, pois são formas de representação simbólica pela qual a mesma manifesta sua visão de mundo de acordo com a fase ou idade a qual se encontra, dotada de um determinado nível de desenvolvimento.

Podemos observar ao longo deste estudo que o desenho antecede a aprendizagem da escrita convencional, implica portanto, nas mudanças significativas que acontecem gradativamente na passagem dos primeiros rabiscos para representações cada vez mais ordenadas. Verificamos a complexidade que a criança encontra para se apropriar do sistema de escrita, logo entendemos a importância de possibilitar no processo de alfabetização a interação entre desenho e escrita. Mesmo sabendo que o desenho e a escrita representam grafias diferentes, a criança quando escreve, também faz seu desenho para garantir o signi-

ficado do que escreveu. Pois em sua concepção sabe que ainda não tem o domínio da linguagem gráfica da escrita, e no desenho ela encontra segurança, sabe que pode expressar o que pensa e todos compreenderam.

Acredito, portanto, que é fundamental que durante este processo de desenvolvimento, a escola tenha consciência, que o ato de desenhar é fruto de criação, de uma criação subjetiva, não cabendo, reprimir, comparar, impor é preciso permitir a liberdade de expressão e a manifestação de cada criança. O cultivo do desenho é importante para que a mesma exerça sua autonomia diante das suas criações, ao fazerem seus trabalhos artísticos, embora influenciada pela cultura do meio em que vive a criança reflete sua arte, cabendo aos profissionais da educação atuar como mediadores para que os educandos sejam protagonistas no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBANO, Ana Angélica. O espaço do desenho: A educação do educador. 16ª Ed. São Paulo: Editora Loyola, 2013.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Nacional Curricular para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1999.

DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho: O desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione: 1993.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Editora: Artmed, 1999.

IAVELBERG, Rosa. Para gostar de aprender arte: Sala de aula formação de professores. Porto Alegre: Editora: Artmed, 2003.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. Desenvolvimento da Capacidade Criadora. São Paulo, Editora: Mestre Jou, 1977.

LUQUET, G. H. O desenho infantil. Barcelos: Cia Editora do Minho, 1969. MÈRIDIEU, Florence. O desenho infantil. 11ª Ed. São Paulo: Editora: Cultrix, 2006. PILLAR, Analice Dutra. Desenho e escrita como sistema de representação. 2ª Ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

SIMAS, Daiana Leão. Riscos e rabiscos: A contribuição do desenho infantil para a alfabetização. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

ZATZ. Lia. Aventura da escrita: história do desenho que virou letra. 2ª Ed. São Paulo: Editora: Moderna, 2002.

O TEATRO NA EDUCAÇÃO: DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO EDUCANDO(A)

ALINE BLEINROTH NOLASCO

RESUMO

O presente artigo, visa analisar uma perspectiva de educação integradora e interdisciplinar a partir das tecnicas teatrais dentro de sala de aula. A pesquisa de cunho bibliográfico, interpretou documentos oficiais e relatos de prática descritos a partir da experiencia de educadores/pesquisadores em seus trabalhos de conclusão de curso. Ao decorrer deste documento veremos diversas afirmações e comprovações de que o uso das tecnicas de encenação ajudam no desenvolimento integral em suas ações politicas, sociais, emocionais, éticas e educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro; Educação; Curriculo; Desenvolvimento

INTRODUÇÃO

"Contar uma história livremente e deixar que a criança absorva por si mesma o que lhe é pertinente, é atitude recente, e as questões inerentes a essa atitude só agora começaram a ser problematizadas" (Fernando Lomardo, 1994. P. 8)

Diante de estudos e leituras realizadas sobre estratégias e possibilidades de integrar o aluno no universo da aprendizagem de maneira significativa, indaga-se o por que não aproveitar os ensinamentos e praticas teatrais na rotina da sala de aula, e então que surge este trabalho. O tema já era discutido por autores renomados como o diretor Augusto Boal (1931- 2009), que explica que "Todos os seres humanos são atores - porque atuam - e espectadores - porque observam", contudo não conhecido por mim e no decorrer das páginas identifico a visão e perspectiva do Município de São Paulo diante do componente Teatro.

Entretanto, não é possível uma analise de aprendizagem e estudos quando visto somente a teoria, sendo assim neste trabalho, é observado a prática do pro-

fessor Alan Villela Barroso juntamente com sua amiga e parceira de pesquisa Aline Santos na pesquisa de verificar quais os caminhos que o Teatro poderia contribuir para a aprendizagem da autonomia de leitura, escrita e processo de letramento de crianças da educação infantil. As pesquisas, em caráter voluntário, surgiram do desdobramento de um tema em comum abordado nos trabalhos de conclusão de curso de ambos os pesquisadores, na época licenciando em Artes Cênicas pela DEART/ IFAC/ UFOP. As práticas pedagógicas desenvolvidas durante o estágio obrigatório do curso, se deu em uma escola de educação infantil de Ouro Preto- MG.

As práticas indicaram a necessidade de um maior aprofundamento no estudo do teatro para as crianças, ensejando uma pesquisa numa perspectiva interdisciplinar, ao dialogar com a alfabetização linguística e artística, com o intuito de intervir pedagogicamente no processo de reflexão critica, buscando a aquisição de códigos artísticos colaborando na aquisição de códigos linguísticos, afinal, culturalmente as aulas de artes são vinculadas a brincadeiras e ensinamentos lúdicos com desenhos, pinturas e passatempos, assim como os teatros na escola estão de encontro as apresentações de datas comemorativas e de aceitação dos pais, logo, visto sem importância e sem compromisso.

DESENVOLVIMENTO

Capítulo I. Origem do teatro infantil

Desde os mais antigos, o teatro se fez presente na história da humanidade. Não se sabe ao certo quando de fato surgiu o teatro, provavelmente junto com a curiosidade dos homens junto à natureza, fazendo com que estes aprendessem a imitar os animais, talvez por diversão ou para se aproximar deles em uma caçada. As formas de representar se faziam presentes para comunicar e expressar sentimentos, ações, pensamentos, histórias, adoração aos seus deuses, fosse esta representação religiosa, amorosa, dramática ou para divertimento, já que a linguagem não se dava da maneira como conhecemos hoje. Ali nascia o teatro.

Na antiguidade, o teatro era um ato sagrado, pois as pessoas acreditavam que por meio daquela homenagem, seus deuses os beneficiariam com as graças de fazer chover, ter uma boa colheita ou evitar desastres naturais. As representações incluiam o canto, dança e encenações em homenagem a esses seres adorados.

Nos tempos de Platão, o teatro surge como maneira de educar, onde suas atividades dramáticas eram pautadas em valores didáticos para formação da personalidade do ser. Entretanto, já para Aristóteles, o teatro permitia conhecer muito além da superfície. Era uma forma de ensinar as pessoas a enxegarem além do que estava sendo visto, além do discurso, das aparências. Ver o que estava encoberto. Vygotsky parece concordar com Aristóteles, quando comenta que uma obra de arte vivenciada pode efetivamente ampliar a nossa concepção de algum campo de fenômenos, ou seja nos leva a ver com outros olhos (VYGOTSKY, 2004, p. 342).

Sábato Magaldi, no livro " O texto no Teatro" (1989) , afirma que houve um longo período de silêncio teatral entre os séculos V e XV d.c., pois os registros de atividades teatrais são escassos atribuindo ao difícil momento em que a população europeia estava vivendo.

Após este período, o "fio teatral" como chama Sábato, aparece vinculado ao oficio religioso. Os sacerdotes utilizam de linguagem teatral para tornar suas pregações religiosas mais atrativas e acessíveis a maior parte da população. Como os discursos eram feitos em latim e apenas uma pequena parcela os entendia, foram aos poucos introduzidas as pantomimas, que são representações de uma história exclusivamente através de gestos, expressões faciais e movimentos, e mais tarde música e poesia já integravam essas pregações. Assim como vemos em diversas representações religiosas atuais.

O teatro infantil no Brasil teve como inicio o propósito catequético, pelo Padre Anchieta e Padre Manuel da Nobrega, que utilizavam do recurso teatral para catequisar. Apenas na década de 70 que o teatro passou a ser considerado atividade artística. Fernando Lomardo (1994), confirma em sua obra que depois do teatro de bonecos, a herança mais antiga do teatro para crianças está entre os séculos XV e XVII da era cristã. É a commedia dell'arte, termo que pode se traduzir como "a comédia do artesão", ou, em outras palavras, "o teatro do profissional".

No início, o texto dos teatros infantis eram marcados de moralismo, uma vez que eram adaptações das peças europeias. Hoje em dia temos textos escritos exclusivamente para este público, sempre voltado ao viés pedagógico, ainda com a intenção de ensinar ou fazer refletir sobre ações que são vivenciadas em sociedade, mas utilizando de linguagem mais apropriada. Diversas peças teatrais surgiram nos últimos anos, em São Paulo, estavam em cartaz alguns exemplos deste tipo de espetáculo: O lobomal não tem culpa (que trata o bullying), Procura da água (que trata com sensibilidade e musica a preocupação com o recurso), Dois idiotas sentados cada qual em

seu barril, de Ruth Rocha, (famosa escritora de livros infantis, trata nesta peça sentimentos de egoismo e a importancia do acordo para o vem de todos), assim como Flicts, a cor sozinha e solitária que queria amigos (do escritor, desenhista e cartunista Ziraldo, o livro e agora peça trata do aceitar as diferenças).
Lomardo ainda afirma que somente a partir da virada do século XIX para o século XX, a função pedagógica do teatro passa a ser vista com olhos mais cuidadosos, em função principalmente das propostas educacionais formuladas por Maria Montessori e John Dewey. Afinal de contas, a pedagoga, era defondora de uma aprendizagem e desenvolvimento respeitando o ritmo e momento de cada um, trabalhando com jogos atraentes e coloridos, nos apresentou uma aprendizagems sensorial, estimulando a observação, coordenação motora e a visualização do tempo e espaço. E John Dewey, em suas obras defendia que a criança deveria saber questionar a realidade e problematizar, para que soubesse unir a teoria aprendida a prática aplicada.
Boal, em 1960, cria o Teatro do Oprimido (TO) que ao meu ver, une as teorias dos pensadores acima e a prática. Se trata de uma metodologia que trabalha o ser em sua integralidade social, artistíca e politica, seja nos espectadores ou praticantes. O dramaturgo, diretor e teórico, criou um método que utiliza de tecnicas, exercícios e jogos teatrais que trabalham e estimulam a discussão e reflexão de problemas sociais, politicos, éticos e estéticos do mundo, fazendo com que os envolvidos sejam capazes de desenvolver corpo e mente mudando sua postura diante de conflitos e problematizações, aprendendo a expor suas opiniões nos mais diversos assuntos.

O principio da técnica TO é ter voz ativa. Basicamente, o movimento de livrar a mente e o corpo de ações repetitivas, de pensamentos comuns e outras tarefas que tenham sido "ensinadas" de forma "alienada" aos homens. Ou seja, estimula a busca de uma liberdade de ação capaz de expor sua própria opinião aos que se sentem subjulgados e oprimidos pela sociedade. O objetivo principal é a de evolução das pessoas, de forma que o "fazer teatral" possibilite recuperar todo o processo e recurso que fora reprimido pelo aspecto social.
A linha de trabalho de Boal, vem de encontro com o que propõe os Parametros curriculares nacionais de ensino juntamente com a proposta educacional do Municipio de São Paulo quando afirma que:
"O teatro, no processo de formação, cumpre não só função integradora, mas dá oportunidade para que o aluno aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos [...] No plano individual (o teatro), possibilita o desenvolvimento de capacidades expressivas e artísticas (PCN's - 1997, p. 57)."

Capitulo II. O teatro e a educação na perspectiva do município de São Paulo

"A oficina de teatro pode se tornar um lugar onde professores e alunos se encontram como colegas jogadores, envolvidos uns com os outros, prontos para se conectar, comunicar, experimentar, responder e experimentar e descobrir."
(Viola Spolin – 1986. P2. Traduação pessoal) [1]1

O currículo da cidade de São Paulo é um documento orientador que visa alinhar as orientações curriculares do Município de São Paulo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento este, que define as aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros durante sua vida escolar na
1 [1] "„The theater workshop can become a place where teachers and students meet as fellow players, involved with one another, ready to connect, to communicate, to experience, to respond, and to experiment and discover." (Theater Games for the Classroom: A Teacher's Handbook (1986) Northwestern University Press, page 2)
Educação Básica. O documento da cidade estrutura-se com base nos conceitos de Igualdade, Equidade e Inclusão e traz uma proposta de mudança de paradigmas, onde a escola é um campo aberto à diversidade considerando que esta pluralidade não cabe no sentido de que cada estudante poderia aprender conteúdos diferentes, mas sim aprender os conteúdos de maneiras diferentes. O documento ainda afirma que "a escola deve estimular a participação dos estudantes em situações que promovam a reflexão, a investigação e a pesquisa, a resolução de problemas e espaços onde possam representar e vivenciar suas experiências e ressignificá-las" (Curriculo da Cidade. 2019, P64)

O documento citado é organizado em eixos estruturantes que agrupam os componentes curriculares que devem ser trabalhados; objetos de conhecimento que são elementos orientadores que norteiam o trabalho do professor, especificando de forma ampla os assuntos que devem ser abordados; e objetivos de aprendizagem que designa o conjunto de saberes que os estudantes da rede municipal devem desenvolver

ao longo do ensino fundamental.
Dentre esses eixos, o Teatro aparece no currículo de Artes a partir do 1ºano do ensino fundamental, dentro do ciclo de alfabetização. Desde os tempos históricos o teatro vem sendo abordado com intenção de educar, já que atividades de expressão dramáticos eram estudados e tidos como formador da personalidade do homem.
Oliveira e Stoltz, em seu artigo academico, traz como afirmações de Vygotsky, " de que o ensino das artes visuais tem, como um de seus objetivos, desvelar a informação contida na imagem", já o teatro, "desvela-se a informação da voz, do corpo, do gesto, da ação, da emoção do ator."
Os jogos teatrais, brincadeiras e possibilidades cênicas e elementos de linguagem, são tidos como objetos de conhecimento. Nos demais ciclos estes objetos permanecem, contudo com acréscimo de outros mais específicos que fazem com o que o aluno avance em suas habilidades e conhecimento.

Dentre alguns objetivos de aprendizagem estão as experiências de criação de linguagens artísticas pela ação criadora de processos poéticos, garantindo poéticas pessoais próprias; as formas de registro a partir das vivências das linguagens artísticas; a leitura do mundo e expressa em sua produção artística; improvisação de diversas formas (cenas e situações de conversa, expressões faciais e corporais); as diversas possibilidades de organização de pensamento, emoção e ação cênica; o processo de criação de sonografia, cenografia, sonoplastia, iluminação, figuro e maquiagem; conhecimento de sua constituição identitária, suas influências culturais e cultura na qual esta inserido, assim como, utilizar a expressão corporal e vocal de forma consciente como instrumento de comunicação, assim como tantos outros que cabem não só ao conteúdo de Artes, mas relacionado a tantas outras vertentes do ensino e aprendizagem destes alunos.
O teatro possibilita inúmeras formas de explorar os conflitos e duvidas que surgem entre crianças e adolescentes, o entendimento de um conteúdo de historia ou geografia, uma representação de um processo de vida em ciências, e colabora e acrescenta e muito no processo de alfabetização uma vez que dá margem a produções de interesses próprias de uma forma lúdica e prazerosa. Sendo assim, o documento é organizado dentre os conteúdos a atender seus princípios e objetivos de forma lúdica e eficiente utilizando ferramentas como o Teatro para que a cidadania e avanços pedagógicos sejam alcançados.

Capítulo III. O estudo na prática por Alan Vilela Barroso

" A teatralidade emerge da interação das crianças com o jogo dramático, da manipulação coletiva dos sinais da realidade, medidas pela necessidade de produção de sentido, própria a comunicação teatral (SANTOS, 2002, p.66).
Citação retirada da própria obra analisada.

Alan Villela Barroso , é arte/ educador e pesquisador, que em seu livro "Teatro e letramento na educação de crianças" fez uma analise do uso do teatro no letramento de alunos da educação infantil, em Ouro Preto- MG.
O professor Alan, juntamente com sua amiga e parceira de pesquisa Aline Santos tinham como objetivo nesta obra verificar quais os caminhos que o Teatro poderia contribuir para a aprendizagem da autonomia de leitura, escrita e processo de letramento de crianças da educação infantil, afinal, culturalmente, as aulas de artes são vinculadas a brincadeiras e ensinamentos lúdicos com desenhos, pinturas e passatempos, assim como os teatros na escola estão de encontro as apresentações de datas comemorativas e de aceitação dos pais, logo, visto sem importância e sem compromisso.
As pesquisas, em caráter voluntário, surgiram do desdobramento de um tema em comum abordado nos trabalhos de conclusão de curso de ambos os pesquisadores, na época licenciando em Artes Cênicas pela DEART/ IFAC/ UFOP. As práticas pedagógicas desenvolvidas durante o estágio obrigatório do curso, se deu em uma escola de educação infantil de Ouro Preto- MG. As práticas indicaram a necessidade de um maior aprofundamento no estudo do teatro para as crianças, ensejando uma pesquisa numa perspectiva interdisciplinar, ao dialogar com a alfabetização linguística e artística, com o intuito de intervir pedagogicamente no processo de reflexão critica, buscando a aquisição de códigos artísticos colaborando na aquisição de códigos linguísticos.
De acordo com os pesquisadores, inicialmente pensou se na organização espacial e organizacional do espaço escolar. O preparo deste deve torna-lo adequado as praticas pedagógicas teatrais, afim de tornar fisicamente possível os jogos ou dramatizações , já que a criança se apoia no espaço oferecido a aula transformando suas expressões e experiências sonoras.
Eles afirmam que as relações entre os alunos desen-

volvem-se com maior facilidade e cumplicidade, pois sustentam nos corpos e nos gestos, as expressões lúdicas de vivenciarem a experiência teatral e particular, na medida em que se relacionam socialmente, percebendo o contexto em que fazem parte. Pensar, planejar e cuidar do espaço escolar é possibilitar, na criança, a compreensão e a construção de uma espaço mais amplo.

Barroso e Aline citam os estudos de Jean Piaget (1945), que por volta dos dois anos de idade, a criança inicia um processo de assimilação do real, brincando e experiênciando no seu cotidiano através do faz de conta para se adaptar ao universo adulto. Piaget classifica três tipos de jogos desenvolvidos na infância: o jogo do exercício, o jogo simbólico e jogo de regras.

Dentre suas especificidades, de acordo com Piaget, o jogo de exercícios tem como finalidade a descoberta e o desenvolvimento sensório-motor, as realizadas por prazer. Já os simbólicos são conhecidos como os jogos de faz de conta, que se refere a atividade de observar e interpretar. Dentre estes, no jogo de regras, concomitantemente ao surgimento das regras e da aproximação do real, os jogos passam a ter mais qualidade estética, a partir do momento em que as crianças passam a se preocupar com o preparo do jogo e com a qualidade de suas representações.

Esta manifestação estética, se aproxima da representação teatral, já que é possível que a criança demonstre espontaneamente, características de sua personalidade, sentimentos, desejos ou frustações. Ao se expressar artisticamente, enquanto jogador ou personagem, o sujeito revela características advindas de seu contexto histórico- social. É possível que ele compreenda determinadas situações ou crie novas possibilidades de vivenciá-las, se tornando um instrumento de compreender a realidade.

Alan cita que duas das estratégias muito utilizadas na educação infantil são os jogos teatrais e jogos dramáticos, dentro do contexto educacional relacionado a ações espontâneas. No jogo dramático, que visa o faz de conta, pode ser mais elaborado quando regras e situações são inseridas para organiza-lo e buscar a espontaneidade de seus participantes, levando os a improvisar durante sua execução, sempre com auxilio em momentos propícios que levem a reflexão. Em contra partida o Jogo teatral é dividido em atores e espectadores e permite que seus participantes possam criticar e refletir sobre seus personagens e papéis.

Os autores citam Vera Lúcia Bertoni dos Santos, que garante que “A criança pode exercitar, por meio da ficção, as suas ações cotidianas, sem os objetivos reais que a determinam” . Este jogo simbólico de representação faz com que a criança recorra a sua memória e imaginação.

Na obra ainda é mencionada, Elaine Cristina Rodrigues de Souza , que justifica que o teatro potencializado através do jogo dramático, permite a compreensão dos códigos sociais, a oportunidade de ler e atuar no universo intersecionado entre texto e fantasia e vivências cotidianas , como também possibilita a liberdade e o prazer de poder experimentar ao propiciar a reflexão, imaginação e capacidade de criação (Souza, 2008, p.2).

Durante o processo de investigação e observação de Barroso e Santos, foram utilizados diversos conteúdos de referencia como jogos dramáticos e teatrais, contação de histórias, dramatizações e improvisações, música, artes plásticas, leitura, escrita, numeração considerando as vivencias da criança fora da escola onde os pesquisadores seguem uma linha Freireana.

O jogo teatral foi sendo introduzido de maneira sutil, a partir de rodas de conversa informais sobre o final de semana, leituras de imagens, separação de silabas e contagem das letras, oralização, estimulo da imaginação com intervenções e aos poucos acrescentando palavras e frases dispostas de maneira criativa pela sala previamente planejada e organizada de maneira proposital.

Após este processo de ambientação com o mundo letrado e vivências, uma das formas que os pesquisadores encontraram para iniciar os trabalhos foi com a leitura e dramatização de histórias infantis. Utilizaram inicialmente, trava-línguas, gravuras, poesias, cordel, histórias folclóricas, e histórias que permeiam o contexto-histórico das crianças. Conforme as abordagens, os alunos se tornavam mais curiosos para entrar em contato com os livros e desta forma desenvolver o letramento. Uma das coisas interessantes foi de que utilizaram títulos clássicos para chamar a atenção para releituras atuais como A Chapeuzinho Amarelo de Chio Buarque e O os três porquinho e o lobo Mal de Eugene Trivizas. Logo a metodologia utilizada por eles, por meio de contação de histórias , promoveu o letramento por meio do teatro. Ou seja, os alunos contextualizaram para produzir significados relacionando sua linguagem pré existente com as características histórico-sociais dos alunos.

A analise de um texto dramático se dá a partir de perguntas simples, de acordo com David Ball (2005).

Sobre a peça podemos intervir com questionamentos

sobre : “ Do que trata a peça? Qual o conflito do texto? , dando a quem lê um entendimento da trama e deixando suspense sobre o que pode acontecer.
“Qual o espaço da peça? Em que tempo se passa?”, pode - se trabalhar localização, medida de tempo fazendo interdisciplinaridade com outros conteúdos introduzidos na peça.
“ Quem são os personagens? Sua idade ? Situação em que se encontra no momento?, é possível promover reconhecimento de si e do outro, seus sentimentos em relação aos conflitos, empatia pelo personagens e ações diante dos fatos.
Diante dos dados coletados pelo autor da pesquisa, por entrevista feita aos pais dos alunos participantes, professores e diretores o autor pode observar que a comunidades escolar passou a dar mais atenção para as aulas de artes e que esta proporciona o desenvolvimento do pensamento e cognição do alunos a medida que amplia um olhar lúdico, criatividade, pensamento critico e interação. Segundo o próprio relato de uma mãe, não foi apenas um aprimoramento de leitura mas também de pratica social.

CONCLUSÃO

A experiência teatral proporciona a interação e a vivência cênica de situações do cotidiano, além de permitir que as crianças possam questiona-las e analisar o mundo a sua volta.
A pesquisa em campo, feita por Alan Vilela Barroso, nos faz perceber que grande parte das crianças apresentou evolução quanto a oralidade e conhecimentos de mundo, o que prova e demostra que o uso da teatralização na educação é uma estratégia eficaz e prazerosa ao mesmo tempo.
Educar não é uma tarefa fácil, como diz o educador Barroso em sua obra, entretanto vimos que há estratégias criativas e que se utilizadas de maneira eficaz e responsável é possível transformar a maneira de educar, ensinar e alfabetizar.
Conclui se então que as técnicas teatrais são enriquecedoras para o trabalho em sala de aula no auxilio e processo da alfabetização e organização de ideias, assim como na socialização e interação de alunos de todos os gostos e diversas vivencias e experiências, trabalhando de forma agradável conteúdos diversos e assuntos polêmicos e por vezes difíceis ou delicados de se lidar, como angústias, depressão e preconceito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, David. Para trás e para frente: um guia para leitura de peças teatrais – Trad. Leila Coury. São Paulo. Perspectiva , 2005.

MAGALDI, Sábato. O texto no teatro – São Paulo. Perspectiva, 1989. (Coleção Estudos, n.11)

SPOLIN, Viola. Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2008.

AUGUSTO, Boal. O teatro a serviço dos oprimidos. A teatralidade como instrumento da paz. (Entrevista) Jornal Capital Cultural, dez. 2007, n. 93, p. 3.

FERRARI, Marcio. John Dewey, o pensador que pôs a prática em foco. Revista eletrônica Nova Escola. 2008. Disponivel em : https://novaescola.org.br/conteudo/1711/john-dewey-o-pensador-que-pos-a-pratica-em-foco?do
wnload=truevoltar=/conteudo/1711/john-dewey-o-
-pensador
-que-pos-a-pratica-em-foco?download=true#_=_. Acesso em: 26/12/2020.

RÖHRS, Hermann. Maria Montessori / Hermann Röhrs; tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BORGES, Sérgio Luis e Nelson Silva Junior. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Artigo : Augusto Boal e a educação : proposta para uma emancipação social através do Teatro-Fórum. Artigo, 2013.

BARROSO, Alan Villela . Teatro e Letramento na Educação de Crianças (Artes e Letras) . Trabalho de iniciação científica: Teatro e Educação de crianças : limites e limiares de uma proposta interdisciplinar. Disponível em eBook Kindle.

LOMARDO, Fernando. O que é teatro infantil - Coleção Primeiros Passos 288. São Paulo. Brasiliense, 1994 (1º edição)

GUENON, D. O teatro é necessário? São Paulo: Perspectiva, 2004.

OLIVEIRA, M. E. de; STOLTZ, T. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky.
Educar, Curitiba, n. 36, p. 77-93, 2010. Editora UFPR

Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de

Educação Fundamental. – Brasília :MEC/SEF, 1997

Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB/DICEI,2013.

Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta Preliminar.
Terceira versão. Brasília: MEC,2017.

Ministério da Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade : Ensino Fundamental: componente curricular: Arte. – 2.e.d. – São Paulo: SME/COPED, 2019

A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E AS DIMENSÕES DA NÃO APRENDIZAGEM

ANA LÚCIA RODRIGUES

RESUMO

Este estudo proporciona refletirmos o desenvolvimento da criança como evolução contínua, cognitiva, motora, afetiva e social. Aprendizagem acontece através da interação social, sendo a criança sujeito de direitos, através das interações com o meio torna-se protagonista da construção do seu próprio conhecimento. Com as brincadeiras vivenciam experiências significativas mediadas pelo professor, período importante para o desenvolvimento das habilidades psicomotoras. Movimentando-se e interagindo, o processo de aprendizagem transforma o comportamento construindo novos saberes. Durante o processo algumas crianças apresentam dificuldades na aprendizagem, a Psicologia e a Neurociência contribuem para investigar as possíveis causas das dificuldades. A família tem um papel importante, sua intervenção propícia melhoria do ensino-aprendizagem através da afetividade e do aumento da autoestima.
PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Conhecimento; Desenvolvimento; Interações.

ABSTRACT

This study allows us to reflect the child's development as a continuous, cognitive, motor, affective and social evolution. Learning happens through social interaction, with the child being the subject of rights, through interactions with the environment he becomes the protagonist of the construction of his own knowledge. With games, they experience significant experiences mediated by the teacher, an important period for the development of psychomotor skills. By moving and interacting, the learning process transforms behavior by building new knowledge. During the process some children have learning difficulties, Psychology and Neuroscience contribute to investigate the possible causes of the difficulties. The family has an important role, its intervention conducive to improving teaching and learning through affection and increasing self-esteem.
KEYWORDS: Learning. Knowledge. Development. Interactions.

INTRODUÇÃO

O estudo sobre a "A importância do desenvolvimento infantil e as dimensões da não aprendizagem" propõe uma reflexão sobre a criança interagindo com o meio em que vive, evoluindo e construindo seu próprio conhecimento.

No primeiro capítulo falo sobre a Psicomotricidade, a criança se movimentando e desenvolvendo suas habilidades neuro-psicomotoras. É através dos jogos e das brincadeiras que as crianças vivenciam suas melhores experiências.

O segundo capítulo trata sobre a aprendizagem, um processo de mudança de comportamento. A criança é um sujeito de direitos, o professor é o mediador do processo de aprendizagem, juntos constroem novos saberes.

Para Sara Pain (1994), "a aprendizagem é o resultado da articulação de fatores internos e externos do próprio sujeito, do organismo (substrato biológico), do desejo de aprender, das estruturas cognitivas e do comportamento em geral".

Proporciono uma reflexão sobre as crianças que apresentam dificuldades no processo de ensino e aprendizagem e as possíveis causas da não aprendizagem.

Segundo Sara Pain (1994), o não-aprender pode representar um sintoma e não um problema [...]

Além das definições de transtornos de aprendizagem, desordem de aprendizagem e distúrbios de aprendizagem.

No terceiro capítulo abordo as dificuldades de aprendizagem e as dimensões da não aprendizagem, expressões que utilizadas de forma desmedida

apresenta o reflexo da patologização da aprendizagem ou da biologização das questões sociais.

Quando ocorre a não aprendizagem há necessidade de refletir sobre a construção do conhecimento e sobre as causas de tais dificuldades.

As dificuldades mais comuns são a dislexia, a disgrafia, a discalculia, a dislalia, a disortográfica e os transtornos de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH).

Ainda falo sobre o desenvolvimento da linguagem oral que é através da fala que a criança dá significado ao mundo em que vive, sobre o desenvolvimento da linguagem escrita, sobre as dificuldades no aprendizado da leitura e sobre a importância da família no contexto escolar.

Finalizo com a matéria sobre a contribuição da Psicologia e da Neurociência e a opinião de estudiosos de Piaget, Wallon, Ausubel e Vygotsky com relação ao desenvolvimento infantil e o processo de aprendizagem.

A CRIANÇA E O MOVIMENTO

As crianças se movimentam desde do nascimento e vão interagindo com o mundo e se apropriando cada vez mais do seu próprio corpo.

Segundo os RCNEIs (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, vol. 3, 1998): "Movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana (...). Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. "

Sendo assim, o movimento humano é uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos.

Cabe as instituições de educação infantil viabilizar um ambiente seguro e acolhedor onde as crianças vivenciaram suas experiências e novos desafios.

De acordo com os RCNEIs (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, vol. 3, 1998) "quanto mais risco e desafiador for esse ambiente, mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesmas, dos outros e do meio em que vivem. "

O professor tem um papel fundamental, ele vai perceber e avaliar quais atividades são mais adequadas para contribuir com o desenvolvimento corporal e motor da criança.

1.1. A Psicomotricidade – unidade mente-corpo

A psicomotricidade, cujo princípio básico é a unidade mente-corpo, íntegra várias técnicas com que se trabalha o corpo e sua relação com a afetividade, o pensamento e a inteligência.

Quando um corpo se movimenta percebemos a ação do movimento. Mas como se gera o movimento senão pela mente, pela intenção? É indispensável educar movimento e mente. Essa unidade da pessoa podemos reconhecer em nós mesmos. Qualquer atitude mental reflete no corpo. Quando nos encontramos ansiosos, angustiados, nós ficamos rígidos, trêmulos, descontrolados, etc. As pernas tremem quando ficamos com medo. O que nós somos, nossas emoções, nossos sentimentos e nossa atividade conceitual são inseparáveis do nosso corpo. Somente quando a criança domina o uso de seu corpo, pode ter boas relações com os elementos e pessoas ao seu redor. Uma criança que amadurece intelectualmente, mas que fica para trás no aspecto corporal ou afetivo, ou vice-versa, apresenta defasagens que se evidenciam principalmente através de distúrbios psicomotores, que dificultam a sua integração como pessoa e como personalidade.

Segundo Silva (1987) é importante estimular a criança:

- A trabalhar com o corpo e percebê-lo interna e externamente;
- A tomar consciência dele como um todo que funciona integradamente;
- A sentir suas partes, dando ênfase a algumas dela conforme sua fase de desenvolvimento.

Daí a importância do desenvolvimento das habilidades neuro-psicomotoras para a aprendizagem da criança. É preciso pensar na criança como um todo. O meio em que a criança vive é fundamental, são as interações estabelecidas que determinam as habilidades que foram desenvolvidas.

Quando as crianças chegam à escola e apresentam dificuldades qual é atitude do professor? Encaminhá-las para investigação clínica. Nem todas as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem necessitam de tratamento, dificuldade não é sinônimo de deficiência mental. As crianças para sua formação integral necessitam desenvolver habilidades nos campos de experiências relacionados a "Eu no mundo social e natural", "Linguagens e Artes" e "Matemática". Os campos de experiências articulam os conhecimentos e saberes necessários para a formação integral dessa criança.

É através dos jogos e brincadeiras que as

crianças interagem com a escola, conversam, recusam, aceitam, aprendem a esperar sua vez. Através da brincadeira exercitam o corpo, a mente, o movimento, comunicam-se entre si e com os outros, enfim vivenciam diversas experiências.

O desenvolvimento de uma criança é sempre o resultado das relações estabelecidas entre o seu EU (corpo), as outras pessoas e a realidades das coisas e do ambiente.

Durante os primeiros anos de vida, a motricidade e o psiquismo são superpostos; pode-se considera-los dois aspectos inseparáveis do funcionamento de uma mesma máquina. E é nos primeiros anos de vida que se estabelece o que se costuma chamar de esquema corporal, quando a criança não só toma conhecimento do seu corpo, como se torna capaz de situar-se no espaço, dominar questões relativas ao tempo etc.

Segundo Le Bouch (1988):

- Até os 3 anos a criança encontra-se na fase do corpo "vivido", ou seja, ela não tem consciência do seu corpo senão através de suas sensações e movimentos.
- Dos 3 aos 6 anos, passa para um estágio de estruturas perceptivas e que a primeira prioridade é a atividade motora global que lhe possibilita a apreensão do corpo "percebido". Nesse momento, a criança percebe as características do seu corpo e, principalmente, descobre o mundo através dele, sendo o contato direto e a movimentação fatores indispensáveis à sua estruturação intelectual.
- Só após essa fase é que a criança passa a ser capaz de planejar movimentos, calculando mentalmente o esforço que deverá empreender antes de realiza-los e que resultados poderá obter.

Para Lapierre & Auconturier (1988), na educação infantil:
"A criança "vive um estágio de exploração do mundo através dos movimentos de seu corpo", cuja principal característica é a agitação: "querer reprimir esta agitação em nome da educação (exigindo imobilidade, silêncio, empobrecimento das atividades motoras espontâneas) é privar a criança de seu meio de desenvolvimento autêntico".

A psicomotricidade não se preocupa apenas com os aspectos ligados à tão famosa coordenação visomotora. Segundo Lapierre & Auconturier (1988) procura "destacar a relação existente entre a motricidade, a mente e a afetividade facilitar a abordagem global da criança. "

Com em todos os outros aspectos do seu desenvolvimento, a criança não "aprende", não "recebe do adulto" a sua psicomotricidade. Ela constrói através das atividades que executa. Mais do que em as outras áreas, é aspectos psicomotores que o jogo, a recreação, a experimentação, o desafio, contribuem para a construção de um Eu corporal organizado, capaz de relações temporais/espaciais que envolvam o próprio corpo, as outras pessoas, os objetos e o meio ambiente.
A criança só aprende quando participa de forma concreta na atividade (pegando, provando, movimentando-se). Ninguém pode fazê-la aprender, seja o que for, se não lhe for permitida a experiência concreta e o envolvimento global (afetivo, social e intelectual) nessa experiência.
No estudo do desenvolvimento psicomotor consideram-se basicamente três elementos - o corpo, o espaço e o tempo, que estão sempre interligados. A partir desses elementos, e apenas para facilitar a compreensão, são essas as áreas da psicomotricidade (Beal, 1995):

- Esquema corporal – envolve o desenvolvimento das percepções, o controle do corpo, a orientação corporal. Entre as atividades mais ligadas ao esquema corporal, lembramos as que trabalham especificamente as discriminações e todas aquelas que estimulam os movimentos, a adoção de diferentes posturas etc.
- Relações espaciais – envolvem a orientação e a organização espacial e a compreensão das relações entre o seu corpo e os objetos e entre os objetos.
- Relações temporais – compreendem ordem e sucessão, duração de intervalos, renovação cíclica de certos períodos e ritmo. Por exemplo, o entendimento de histórias com princípio, meio e fim, a noção "do que vem antes (ou depois), etc.

Embora entre os 3 e os 6 anos a criança já seja capaz de utilizar símbolos, pensar sobre coisas ausentes, estabelecer relações etc., ela ainda necessita, para todas essas funções, do apoio da atividade corporal concreta.

Assim, as atividades de psicomotricidade são antes de mais nada, todas as atividades realizadas no dia-a-dia da criança – desde escolher o seu lugar, sentar-se e levantar-se, vestir-se e despir-se, até comer e beber. Em cada um destes movimentos a crian-

ça está aumentando a percepção que tem do próprio corpo e de suas relações com o espaço e o tempo. E nunca é demais lembrar que nada disse ocorre sem a participação, a interação dos adultos e outras crianças.

É primordial o papel da instituição de educação ao estimular estes movimentos oferecendo a criança diversidade e liberdade de opções ao mesmo tempo que coloca limites que possam ser entendidos e cumpridos.

Mas não basta permitir que a criança corra, pule e brinque à vontade. É necessário também que você observe a sua turma e perceba de quais atividades as crianças gostariam de participar e que são adequadas e necessárias para a construção do EU corporal em seus vários aspectos.

Reflexões sobre a noção de Psicomotricidade

Não se pode dar uma definição clara e precisa sobre a qual existia de acordo. Devido a diversidade dos modos de abordagens e dos quadros teóricos sobre os quais apoiam-se os diferentes autores que falam de psicomotricidade, esta noção, fica confusa e toma as significações as mais variadas. Não se pode mesmo dar uma definição "operacional", do tipo, "a inteligência é o que mede meu teste". Com efeito, a psicomotricidade não é definida a partir de instrumentos de medida determinados. Geralmente a significação dada ao termo de "psicomotricidade" ultrapassa largamente as possibilidades de objetividade e de conhecimento dados pelos instrumentos testes ou provas psicomotoras dos quais nós dispomos. Cada um inclina-se interminavelmente sobre a construção de "perfis psicomotores" que se desejaria exaustivos mas se termina sempre por ser obrigado a escolher, se restringir neles quando se examina uma criança com aspectos de comportamento que não abrangem tudo o que se tentou chamar de "psicomotricidade". Sobretudo, a noção de psicomotricidade é frequentemente empregada, sendo definida de maneira global e empírica. Isso traduz a importância dos empregos práticos-pedagógicos e terapêuticos desta noção. Cada prático sabe a quais fins e segundo quais modalidades ele utiliza a motricidade e o termo é cômodo para exprimir a prática. O prático é obrigado a forjar sua própria ideia da psicomotricidade, ele não acha, nas análises atuais do movimento humano, a resposta a todos os seus problemas, ele não encontra aí conceitos claros sobre os quais ele poderá apoiar-se. A análise do movimento humano do ponto de vista psicológico, é um dos setores da psicologia dos menos avançados. Ela não tem dado lugar aos trabalhos tão avançados e coerentes como por exemplo, aquele da inteligência com os aportes fundamentais da Escola de Genova (Piaget e Coll).

Na situação atual permanece ainda a coexistência de pontos de vista muito diversos e de análises divergentes e mesmo contraditórias que um ensaio de síntese teria muita dificuldade em fazer coincidir e em ajustar em um todo coerente. Oscila-se entre atitudes que tendem a alargar ao máximo a noção de psicomotricidade e outras que se esforçam em lhe dar uma especificidade, mas nas direções variáveis segundo os autores, como por exemplo, a noção de distúrbios psicomotores. Atualmente, tem-se a tendência a falar de distúrbios psicomotores a propósito de distúrbios que não respondem a lesões focais do sistema nervoso. Mas pode-se, ou bem reservar o termo de distúrbios psicomotores às desordens da atividade corporal que estão em relação com a história individual, tendo uma significação relacional e traduzindo um certo "modo de ser motor" caracterizando todo o comportamento do indivíduo, ou bem considerar também como distúrbios psicomotores os distúrbios de eficiência motora (rendimento motor) e de organização prática (domínio das relações espaciais, temporais e simbólicas na ação) e mesmo os distúrbios de cognição (representações corpo, do espaço, do tempo, estudados através da denominação, da designação, da representação gráfica, etc.). Enfim, é preciso acrescentar que a noção de distúrbios psicomotores pode mesmo ser alargada ao ponto de englobar "todos os grandes déficits por lesões mais ou menos localizadas (vocabulário de psicopedagogia e de psiquiatria infantil pág. 590), ou ao contrário as grandes síndromes psiquiátricas (Henyer, Introdução à Psiquiatria Infantil, pág. 240-246).

O que é preciso entender por "psicomotricidade", independentemente de todos os julgamentos de valor, e de preferências que se pode ter por tal ponto de vista, dá assim o sentimento de se chegar a um impasse: se se põe em confronto, diferentes significações do termo "psicomotricidade", termina-se com o feito, por englobar nesta noção todo o comportamento humano. Mas, se tudo é psicomotor, o conceito de psicomotricidade perde todo o sentido e toda a utilidade na medida em que não pode mais servir a categorizar e a descrever um conjunto de fenômenos bem determinados que se pode distinguir dos outros aspectos do comportamento.

Este impasse, no entanto, parece poder ser ultrapassado se se analisa as razões. Ele não é devido apenas à ausência de coordenação entre os pesquisadores e os práticos, tendo maneiras diferentes de abordar os

problemas. Ele reflete a natureza do movimento humano e a complexidade dos problemas que ele põe e ele se explica pelo modo como, historicamente os problemas foram abordados.

A noção de psicomotricidade teve um mérito de recolocar a significação psicológica ao movimento. Foi o estudo dos distúrbios mentais que, no começo do século, levou os psiquiatras e particularmente Dupré (neuropsiquiatra), a tomar consciência da estreita intrincação dos distúrbios motores e dos distúrbios mentais. É a tomada de consciência dessa dependência recíproca da vida mental e do movimento, que está a origem da noção da psicomotricidade, que se fez necessária para explicar os fenômenos que não podiam ser levados em contar pelo pensamento dualista clássico.

A APRENDIZAGEM

A aprendizagem é um processo de mudança de comportamento obtido através da experiência construída por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. Sendo assim, aprender é o resultado das interações que as crianças estabelecem com o meio em que vive. E o professor é o mediador do processo de aprendizagem que é construído e reconstruindo continuamente.

A criança é o sujeito, um ser de direitos, o protagonista na construção dos seus conhecimentos. A escola é o cenário das novas formas de comunicação e da construção de novas habilidades, caracterizando competências e atitudes significativas.

A educação ocupa um espaço de interatividade que contempla tempos e novos espaços, problematiza e promove mudanças.

Na relação desse novo encontro pedagógico, professores e alunos interagem usando a corresponsabilidade, a confiança, a dialogicidade fazendo a auto avaliação de suas funções. Isso e fundamental, pois nesse encontro, professores e alunos vão construindo novos modos de se praticar a educação. É necessário que o trabalho escolar seja competente para abdicar a cidadania tutelada, ultrapassar a cidadania assistida, para chegara à cidadania emancipada, que exige sujeitos capazes de fazerem história própria. Saber pensar é uma das estratégias mais decisivas. O ser humano precisa saber fazer e, principalmente, saber fazer-se oportunidade. (DEMO, Política Social do Conhecimento).

Os objetivos da aprendizagem são classificados em três domínios:

- Domínio cognitivo – ligados a conhecimentos, informações ou capacidades intelectuais;
- Domínio afetivo – relacionados a sentimentos, emoções, gostos ou atitudes;
- Domínio psicomotor – que ressaltam o uso e a coordenação dos músculos.

No domínio cognitivo temos as habilidades de:

- Memorização;
- Compreensão;
- Aplicação;
- Análise;
- Síntese;
- e avaliação.

No domínio afetivo temos habilidades de:

- Receptividade;
- Resposta;
- Valorização;
- Organização;
- e caracterização.

No domínio psicomotor apresentamos habilidades relacionadas a:

- Movimentos básicos fundamentais;
- Movimentos reflexos,
- Habilidades perceptivas e físicas;
- e a comunicação não discursiva.

A aprendizagem prioriza assim o conhecimento como cooperação, criatividade e criticidade, fomenta a liberdade e a coragem para transformar. O sujeito construindo seu próprio conhecimento.

Segundo Fonseca (1995), para aprender é necessário que exista uma relação integrada entre o indivíduo e seu meio, pois o produto aprendizagem é fruto de uma relação de condições externas e internas, por meio de um processo neuropsicológico.

Ainda para este autor, a aprendizagem envolve complexos processos neurológicos, reações químicas, atividades bioelétricas, arranjos moleculares das células nervosas, eficiências sinápticas, redes interneuronais, metabolismo proteico etc.

Essas reflexões sobre aprendizagem conduzem sobre o saber e o não-saber, por isso, é importante ter claro que o que ensina e como se ensina é uma decisão de cada sociedade. Cada cultura elege o que é importante e o que não é para os seus futuros cidadãos. Nessa medida, o conceito de fracasso escolar também pode variar de uma sociedade para outra.

Não é preciso ir tão longe. O conceito do repertório do que deve ser ensinado e de seu formato também pode variar dentro de uma mesma cultura, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola.

A aprendizagem visa utilizar o potencial humano adaptativo, utilizado para isso, todos os

recursos, sejam internos ou externos. Isso acontece quando variáveis neurobiológicas, socioculturais e psicoemocionais estão em equilíbrio, pois a aprendizagem normal e satisfatória exige condições de integridade desses aspectos:

Para Vitor Fonseca (1995), os "caminhos" da aprendizagem humana envolve um conjunto de sistemas psiconeurológicos que se dividem em três componentes de processamento: processamento sensorial, processamento cognitivo e processamento do conteúdo.

Os sistemas de processamento sensorial são responsáveis pelo contato com a informação, seja pela visão, pela audição, pelo tato ou, ainda, por outras vias sensoriais. Segundo a reportagem de Gentile (2005):

"As informações circulam pelo cérebro pelos potenciais de ação gerados pelos sentidos. "Somos máquinas multissensoriais de aprender: todas as portas da percepção são canais de aprendizado", enfatiza Sidarta Ribeiro. Na espécie humana, a visão e a audição são os sentidos mais aguçados. A explicação vem dos tempos mais remotos, quando nos ancestrais precisavam colher frutas e folhas para se alimentar. Com isso, desenvolveram uma visão precisa para perceber objetos ocultos na mata. O processo que os transformou em bípedes ocorreu em savanas, portanto, fora das grandes florestas equatoriais. Foi quando a comunicação oral começou a ser utilizada, pois era necessário emitir sons que significassem ordens para a organização de caçadas e até mesmo para fugas em grupos. Explorar bem esses sentidos fortes no ser humano – e também os outros (tato, paladar e olfato), é certeza de facilitar para o cérebro o resgate do aprendizado. [...] alguns pesquisadores consideram o movimento corporal um sexto sentido. O psicomotricista Esteban Levin, o tem como fundamental para a criança adquirir novos conhecimentos. Por meio dele é possível criar imagens mentais, com as ligadas à localização do corpo no espaço, aprendizagem fundamental para o desenvolvimento de noção espacial em geometria, geografia etc. Existem ainda duas submodalidades de sentidos: a vibração e o calor, que podem ser exploradas na educação de cegos e surdos" (GENTILE, PAOLA, 2005, p.52-56).

Já o cognitivo estabelece quatro níveis de experiências, que acontecem nessa ordem: percepção, imagem, simbolização e conceitualização. Significa que primeiro o ser humano seleciona e interpreta os dados por meio da percepção, depois ele elabora uma imagem mental do objeto, posteriormente é feita uma equivalência significativa e a representação interior da experiência e por último, o processo de classificação e categorização da informação, por meio de sistemas de agrupamentos que permitem a formação de conceitos e construção do pensamento formal.

O processo de conteúdo exige a utilização dos hemisférios cerebrais, cada qual com a sua função. Enquanto o hemisfério realiza funções intra-hemisféricas e inter-hemisféricas, os resultados são os produtos do comportamento humano, tais como a fala, os movimentos e, posteriormente, a leitura e a escrita.

A compreensão do processo de aprendizagem representa para o professor uma importante instrumentalização para a realização do seu trabalho, haja vista que ele poderá compreender não só com ela ocorre em condições normais como em seu estado patológico, a fim de promover experiências diferenciadas de aprendizagem e também reconhecer quando algum aluno necessita de encaminhamentos ou acompanhamentos especializados dentro ou fora da escola.

A aprendizagem é um processo de aquisição do conhecimento, permitindo a todos os seres humanos a experiência da transformação – todos os seres humanos, ao aprenderem, modificam-se.

Para melhor compreender o que é aprendizagem, antes de qualquer coisa, é importante resgatar a origem do termo, sendo que corresponde ao ato de aprender, e o termo aprender Dimensões da Não Aprendizagem

provém do latim "apprehendere", que significa segurar, agarrar, tomar conta de, apoderar-se, levando-nos a compreender que a aprendizagem é o ato de tomar conhecimento, guardar na memória, prender.

"De 650 milhões de crianças em idade de frequentar a educação primária, pelo menos 250 milhões não estão aprendendo o básico de leitura e matemática", mostra o relatório...Em relação aos adolescentes, o texto indica que muitos não adquiriram as habilidades básicas no primeiro nível de ensino secundário..." (Dados Unesco 29/01/2014)

Existem possíveis causas para o fracasso escolar como, por exemplo, participação da família, indisciplina, alta jornada de trabalho dos professores, patologias, desinteresse da escola, desinteresse dos alunos, políticas públicas ineficazes.

No que se refere as aprendizagens da leitura e escrita, existem também vários programas para buscar entender as razões do fracasso escolar. Mas

ainda, pobre em alternativas para o fim das desigualdades no campo da alfabetização.

Principais Definições
Definição de transtorno de aprendizagem
Segundo a Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da Classificação Internacional de Doenças (CID) – 10, elaborado pela Organização Mundial de Saúde: "O termo 'transtorno' é usado por toda a classificação, de forma e evitar problemas ainda maiores inerentes ao uso de termos tais como 'doença' ou 'enfermidade'".
""transtorno" não é um termo exato, porém é usado para indicar a existência de um conjunto de sintomas ou comportamentos clinicamente reconhecíveis associado na maioria dos casos, a sofrimento e interferência com funções pessoais" (CID 10, 1992, p.5).

A Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da Classificação Internacional de Doenças – 10 (ou, simplesmente CID – 10) situa os problemas referentes à aprendizagem na classificação Transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares (F81), que, por sua vez, está inserida na categoria mais ampla de Transtornos do desenvolvimento psicológico (F80-89).

Quanto aos transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares (F81), o documento coloca que:
"(...) são transtornos nos quais os padrões normais de aquisição de habilidades são perturbados desde os estágios iniciais do desenvolvimento. Eles não são simplesmente uma consequência de uma falta de oportunidade de aprender nem são decorrentes de qualquer forma de traumatismo ou de doença cerebral adquirida. Ao contrário, pensa-se que os transtornos originam-se de anormalidades no processo cognitivo, que derivam em grande parte de um algum tipo de disfunção biológica" (CID 10, 1992, p. 236).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) coloca que o termo "Transtorno de Aprendizagem" situa-se na categoria dos Transtornos geralmente diagnosticados pela primeira vez na infância ou adolescência, sendo classificado em Transtorno de Leitura, Transtorno de Matemática e Transtorno da Expressão Escrita.

Para Maria Fernanda Campos (UNIFESP, 2006), os tipos de transtornos de aprendizagem são: Transtorno de Leitura ou Dislexia; Transtorno da expressão escrita ou Disortografia; Transtorno da Matemática ou Discalculia; Transtorno específico do Desenvolvimento Motor.

Definição de desordem de aprendizagem
Segundo Maria Fernanda Campos (2006), desordem de aprendizagem é "Desordem em um dos processos neuropsicológicos básicos envolvidos na compreensão ou uso da linguagem falada ou escrita", tendo por características segundo a autora:

- Falha na habilidade de falar;
- Falha na habilidade de escrever;
- Falha na habilidade de soletrar;
- Falha em fazer cálculos matemáticos.

Definição de distúrbio de aprendizagem
Segundo Maria Fernanda Campos (2006), distúrbios de aprendizagem são "discrepâncias entre o nível real da criança em relação a um grupo padrão".

Segundo Juliana Zantut Nutti(2002): "Etimologicamente, a palavra distúrbio compõem-se do radical turbare e do prefixo dis". O radical turbare significa "alteração violenta na origem natural" e pode ser identificado também nas palavras turvo, turbilhão, perturbar e conturbar. O prefixo dis tem como significado "alteração co sentido anormal, patológico" e possui valor negativo. O prefixo dis é muito utilizado na terminologia médica (por exemplo: distensão, distrofia). Em síntese, do ponto de vista etimológico, a palavra distúrbio pode ser traduzida como "anormalidade patológica por alteração violenta na ordem natural" (NUTTI, 2002).

De acordo com Collares e Moysés (1993), o uso da expressão distúrbio de aprendizagem tem se expandido de maneira assustadora entre os professores, apesar da maioria desses profissionais nem sempre conseguir explicar claramente o significado dessa expressão ou os critérios em que se baseiam para utilizá-la no contexto escolar. Na opinião das autoras, a utilização desmedida da expressão distúrbio de aprendizagem no cotidiano escolar seria mais um reflexo do processo de patologização da aprendizagem ou da biologização das questões sociais.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM – dimensões da não aprendizagem

As interações são fundamentais no processo de ensino aprendizagem. O fato da não aprendizagem nos leva a refletir sobre o ensino, sobre a construção do conhecimento, da cognição humana, enfim da multiplicidade de fatores que influenciam na aprendizagem e nas dificuldades de aprender.

Os estudos área da Psicologia e da Psicopedagogia geraram novos conceitos sobre as dimensões da aprendizagem humana e fornecem dados importantes para qualificarmos as interações nos ambientes educacionais.

As dificuldades de aprendizagem mais comuns são:

- Dislexia – é a dificuldade que aparece na leitura. A criança faz trocas ou omissões de letras, inverte sílabas, apresenta leitura lenta, apresentando dificuldades para ler um texto fluente. Estudiosos afirmam a dislexia é causada por fatores genéticos, mas, ainda não foi comprovado pela medicina.
- Disgrafia – geralmente vem associada à dislexia, porque a criança faz trocas e inversões de letras e consequentemente encontra dificuldade na escrita. Além disso, está associada a letras mal traçadas e ilegíveis e apresenta desorganização ao produzir um texto.
- Discalculia – é a dificuldade para cálculos e números. Geralmente os portadores dessa dificuldade não identificam os sinais quatro operações e não sabem usá-los. Não compreendem os enunciados de problemas, não conseguem quantificar, comparar e consegue fazer sequências lógicas. Esse problema é um dos mais complexos e mais difíceis de diagnosticar.
- Dislalia – é a dificuldade da emissão da fala, apresentando pronúncia errada das palavras, com trocas de fonemas e sons errados, tornando-se confusas. É uma dificuldade mais manifestada em pessoas com problemas no palato, flacidez na língua ou lábio leporino.
- disortografia – é a dificuldade na linguagem escrita e também pode manifestar-se como consequência da dislexia. As principais características da disortografia são: troca de grafemas, desmotivação para escrever, aglutinação ou separação indevida das palavras, falta de percepção e compreensão dos sinais de pontuação e acentuação.
- TDAH: O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é um problema de ordem neurológica, manifestando sinais evidentes de inquietude, desatenção, falta de concentração e impulsividade. É comum vermos crianças e adolescentes sendo rotulados como hiperativos. Por isso, é importante que esse diagnóstico seja feito por um médico neurologista e outros profissionais.

(http://helenaferreira2008.blogspot.com.br/2012/11/problemas-de-aprendizagem-e-tervençao.html)

O desenvolvimento da linguagem oral

Inicialmente, o bebê humano é capaz de produzir todos os sons possíveis de serem gerados pela anatomia e fisionomia do nosso trato orofaríngeo e pelo controle neural dos músculos desse sistema. Porém, todas as línguas do mundo utilizam como fonemas apenas uma parte dos sons que o homem é capaz de produzir e o bebê precisa saber quais são eles.

Para que isso ocorra, propomos que haja clusters localizados na área de Broca, na área motora, nos gânglios da base e no cerebelo que controlam a musculatura da orofaringe e forma, conectados por meio de hubs, uma sub-rede responsável pelo controle motor da fala.

A criança, vivenciando os sons verbais existentes em seu ambiente reforçará a conexão. Assim, a criança começa a imitar os sons que ouve e perde a capacidade de perceber e de produzir um som estranho à sua língua, assim como um falante nativo do espanhol não percebe a diferença entre ê e é, uma vez que não possui este último fonema em sua língua.

Paralelamente à análise fonêmica da língua que a envolve, a criança está também aprendendo a ver e compreender o que vê, está agindo e compreendendo a consequência também de suas próprias ações, criando assim memórias semânticas, procedurais e episódicas e relacionando essas memórias entre si para dar significado ao mundo em que vive.

O desenvolvimento da linguagem escrita

Considerando-se apenas o processamento dos aspectos linguísticos da linguagem teríamos sub-redes específicas para cada uma das modalidades de expressão dessa linguagem: oral ou escrita.

A diferença básica entre as duas modalidades da linguagem está no tipo de informação sensorial e na motricidade necessária. Enquanto que a linguagem oral produz sonhos a partir da motricidade orofaringeana, a linguagem escrita produz imagens a partir da motricidade manual.

Além disso, a linguagem oral envolve áreas de processamento auditivo que procuram extrair do contínuo sonoro as possíveis unidades significativas, enquanto que a linguagem escrita envolve áreas de processamento visual para, a partir da imagem das palavras, resgatar seus significados.

No entanto, como o nosso sistema de escrita foi desenvolvido a partir da linguagem oral, ambas as expressões ainda podem compartilhar áreas seme-

lhantes.

Dificuldades no aprendizado da leitura

Desde o primeiro modelo de Wernicke em 1874, tem-se associado os distúrbios no desenvolvimento da linguagem a problemas na conexão entre áreas clássicas envolvidas com a linguagem: Broca e Wernicke (2008).

Por outro lado, eles diferem no desempenho da decisão lexical, ou seja, decidir se uma palavra pertence ao vocabulário da sua língua ou não, e na compreensão de palavras homófonas, ou seja, palavras com mesma fonação, mas significados distintos possuindo ortografias idênticas "a janta / ele janta" ou semelhantes "concerto /conserto".

O processo de leitura fonológica grafema-fonema envolve inicialmente a ativação de neurônios de occipito-parietais a partir da imagem das letras e sílabas. Esses neurônios devem se conectar a neurônios da área de Broca para a fonação dessas letras e sílabas.

Após a fonação, neurônios do córtex auditivo verbal são ativados e se conectam a neurônios da área de Wernicke envolvidos com a significação da palavra. Apesar de serem feitas essas distinções entre leitura fonológica e semântica, a dislexia pode ser causada por déficits em ambas as vias de leitura (ZIEGLER &, 2008).

A família no processo de ensino-aprendizagem

Moraes e Kude (2003) destacam que "A família reflete os problemas da sociedade bem como a presença ou ausência de valores nos diversos contextos humanos (escola, grupo de pares, associações) e desse modo é importante pesquisar sua relação com o desempenho escolar".

Os autores que pesquisaram a relação entre família e escola no processo de ensino-aprendizagem ainda colocam que:

"A partir dessa vivência de pesquisa, pode-se perceber que no ambiente escolar existem dois tipos de famílias: aquelas que demonstram interesse pela vida escolar de seus filhos e filhas, integrando-se ao processo educacional e participando ativamente das atividades da escola, sempre que possível, e aquelas que consideram que sua participação é dispensável ou inadequada e preferem simplesmente omitir-se do processo escolar".

"[...] essas comunicações entre família e escola deveriam ser mais estudadas porque essas duas instituições precisam uma da outra. A interação entre família e escola não deveria ser reduzida apenas a reuniões formais e contatos rápidos, mas ocorrer regularmente em momentos de maior intercâmbio nos quais a família pudesse efetivamente participar do cotidiano da escola. É importante salientar que o fracasso ou o sucesso escolar de cada um é influenciado por diversos fatores, sendo o envolvimento da família com a escola apenas um deles, pois também contam a cultura familiar, as oportunidades vividas por estes alunos e alunas. As expectativas de pais e mães em relação ao futuro são fatores que podem cooperar ou não para que estas crianças e adolescentes estejam motivadas para um bom desempenho escolar. É provável que uma investigação da história de vida escolar dos pais e mães destes alunos e alunas aponte os fatores relacionados com o tipo de relação que esta família desenvolve com a escola e a origem dessas expectativas. Ao que tudo indica, a única forma de superação da situação inquietante na qual se encontra a educação pública brasileira atualmente seria aproximar a escola não só das necessidades das famílias, quanto de sua cultura e dos processos construtivos presentes no desenvolvimento da criança" (MORAES & KUDE, 2003).

Segundo Maturana (1997), "[...] A escola e a família como fatores externos podem ser considerados fontes de recurso ou de limites para a criança no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento".

Assim, propõe neste trabalho que "A aprendizagem é influenciar o comportamento inicial do aluno por meio das experiências vividas na escola, na rua, na família".

"a relação contexto escolar e contexto familiar é fundamental para o de aprendizagem. É nos dois contextos que a família juntamente com a escola, tem o papel de desenvolver a sociabilidade, a afetividade e o bem-estar físico dos indivíduos. É no ambiente familiar e escolar que o sujeito se prepara de acordo com os padrões culturais e sócios históricos pré-definidos para atuar na sociedade, já que a família e a escola constituem-se como referenciais fundamentais para a formação do educando e é nessa articulação que a educação acontece de forma insubstituível. A escola e a família têm uma relação interligada. A família é responsável pela educação informal, isto é pautada em valores, crenças e aspectos culturais, enquanto que, a escola é responsável por socializar o conhecimento sistematizado. Podemos dizer instituições apresentam uma característica em comum, ambas preparam os indivíduos para o convívio social, tornando-os críticos-reflexivos" (OLIVEIRA, 2001).

É neste sentido que propõe se que a intervenção familiar nas escolas propicia, por vezes, a melhoria do ensino aprendizagem através da afetividade e do aumento da autoestima do aluno.

A contribuição da Neurociência

Apresento agora uma matéria da Revista NovaEscola onde grandes teóricos apresentam conclusões sobre como o cérebro aprende e quais as contribuições da Neurociência no processo de aprendizagem.

Toda a atenção para a Neurociência – Fernanda Salla – Revista NovaEscola – junho/julho-2012.

A emoção interfere no processo de retenção de informação. É preciso motivação para aprender. A atenção é fundamental na aprendizagem. O cérebro se modifica em contato com o meio durante toda a vida. A formação da memória é mais efetiva quando a nova informação é associada a um conhecimento prévio. Para você, essas afirmações podem não ser inovadoras, seja por causa da sua experiência em sala, seja por ter estudado Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934), Henri Wallon (1879-1962) e David Ausubel (1918-2008), a maioria da área da Psicologia cognitiva. A novidade é que as conclusões são fruto de investigações neurológicas recentes sobre o funcionamento cerebral.

"O que hoje a Neurociência defende sobre o processo de aprendizagem se assemelha ao que os teóricos mostravam por diferentes caminhos", diz a psicóloga Tania Beatriz Iwaszko Marques da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), estudiosa de Piaget. O avanço das metodologias de pesquisa e da tecnologia permitiu que novos estudos se tornassem possíveis. "Até o século passado, apenas se intuía como o cérebro funcionava. Ganhamos precisão", diz Lino de Macedo, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), também piagentino. Mas é preciso refletir antes de levar as ideias neurocientíficas para a sala.

A Neurociência e a Psicologia Cognitiva se ocupam de entender a aprendizagem, mas têm diferentes focos. A primeira faz isso por meio de experimentos comportamentais e do uso de aparelhos como os de ressonância magnética e de tomografia, que permitem observar as alterações do cérebro durante o seu funcionamento. "A Psicologia, sem desconsiderar o papel do cérebro, foca os significados, se pautando em evidências indiretas para explicar como os indivíduos percebem, interpretam e utilizam o conhecimento adquirido", explica Evelyse dos Santos Lemos, pesquisadora do Instituto Oswaldo Cruz (Fiocruz), no Rio de Janeiro, e especialista em aprendizagem significativa, campo de estudo de Ausubel.

As duas áreas permitem entender de forma abrangente o desenvolvimento da criança. "Ela é um ser em que esses fatores são indissociáveis. Por isso, não pode ser vista por um único viés", diz Claudia Lopes da Silva, psicóloga escolar da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo e estudiosa de Vigotsky.

Sabemos, por exemplo, com base em evidências neurocientíficas, que há uma correlação entre um ambiente rico e o aumento das sinapses (conexões entre as células cerebrais). Mas que define o que é um meio estimulante para cada tipo de aprendizado? Quais devem ser as intervenções para intensificar o efeito do meio? Como o aluno irá reagir? "A Neurociência não fornece estratégias de ensino. Isso é trabalho da Pedagogia, por meio das didáticas", diz Hamilton Haddad, do Departamento de Fisiologia do Instituto de Biociências da USP. Como, então, o professor pode enriquecer o processo de ensino e aprendizagem usando as contribuições da Neurociência?

Para o educador português Antonio Nóvoa, reitor da Universidade de Lisboa, responder à questão é o grande desafio do século 21. "A estrutura educacional de hoje foi criada no 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", diz.

Ao professor, cabe se alimentar das informações que surgem, buscando fontes seguras, e não acreditar em fórmulas para a sala de aula criadas sem embasamento científico. "A Neurociência mostra que o desenvolvimento do cérebro decorre da integração entre o corpo e o meio social. O educador precisa potencializar essa interação por parte das crianças", afirma Laurinda Ramalho de Almeida, professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e especialista em Wallon.

Conclusões neurocientíficas ligadas à aprendizagem

- EMOÇÃO – Ela interfere no processo de retenção da informação

Os pesquisadores Larry Cahill e James McGaugh, da Universidade da Califórnia, nos Estados Unidos, publicaram nos anos 1990 os resultados dos estudos em que foram mostradas duas séries de

imagens a pessoas. Uma tinha um caráter emocional e a outra era neutra. O grupo teve uma recordação maior das emotivas. Por meio de um tomógrafo foi observada a relação entre a ativação da amígdala (parte importante do sistema emotivo do cérebro) e o processo de formação da memória. “Quanto mais emoção contenha determinado evento, mais ele será gravado no cérebro”, diz Iván Izquierdo, médico, neurologista e coordenador do Centro de Memória da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).

EMOÇAO		
PIAGET	VYGOTSKY	WALLON
"O psicólogo valoriza o termo afetividade, em vez de emoção, e diz que ela influência positiva ou negativamente os processos de aprendizagem, acelerando ou atrasando o desenvolvimento intelectual. " LINO DE MACEDO	"Para compreender o funcionamento cognitivo (razão ou inteligência), é preciso entender o aspecto emocional. Os dois processos são uma unidade: o afeto interfere na cognição, e vice-versa. A própria motivação para aprender está associada a uma base afetiva. " CLAUDIA LOPES DA SILVA	"O pesquisador defende que a pessoa é resultado da integração entre afetividade, cognição e movimento. O que é conquistado em um desses conjuntos interfere nos demais. O afetivo, por meio de emoções, sentimentos e paixões, sinaliza como o mundo interno e paixões sinaliza como o mundo interno e externo nos afeta. Para Wallon, que estudou a afetividade geneticamente, os acontecimentos à nossa volta estimulam tanto os movimentos do corpo quanto a atividade mental, interferindo no desenvolvimento. " LAURINDA RAMALHO DE ALMEIDA
IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO – O professor, ao observar as emoções dos estudantes, pode ter pistas de como o meio escolar os afeta: se está instigando emocionalmente ou causando apatia por ser desestimulante. Dessa forma, consegue reverter um quadro negativo, que não favorece a aprendizagem.		

- MOTIVAÇÃO – Ela é necessária para aprender

“Da mesma forma que sem fome não apreendemos a comer e sem sede não aprendemos a beber água, sem motivação não conseguimos aprender”, afirma Iván Izquierdo. Estudos comprovam que no cérebro existe um sistema dedicado à motivação e à recompensa. Quando o sujeito é afetado positivamente por algo, a região responsável pelos centros de prazer produz uma substância chamada dopamina. A ativação desses centros gera bem-estar, que mobiliza a atenção da pessoa e reforça o comportamento dela em relação ao objeto que a afetou. A neurologia Suzana Herculano Houzel, autora do livro Fique de Bem com seu Cérebro (208 págs., Ed. Sextante, tel. 21/2538-4100, 19,90 reais), explica que tarefas muito difíceis desmotivam e deixam o cérebro frustrado, sem obter prazer do sistema de recompensa. Por isso são abandonadas, o que também ocorre com as fáceis.

MOTIVAÇAO		
PIAGET	VYGOTSKY	AUSUBEL
É a procura por respostas quando a pessoa está diante de uma situação que ainda não consegue resolver. A aprendizagem ocorre na relação entre o que ela sabe e o que o meio físico e social oferece. Sem desafios, não há por que buscar soluções. Por outro lado, se a questão for distante do que se sabe, não são possíveis novas sínteses. " TANIA BEATRIZ IWASZKO MARQUES	"A cognição tem origem na motivação. Mas ela não brota espontaneamente, como se existissem algumas crianças com vontade – e naturalmente motivadas – e outras sem. Esse impulso para agir em direção a algo é também culturalmente modulado. O sujeito aprende a direcioná-lo para aquilo que quer, como estudar. " CLAUDIA LOPES DA SILVA	Essa disposição está diretamente relacionada às emoções suscitadas pelo contexto. Pela perspectiva de Ausubel, o prazer, mais do que estar na situação de ensino ou mediação, pode fazer parte do próprio ato de aprender. Trata-se da sensação boa que a pessoa tem quando se percebe capaz de explicar certo fenômeno ou de vencer um desafio usando apenas o que já sabe. Com isso, acaba motivada para continuar aprendendo sobre o tema. " EVELYSE DOS SANTOS LEMOS
IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO – A escola deve ser um espaço que motive e não somente que se ocupe em transmitir conteúdo. Para que isso ocorra, o professor precisa propor atividades que os alunos tenham condições de realizar e que despertem a curiosidade deles e os faça avançar. É necessário leva-los a enfrentar desafios, a fazer perguntas e procurar respostas.		

- ATENÇÃO – Ela é fundamental para a percepção e para aprendizagem

Pesquisas comportamentais e neurofisiológicas mostram que o sistema nervoso central só processa aquilo que está atento. Em estudo de Gilberto Fernando Xavier e André Frazão Helene, do Instituto de Biociências da USP, publicada em 2006 na revista Neuroscience, um grupo de pessoas passou por um teste que avaliava o desenvolvimento da habilidade de leitura de palavras espelhadas. Uma parte delas treinou escrever, de maneira imaginária, palavras invertidas. Outra pôde ler termos desse tipo. Depois, ambas conseguiram ler com rapidez palavras espelhadas criadas pelos pesquisadores. Um terceiro grupo, enquanto treinava a leitura e a escrita de termos espelhados, realizou outra tarefa de memorização visual. Tanto a memorização quanto a aquisição da habilidade de leitura invertida ficaram prejudicadas. Assim, comprovaram que, se o desvio de atenção é significativo, a aquisição de habilidade e a memorização sofrem prejuízo.

ATENÇÃO		
PIAGET	VYGOTSKY	AUSUBEL
"De acordo com o psicólogo, prestamos atenção porque entendemos, ou seja, porque o que está sendo apresentado tem significado e representa uma novidade. Se há um desafio e se for possível estabelecer uma relação entre esse elemento novo e o que já se sabe, a atenção é despertada." TANIA BEATRIZ IWASZKO MARQUES	"No decorrer do processo de desenvolvimento, a atenção passa de automática para dirigida, sendo orientada de forma intencional e estreitamente relacionada com o pensamento. Ou seja, ela sofre influência dos símbolos de um meio cultural, que acaba por orientá-la. Atenção e memória se desenvolvem de modo interdependente, num processo de progressiva intelectualização." CLAUDIA LOPES DA SILVA	"A mente é seletiva. Segundo Ausubel, só reconhecemos nos fenômenos que acontecem a nossa volta aquilo que o nosso conhecimento prévio nos permite perceber. Não hesitamos, por exemplo, em interromper uma atividade quando sentimos um cheiro de fumaça no ambiente. Conhecer padrões é fundamental para se dedicar, agir e aprender sobre o que importa." EVELYSE DOS SANTOS LEMOS
IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO – Falta de atenção não é sinônimo de indisciplina ou de desinteresse por parte das crianças. Ela pode ser decorrente de um meio desestimulante ou de situações inadequadas à aprendizagem. Para evitar isso, o professor deve focar a interação entre ele, o saber e o aluno, refletindo sobre as		

PLASTICIDADE CEREBRAL – influência do meio		
PIAGET	VYGOTSKY	WALLON
"Para o estímulo provocar certa resposta, é necessário que o indivíduo e seu organismo sejam capazes de fornecê-la. Por isso, não basta ter um meio provocativo se a pessoa não participar dele ou, como complementaria o teórico, se ela for incapaz de se sensibilizar com os estímulos oferecidos e reagir a eles. A aprendizagem, portanto, não é a mesma para todos, e também difere de acordo com os níveis de desenvolvimento de cada um, pois há domínios exigidos para seja possível construir determinados conhecimentos." LINO DE MACEDO	"A cognição se constitui pelas experiências sociais, e a importância do ambiente nesse enfoque é fundamental. À medida que aprende, a criança – e seu cérebro – se desenvolve. A ideia é oposta à da maturação, de acordo com a qual se deve aguardar que ela atinja uma prontidão para poder ensiná-la." CLAUDIA LOPES DA SILVA	"A relação complementar e recíproca entre os fatores orgânicos e socioculturais está presente em todas as análises de Wallon. Para ele, a criança nasce com um equipamento biológico, mas vai se constituir no meio social, que tanto pode favorecer seu desenvolvimento como tolhê-lo." LAURINDA RAMALHO DE ALMEIDA
IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO – O aluno dever ativo em suas aprendizagens, mas cabe ao professor propor, orientar e oferecer condições para que ele exerça suas potencialidades. Para isso, deve conhece-lo bem, assim como o contexto em que vive e a relação dele com a natureza do tema a ser aprendido.		

- PLASTICIDADE CEREBRAL – O cérebro se modifica em contato com o meio durante toda a vida

A interferência do ambiente no sistema nervoso causa mudanças anatômicas e funcionais no cérebro. Assim, a quantidade de neurônios e as conexões entre eles (sinapses) mudam dependendo das experiências pelas quais se passa. Antes, acreditava-se que as sinapses formadas na infância permaneciam imutáveis pelo resto da vida, mas há indícios de que não é assim. Nos anos 1980, um estudo pioneiro do neurocientista norte-americano Michael Merzenich, da Universidade da Califórnia, nos Estados Unidos, demonstrou que o cérebro de macacos adultos se modificava depois da amputação de um dos dedos da mão. A perda do membro provocava atrofia dos neurônios da região responsável pelo controle motor do dedo amputado. Porém ele observou também que essa área acabava sendo ocupada pelos neurônios responsáveis pelo movimento do dedo ao lado.

- MEMÓRIA – Ela é mais efetiva na associação com um conhecimento já adquirido

A ativação de circuitos ou redes neurais se dá em sua maior parte por associação: uma rede é ativada por outra e assim sucessivamente. Quanto mais frequentemente isso acontece, mais estáveis e fortes se tornam as conexões sinápticas mais fácil é a recuperação da memória. Isso se dá por repetição da informação ou, de forma mais eficaz, pela associação do novo dado com conhecimentos já desenvolvidos. "Podemos simplesmente decorar uma nova informação, mas o registro se tornará mais forte se procurarmos criar ativamente vínculos e relações daquele conteúdo com o que já está armazenado em nosso arquivo de conhecimentos", afirmam os médicos e doutores em Ciência do Instituto de Ciências Biomédicas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Ramon M. Cosenza e Leonor B. Guerra no livro Neurociência e Educação: Como o Cérebro Aprende (151 págs., Ed. Artmed, tel. 0800-703-3444, 44 reais).

MEMÓRIA		
AUSUBEL	VYGOTSKY	WALLON
"Aprendemos com base no que já sabemos. Essa premissa é central na Teoria da Aprendizagem Significativa, de Ausubel. É preciso diferenciar memória de aprendizagem significativa. A primeira é a capacidade de lembrar algo. Já a segunda envolve usar o saber prévio em novas situações – um processo pessoal e intencional de construção de significados com base na relação com o meio (social e físico). " EVELYSE DOS SANTOS LEMOS	"A criança pequena constrói memórias por imagens, associando uma a outra. No decorrer do desenvolvimento, ela passa a fazer essa relação conceitualmente, pela influência e pelo domínio da linguagem – o componente cultural mais importante. Com isso, passa de uma memória mais apoiada nos sentidos para outra mais escorada na linguagem. Portanto, a memória relacionada às aprendizagens escolares é uma função psicológica que vai se definindo durante o desenvolvimento. " CLAUDIA LOPES DA SILVA	"O pressuposto da psicogenética walloniana é que somos seres integrados: afetividade, cognição e movimento. Portanto, informações e acontecimentos que nos afetam e fazem sentido para nós ficam retidos na memória com mais facilidade. Com a construção de sentido passa pela afetividade, é difícil reter algo novo quando ele não nos afeta. " LAURINDA RAMALHO DE ALMEIDA
IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO – Aprender não é só memorizar informações. É preciso saber relacioná-las, ressignificá-las e refletir sobre elas. É tarefa do professor, então, apresentar bons pontos e ancoragem, para que os conteúdos sejam aprendidos e fiquem a memória, e dar condições para que o aluno construa sentido sobre o que está vendo em sala.		

A matéria provoca uma reflexão com relação a contribuição da Neurociência, podemos começar pela formação do professor. Um professor que está em constante processo de formação com certeza terá uma prática educativa adequada ao momento em que vivemos. Acontece o mesmo com a Neurociência, que tem como objetivo auxiliar na prática pedagógica. Podemos dizer que se trata de um conjunto de ações que vão contribuir nos processos de ensino e aprendizagem.

CONCLUSÕES FINAIS

A aprendizagem é um processo de mudança de comportamento. A criança durante o crescimento precisa desenvolver todas as habilidades neurológicas básicas para que ela possa aprender a ler e escrever. Na infância é através das brincadeiras, da interação com o meio em que vive que ela desenvolverá tais habilidades. O movimento é uma importante dimensão no desenvolvimento e da cultura humana. Desta forma apresentará dificuldades na aprendizagem, isso não significa que ela tem alguma deficiência, mas sim, na maioria das vezes, apresenta falhas no desenvolvimento das habilidades que comprometem seu rendimento escolar.

A pesquisa define algumas causas mais comuns das dificuldades de aprendizagem apresentadas durante o processo de escolarização. É importante que todos os envolvidos tenham conhecimento das patologias que envolvem essas questões, do empenho das políticas públicas em oferecer uma educação de qualidade, a criança hoje é vista como protagonista na construção do seu conhecimento, um ser de direitos. Mas tanto a família como a escola têm papéis importantes na vida da criança. E contamos também com a contribuição da Psicologia e da Neurociência para diagnosticar e intervir pelo desenvolvimento infantil. Assim, a criança é considerada em sua totalidade, suas necessidades são respeitadas e lhes é dada a oportunidade de aprendizagem em diferentes situações do seu cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, ARMINDA. A criança e seus jogos. 2ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BARBOSA, ADRIANA G. de A. O TDAH em meninas: características especiais?. In: RODHE, L. A; MATTOS, P. & cols. Princípios e práticas em transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BARBOSA, Carmen Silveira. Práticas cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, 2009.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. Aprender e Ensinar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BOSSA, N. A psicopedagogia no Brasil. Porto Alegre: Artmed, 2000.

BRASIL . MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 5.692/71. Brasília, DF: MEC, 1971.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. V. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

COLLARES, C.A. L. e MOYSÉS, M.A.A. A história não contada dos Distúrbios de Aprendizagem. Cadernos CEDE nº 28. Campinas: Papirus, 1993, pp. 31-48, p. 42.

CUNHA, MARIA AUXILIADORA. Didática funda-

mentada na teoria de Piaget. 4ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.
DSM-IV. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Tradução Dayse Batista. 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
FORD, JUDY. Amar uma criança: dicas para expressar o afeto no cotidiano. São Paulo: Agora, 1997.
FREIRE, PAULO. A pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
FRIEDMANN, Adriana. Brincar: crescer e aprender. O resgate do jogo infantil. São Paulo, Moderna, 1996
LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. Educação e ludicidade. GEPEL/FACEB/UFBA, 2002.
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Professor da pré-escola. V. II. Fundação Roberto Marinho, São Paulo: Globo, 1992.
MUSSEN, PAUL HENRY. Desenvolvimento e personalidade da criança. Tradução Maria Lúcia G. Leite Rosa. 3ª edição. São Paulo: Habra, 1995.
PAIN, SARA. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1994, p. 28-29.
PERCURSOS DE APRENDIZAGENS: JOGAR E BRINCAR. A rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil. Imprensa Oficial. Prefeitura de São Paulo. 2011
PIAGET, J. A construção do real da criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

BRINCANDO E ENSINANDO: COMO ENSINAR ATRAVÉS DA BRINCADEIRA

ANA MARCIA REIS

RESUMO

Por educação entendemos o ato de transmitir conhecimentos. A presente pesquisa tem como objetivo a educação através do brincar. Por conseguinte foi possível verificar que ao brincar as crianças aprendem e entendem, compreendem melhor o mundo a sua volta. Entretanto, o caminho para se chegar a uma compreensão mais detalhada deste, perpassa por mais pesquisa. Verificou-se como é importante este brincar no cotidiano das crianças. Por isso foi necessário buscar em vários autores a real situação em que ocorre este crescimento. Desta forma podemos compreender todo tipo de brincadeira, que certamente traz mudanças significativas na vida de uma criança. Assim, a pesquisa aborda a brincadeira e aponta para um universo fascinante que é o aprender. Após a pesquisa fica claro que está ocorrendo na vida de milhares de crianças, um crescimento através destas brincadeiras. Destarte, é comum ser pouco percebida pela sociedade. Por isso deve-se haver mais estudo referente ao tema. A pesquisa aqui tem como pretensão uma abordagem mais minuciosa que possa apontar as dificuldades em nos adaptarmos para uma educação em que se possam buscar novas perspectivas.
PALAVRAS-CHAVE: Educação; Ensinar; Educador; Possibilidades.

ABSTRACT

By education we understand the act of transmitting knowledge. This research aims at education through play. It was therefore possible to see that by playing the children learn and understand, they understand the world around them better. However, the path to a more detailed understanding of this, perpetuates by further research. It has been found how important it is to play in the everyday life of children. For this reason it was necessary to seek in several authors the real situation in which this growth occurs. In this way we can understand all kinds of play, which certainly brings significant changes in a child's life. Thus, research addresses play and points to a fascinating universe that is learning. After the research it is clear that it is occurring in the lives of thousands of children, a growth through these plays. Therefore, it is common to be little perceived by society. So there must be more study on the subject. Research here claims a more detailed approach that can point to the difficulties of adapting to an education in which new perspectives can be sought.
KEYWORDS: Education; Teaching; Educator

INTRODUÇÃO

Sabemos que ainda há milhares de educadores resistentes a uma didática voltada para tais possibilidades que é o brincar, e este ligado ao ensinar. Os resultados de pesquisas dentro do universo do brincar apontam para uma situação triste, de uma educação ainda deficitária com muitas falhas e poucas possibilidades. E ainda vemos índices que não condiz com a realidade educacional. O Artigo aqui apresentado

está longe de mostrar o fim, muito pelo contrário o objetivo é apresentar possibilidades, uma vez que o assunto que envolve educação nunca cairá de moda para o bom educador. Para entender como o aprendizado através da brincadeira está intimamente ligado ao ensino, considerei necessário abordar um período anterior a educação formal.

Antes de mais nada para tratar do tema, que com certeza está sempre citado em artigos, pesquisas, temos que ver um pouco de história no que diz respeito a educação. Nossa história não é tão difícil de ser estudada e compreendida. Esta história cresce com o passar dos anos tendo de certa maneira fases. A primeira fase por assim dizer iniciou com a chegada dos portugueses no. "Novo mundo", não podemos deixar de reconhecer que os portugueses trouxeram um padrão de educação próprio da Europa, o que não quer dizer que as populações que aqui estavam não já possuíam características próprias, é importante salientar um desenvolvimento de educação influenciado, por também espanhóis, franceses, holandeses. E devemos lembrar do modelo de educação praticada entre as populações indígenas, não por exemplo praticas repressivas dos mais velhos as crianças. Certa vez o indigenista Orlando Vilas Boas conta sua observação feita em uma aldeia Xavante, que retrata bem a característica da educação indígena: Orlando observava uma mulher que fazia alguns potes de barro, assim que a mulher terminava um pote, seu filho que estava ao lado pegava o pode pronto e jogava no chão, esta cena se repetiu por várias vezes, quebrando vários potes, Orlando não se conteve e perguntou a mãe Xavante por que ela deixava o menino quebrar o pote, eis que a índia disse: "ele faz porque ele quer". Podemos também obter algumas noções em como era a educação indígena através da série Xingu, produzida pela extinta Rede Manchete. No seria do era possível ver crianças subindo nas estruturas de construções de ocas numa altura, que dava medo. Na metade do século XVI chega aqui no "Novo mundo", os Jesuítas que trazem consigo, os costumes sua religiosidade e seus métodos pedagógicos. Este método funciona até a chegada do Marques de Pombal. Temos então dois métodos de educação bem diferentes. Depois de uns duzentos anos Pombal expulsa os Jesuítas e temos uma nova fase da educação no Brasil. Se podemos considerar que havia educação, com Pombal a coisa vira um caos, tentaram alas regias, subsidio literário, mas nada dera certo. Com a vinda da Família Real em 1808 para o Brasil (vieram fugindo de Napoleão Bonaparte), tentaram implantar um sistema educacional, Dom João VI, abril academias militares, escolas de Direito, Medicina, uma biblioteca, mesmo considerando este momento como uma nova fase, a educação no Brasil continuou a ter uma importância secundaria. Basta vermos que colônias espanholas em 1538 já possuíam universidades de São Domingos, a do México, de Lima. A nossa primeira universidade só foi inaugurada em 1938 em São Paulo. O autor Boris Fausto faz uma excelente abordagem do início da educação no Brasil: "Por todo o império, incluindo D. João VI, D. Pedro I e D. Pedro II, pouco se fez pela educação brasileira e muitos reclamavam de sua qualidade ruim. Com a Proclamação da República tentou-se várias reformas que pudessem dar uma nova guinada, mas se observamos bem, a educação brasileira não sofreu um processo de evolução que pudesse ser considerado marcante ou significativo em termos de modelo" Até os dias de hoje tem se mexido no planejamento educacional mas, a educação continua a ter as mesmas características impostas em todos os países do mundo, que é manter "status quo" para aqueles que frequentam os bancos escolares, é claro que nos países desenvolvidos há uma vantagem gigantesca através de um ensino que tem como objetivo o domínio do sociedade principalmente em grupos que não tiveram o mesmo nível de educação. Enquanto que nos países que se preocupam com educação formal pragmática, onde se ensina ler e escrever, nosso modelo parece ainda estar atrasado, pois mesmo trabalhando com métodos eficientes como a educação do brincar como algo positivo, países como estados Unidos usam o brincar aliado ao ler e escrever. O brincar e ensinar está longe do ler e escrever. Mas, sabemos que é tão fácil chegar a este ler, a esta escrita propriamente dita. A autora Emília Ferrero traz uma grande contribuição com relação ao ensino das crianças: "para ela o Brasil ensina as crianças a ler e escrever, é preciso ensinar a linguagem escrita". Para a autora o importante aqui é uma preocupação com o processo de aprendizagem.

Tentamos fazer um retrospecto histórico, procurando mostrar seu possível início, bem como suas mudanças. Entretanto, o que parece é que não ocorreu mudanças na educação do nosso pais nos últimos trezentos anos. Se nossa educação está deficitária o que dirá pressupostos para um bom ensino, como por exemplo trabalhar as brincadeiras, principalmente no ensino fundamental.

Para aquele que foi o último dos países a abolir a escravidão não é estranho um atraso no sistema edu-

cacional.

Sabemos que as brincadeiras existem deste a antiguidade ou pelo menos antes dos primeiros grupos humanos se formarem como sociedade, aqui podemos citar as primeiras comunidades, e lá já haviam formas de brincadeiras, isto é, o ser humano quando se torna ser humano se assim podemos dizer, naturalmente passa a brincar, após a caça, no descanso do grupo, as brincadeiras já existiam, as crianças passam a usar as primeiras ferramentas humanas para brincar, riscavam o chão, usavam pequenas pedras como forma de brincadeiras começam inclusive a rabiscar paredes naturais como forma de brincadeira, a mãe da prole é claro só permitia que brincassem próximos, pois predadores estavam sempre a espreita. O autor Giles Brougére em seu livro, "Jogo e Educação", aponta para uma explicação da importância em entendermos o jogo e assim compreender que ai estava sempre a brincadeira e está, se tornando aprendizado. De acordo com o dicionário MICHAELIS Brincar: (brinco+ar). Divertir-se infantilmente; entreter-se; folgar, foliar: Brincava a garotinha com uma boneca. Os banhistas brincavam. O Ensinar significa: Transmitir a alguém conhecimentos, fazer conhecer, fazer saber, dar lições. Para que possamos entender esta problemática, é necessário entendermos um pouco destes conceitos, por isso busquei ajuda ao Michaelis.

Podemos notar que mesmo e talvez não havendo uma pesquisa no período grego, vemos que naquela sociedade já havia uma percepção da necessidade do brincar em dados momentos Se destacavam alguns tipos tradicionais de brincadeiras, que ainda existem até os dias atuais, como pião, andar a cavalo, ioiô, jogos de azar com dados e jogos com bola. Platão, que tinha sido um excelente lutador, deu grande importância ao esporte na educação dos jovens. Ele defendia que a música e a ginástica eram as disciplinas educativas que deviam se combinar para alcançar a perfeição da alma.

Em Roma ainda o autor descreve que as crianças jogavam bolas de gude(geralmente feitas de barro cozido) e um jogo similar ao jacks, que usava ossos ou pedras. O Xadrez também era um grande favorito entre as crianças romanas, que gostavam de jogar jogos com eixos e grades desenhados nos pisos. As crianças que viviam na Roma antiga também brincavam de jogos físicos com uma bola fita de resto de pano. Para o autor "a brincadeira aparece assim o sentido geral de treinamento, de exercício, de simulacro, que se desenvolve ao lado do jogo e do exercício escolar derivam do mesmo primeiro sentido geral. Vê um jogo nessa atividade, mas, enquanto tal, ela reproduz os gestos da realidade, servindo naturalmente para ensinar a fazer esses gestos e para regula-los, e o jogo se torna treinamento e exercício", ou seja, o autor mostra que através das brincadeira acriança poderia desenvolver disciplina, estre fato esta claro para nosso método de ensino com as crianças. A professora livre docente da USP(Universidade de São Paulo), Tizuko Morchida Kishimoto faz uma abordagem interessante sobre a brincadeiras das crianças no Brasil do século XVIII, quando eu seu livro "Jogos Infantis" mostra como brincavam em plena época de escravidão: " Vestidos como pequenos homens, com roupas europeias inadequadas pelo clima como ao tamanho e necessidade deles, obrigados a comportar-se como meninos cultos, meninos pequenos a partir dos sete anos tinha sua infância ceifada gerando imagem de um Brasil sem criança", vemos aqui que a autora mostra um momento triste no brincar do nosso Brasil, porém, devemos lembrar que estamos falando de pelos menos duzentos anos. Mas, em nosso pais de duzentos anos a mesma autora encontra entre os índios, muitos tipos de jogos que de certa forma influenciaram crianças de todo o Brasil entre eles foi encontrado o jogo de peteca, a perna de pau, que ainda é praticado pelos povos do interior. Mas descobriu-se que as brincadeiras mais participativas entre o indígena são aquelas em equipe. A criança desde cedo brinca de pega-pega dentro d'agua, brincam também com um tipo de bola, que os adultos participam.

Em contra partida, o habito da brincadeira entre as crianças está cada vez mais diminuindo. Brincar em casa da resultado na escola? Muitos ou todos professores concordam com este fato. Ao que parece o brincar na escola cada vez mais está difícil de se ver. O máximo que encontramos são atividades de crianças até no segundo ano do ensino fundamental. Vemos que os maiores, praticamente não brincam, o próprio curriculum impede. A autora Maria Cristina Munhoz Maluf tem a contribuir com esta questão quando mostra a situação em que estão os professores e seus alunos. Mostra a autora; Minha aproximação com a realidade do brincar nas escolas levou-me a perceber a inexistência do espaço para o desenvolvimento cultural dos alunos", pelo que vemos, a cada ano as crianças brincam menos, hoje as brincadeiras são restritas aos bem pequenos, lá pelos quatro ou cinco anos apenas. A maioria dos professores, alegam que quanto maior é o nível social menos as crianças brincam, segundo elas é uma perda para o desenvolvimento educacional de uma criança, pois

se esta brincasse seu aprendizado seria bem melhor. Quando tratamos do conceito aprender sabemos que este está intimamente ligado ao saber, ao brincar e estes se entrelaçam. Dentro desta ordem se assim possamos afirmar que o mestre Paulo Freire nos ensina a lidar com estas questões: explica o autor: "como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero a minha". Claramente o autor nos coloca uma responsabilidade, e que para eu ensinar, é preciso ter isto em mente. Ainda o autor mesmo colocando o aluno (ele sempre os chamam de educandos), lembra como é importante o valor a aquele que ensina, segundo o autor os alunos deveriam saber que se o professor luta pelos seus direitos, isto faz parte do processo da educação. "Vamos supor que ele tenha três negativos, de tarefa e três positivos, quer dizer que este aluno não ganhou nada. Então se eu for aplicar C ou D, vou ter que avaliar em sala de aula". Devemos lembrar que uma desenvolvendo pesquisa sobre o tema brincadeiras no meio educacional, verificamos através de professores do ensino regular anos finais, que neste período não há mais brincadeiras, o aluno é visto como um robô, ou que pelo menos a maior do professorado não dá espaço para uma aula mais prazerosa. O autor Paulo Freire se preocupou muito com o ensinar aos menores, bem como desenvolveu um método de ensino talvez eficiente para adultos, mas, não tratou diretamente do brincar e aprender como conceitos intrínsecos. Vendo a importância do tema hoje muitas pesquisas são feitas com intuito de tratar do tema.

Nosso pais como muitos no mundo possui uma lei que traz direitos e deveres no tange a educação. A LDB(Lei de Diretrizes e Bases da educação), aborda sobre a questão do ensinar sua educação é bastante diversificada quando aponta para uma maior liberdade a escola para preparar seu curriculum aos alunos. Vejamos o artigo: Art. 26."Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos" percebemos que a lei LDB(LEI DE DIRETRIZES E BASES), que regula o sistema educacional do nosso pais não trata diretamente da questão de uma educação voltada a um ensino com os jogos e brincadeiras, entretanto, a mesma lei ratifica qualquer método educacional que venha a contribuir com o objetivo final , que é uma educação de qualidade para nossas crianças, uma vez que em texto está descrito a possibilidade de as instituições de ensino em todo pais adequarem seu modelo de ensino levando em consideração a cultura local, bem como outras características.

Vemos que depois de ver a história da educação tanto em nível do nosso pais quanto à época em que tem início no mundo, percebemos que tudo pode e deve começar muito cedo, ou seja, devemos dar início ao ensino tanto através das brincadeiras, quanto o ensinar ler, escrever, reconhecer, ouvir vai dar com certeza dar bons resultados, mesmo em si tratando do Brasil, onde os investimentos em educação são parcos. Os especialistas alertam que a alfabetização é muito importante já nos primeiros passos. Encontramos na revista Nova Escola de novembro de 2011 uma matéria pertinente: "para que ao bebes estejam preparados para um ambiente propicio ao aprendizado é preciso ter cuidado com a higiene, pois ao cuidar destes valores aprendem a cuidar de si próprios". Ainda em busca de novas informação es e uma melhor compreensão do desenvolvimento educacional há uma matéria na mesma revista de logo ao nascer aio de 2012: "um dos primeiros movimentos que os bebes executam ao nascer é sugar". Com o passar do tempo o repertório aumenta e é aperfeiçoado com base nos contatos com o entorno, as pessoas e os objetos.

Desponta mais forte um na preocupação com os fatos(a dificuldade no melhor método de ensino, o desinteresse em investimentos em educação etc), não basta reafirmar que o aumento na qualidade de cidadãos na escola pública leva a uma queda da qualidade de ensino, é preciso pensar em nova qualidade para um novo modelo de escola, em uma sociedade que começa, gradativamente, a compreender que sem educação nosso nação não cresce em nível econômico, social, cultural, estamos vendo que está educação que poderá um dia ter uma boa qualidade deverá ser de todos.

Vemos que nossa percepção está cada dia mais aguçada, afinal, se nossos bancos escolares cada vez mais estão abarrotados de trabalhadores e trabalhadoras é porque nossa educação, nossa qualidade de ensino não está sendo feita com qualidade. Isto é, os modelos pedagógicos existentes em nosso pais não conseguem dar conta plenamente do direito democrático que é uma boa educação para todos.

A qualidade não deve ser tratada longe com a quantidade, estas não podem ser o antigo e o arbitrário dilema de quantidade versus qualidade e a democratização do acesso e da permanência deve ser absorvi-

da como um sinal de atributo social uma democracia plena, quantidade. A qualidade na educação passa, necessariamente pela quantidade. Em democracia plena quantidade é sinal de qualidade social e, se não se tem a quantidade total atendida não se pode falar em qualidade.
Portanto não é uma escola pública, na qual o trabalhador simplesmente aprende o que iria utilizar no dia a dia ou na semana seguinte, no seu cotidiano em uma dimensão utilitária e redutora, mas aquela que seleciona e apresenta conteúdos que possibilite aos alunos, isto vale para todos os momentos no ensino, uma compreensão de sua própria realidade e seu fortalecimento como cidadã direção de modo a serem capazes de transforma-la na direção dos interesses da grande camada social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão em relação ao, ensino e aprendizagem da leitura e da escrita antes dos sete anos tem merecido a atenção de educadores e estudiosos da área em diferentes contextos da história da educação brasileira. A pesquisa teve como mote não só a criança desta idade, mas avaliar outras faixas etárias para assim buscar um método de ensino com base no brincar. Mas é claro que o brincar ainda tem boa repercussão nesta idade. Não quis aqui, mostrar que não há possibilidades em trazer uma boa educação a todos os alunos do ensino fundamental e médio, contudo, através desta didática do brincar, bem como jogos que possibilite maiores conquistas por parte dos professores pode sim ser um aliado na boa educação. Está longe de se ter uma resolução, ou de se ter uma forma magica de fazer nossos alunos a querer aprender, sabemos sim que se tentarmos adicionar algo de prazeroso no educar com certeza teremos algum sucesso no nosso objetivo. Concluo que ainda está longe a possibilidade de se alcançar estes tais objetivos, entretanto não podemos desistir em discutir a problemática do ensinar. Seria é claro arrogância de minha parte em afirmar que o brincar resolve tudo na forma e objetivo do ensinar, mas devemos insistir para que velhos métodos já sabidos com sua eficácia continua ter bons resultados e assim mostrar pro educador que não podemos jamais desistir. Como muitos educadores de renome no mundo todo mostram que se não houver compromisso estas pesquisas acabam se tornando letra morta. Quando tratamos do ensinar, inevitavelmente temos que citar o autor de grande importância no século XX,(mais precisamente até a primeira metade) seu nome Lev Semenovtch Vygotsky. Este autor se preocupa com a questão do ensino, que segundo ele seria sempre preciso uma preocupação com o desenvolvimento proximal e os ciclos deste desenvolvimento na criança. Para ele o aprendizado da criança esta diretamente ligada a aquilo que ele aprende no seu cotidiano, como exemplo ele cita que a palavra gato so tem sentido quando a criança associa ao animal, assim segundo ele ocorre a construção do conhecimento. O professor deve ter esta percepção ao ensinar às crianças..

REFERÊNCIAS

Castorina Jose Antonio. Ferrero Emilia. Lerner Delia. Ed. Ática SÃO Paulo 2005 Fausto, Boris. “História do Brasil’ Edusp. 2002
Giles Brougére “ Jogo e Educação” Editora Artmed São Paulo 2003 pág. 25

Lev Semenotch Vygotsky.in Teresa Cristina Rego Ed. Vozes pag.77

Maria Cristina Munhoz Maluf “Brincar prazer e aprendizado” Editora Vozes. 5ª ed. Petrópolis, 2007.

MICHAELIS . com.br “Dicionário de Português Online” acesso em 24/11/2020
Kishimoto. Tizuko Morchida, ”Jogos Infantis” Editora Vozes, Petrópolis 2007, 14ª ed. Pag. 36
Paulo Freire “Pedagogia da Autonomia” ed. Paz & Terra pag. 99 53ª edição www.dac.unicamp.br/portaldisciplinas/atividadesmultidiciplinares. Acesso em
25/11/2020
Revista Nova Escola. Ano XXVII. Abril pág. 55 Revista Nova Escola. Ano XXVII. Abril pág. 66

SOUSA. Clarilza Prado de, e Maria Laura P. Barbosa Franco. “Avaliação do Rendimento Escolar” Editora Papirus. 11ª ed. São Paulo 2003. Pag. 86 www.planalto.gov.br/leis/L9394.htm acesso em 25/11/2020,

Lei nº 9.394 de 20 e3 dezembro de 1996. LDB(Leis de Diretrizes e Bases).

CONHECIMENTO DO MUNDO ARTÍSTICO

ANA PAULA CORREIA DA SILVA

RESUMO

Portanto para o autor faz se necessário a alfabetização da linguagem artística para que assim possa ser ampliado a adoção de uma caráter mais realista e inovadora, onde nossos alunos sejam capazes de avalizar um conhecimento mais crítico, uma visão mais aberta dos programas e elementos culturais, bem como o avanço da percepção do ambiente visual e corporal dos sujeitos e um domínio amplo de técnicas mais apropriadas para lidar com a diversidade, bem como uma capacidade máxima de diferenciação das influências. A arte plantada na educação aparta-se como instrumento importante no método de construção do conhecimento. As semelhanças e inter-relações entre jogos dramáticos, jogos teatrais, aprendizado e desenvolvimento propõe uma liberdade de expressão e tal acontecimento que iguala todos os seres, independente de classe social, cor, raça, dogma religioso e potencialidades físicas e psíquicas. Nota-se, que a arte idealiza parte do contexto global e está inserida numa coletividade que nasce e renasce a cada momento refletindo as ambições e aspirações que almeja alcançar o conhecimento do mundo artístico, inventando e recriando baseando ou não em padrões artísticos.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Linguagem; Conhecimento; Arte; Artístico.

ABSTRACT

Therefore, for the author, literacy in the artistic language is necessary so that the adoption of a more realistic and innovative character can be expanded, where our students are able to guarantee more critical knowledge, a more open view of programs and cultural elements, as well as the advancement of the perception of the visual and corporal environment of the subjects and a broad mastery of more appropriate techniques to deal with diversity, as well as a maximum ability to differentiate influences. The art planted in education becomes an important tool in the method of building knowledge. The similarities and interrelationships between dramatic games, theatrical games, learning and development proposes freedom of expression and such an event that equals all beings, regardless of social class, color, race, religious dogma and physical and psychic potential. It is noted that art idealizes part of the global context and is inserted in a collectivity that is born and reborn at every moment, reflecting the ambitions and aspirations that it aims to reach the knowledge of the artistic world, inventing and recreating based or not on artistic standards.

Keywords: Literacy; Language; Knowledge; Art; Artistic.

INTRODUÇÃO

A arte visual é uma importante ferramenta de comunicação com o mundo em que vivemos hoje, e ela começa a ser trabalhada, na educação infantil, mas não só para as crianças, qualquer fase da vida, a arte é muito importante, para nos ajudar no nosso próprio conhecimento. Mas quanto mais cedo for vivenciada a arte na educação, fará com que as crianças, desenvolvam suas habilidades, seu potencial e principalmente a criatividade, dando a criança novas possibilidades dentro de umas sociedades cada vez mais exigentes.

Ao desenvolver esta pesquisa, nos passamos a entender o verdadeiro sentido da arte, que transformar vidas e desenvolver suas capacidades de maneira ampla e objetiva. Sem esquecer, para que a arte possa transformar vidas através da educação é preciso a aja profissionais qualificados e dispostos a vestir a camisa, colaborando para que as crianças se desenvolvam ainda mais.

A dialética e experimental tomamos como ponto de partida a observação e análise coletiva desenvolvida juntamente com a professora de artes sobre as características mais importantes de obras dos artistas Picasso e Portinari proporcionando-lhes ainda a oportunidade de compreendê-las e também compará- las.

Podemos relatar ainda que da escola através da equipe pedagógica vem cada vez mais buscando estratégias inovadas a fim de que as artes visuais sejam inseridas no processo ensino aprendizagem e contribuem na qualidade de formação do educando.

A arte é um grande agente transformador que desenvolve a realização pessoal, o prazer, o equilíbrio, a identificação com o outro, onde leva o ser humano a ser um construtor de um mundo melhor e mais civilizado, valorizando tudo o que é eficaz e bom no nosso dia-a-dia e acrescentando mais um fator importante, temos a arte como instrumento do desenvolvimento integral que atingirá também o seu nível cultural e servirá de alicerce para uma vida estudantil plena e

realizada.
Com a finalidade de investigar o papel do professor na aprendizagem do educando bem como a prática pedagógica, através de metodologias e estratégias utilizadas para atender os alunos do Ensino Fundamental ao Ensino Médio em sala de aula e analisar com os alunos algumas obras importantes dos autores Portinari e Picasso.

CAPITULO 1 - ARTE VISUAL É MUITO IMPORTANTE NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

Ainda bem que as coisas mudaram um pouco, hoje já podemos ver o quanto é importante o ensino das artes na educação infantil, pois a arte não é um passatempo e sim um estudo que possibilita o desenvolvimento da criatividade e interpretação, e faz com que a criança conheça a sua história e desenvolva habilidades e valores sociais. Para que tudo isso possa torna realidade também é necessário, que haja profissionais qualificados e comprometidos com a valorização de cada criança, tornando as pessoas mais críticas e participativas na sociedade em que vive.

Podemos considerar desta forma que introduzir o trabalho com as artes visuais na sala de aula não é um "bicho de sete cabeças". Valer-se das artes visuais de artistas importantes como práticas inovadoras na sala de aula muito contribui na formação de educandos pensantes, críticos, capazes de compreender os acontecimentos passados ou atuais da sociedade a qual se encontra inserido.

A arte visual é muito importante no processo ensino aprendizagem uma vez que entendida pelos educandos como processo que permite-lhes o conhecimento e interpretação do mundo.

Segundo afirma Amaral (2004, p.164): "A procura do novo a ruptura com o passado, a busca da expressão e a experimentação, que são características modernas, e mais as descobertas tecnológicas, impulsionaram a diversidade da arte".

O artista visual pode atuar como artista plástico junto ao mercado de arte formado por Galerias, Colecionadores, Museus e Instituições de Arte no Brasil e no exterior. Pode também atuar junto à indústria cultural, como ilustrador, desenhista, designer, fotógrafo, diretor de arte, cenógrafo, gestor cultural, crítico de Arte, curador, museólogo.

As artes visuais podem ser consideradas uma linguagem e uma das formas importantes do indivíduo se comunicar, se expressar no mundo e na sociedade e ressaltando que a arte pode ser considerada um fator indispensável sobretudo na Educação infantil, pois desde o nascimento a criança se depara com Artes Visuais; nas cores, em quadros, nos brinquedos, figuras, em casa e em todos os lugares do nosso cotidiano.

Além disto, os alunos situaram no passado relacionando-o com presente e perceberam "fatos históricos atuais podem ser diferentes ou iguais ao passado". (Aluno do oitavo ano).

"Como exemplos, percebemos na obra Guernica (Picasso) retrata a Segunda Guerra Mundial no passado já na obra de Portinare (os Retirantes) focaliza "os Retirantes" do Nordeste (Brasil) saindo em busca de sobrevivência". (Aluno do nono ano). Nota-se que "tal cenário nordestino apesar de estarmos em pleno século vinte e um retrata a mesma situação do povo nordestino no passado".

"Nesta perspectiva, podemos ressaltar que se modernidade possibilitou a diversidade visual a pós-modernidade buscou as imagens do passado para a constituição de uma nova narrativa visual."

[...] De uma maneira ou outra, os paradigmas, históricos, visuais influenciaram as imagens, destinadas as crianças. Além disto, o próprio conceito de criança é alterado hoje ilustrações, e os textos visuais convocam as crianças a conhecê-los, a percorrê-los e racioná-los com uma realidade maior imaginada ou real. (PILLAR, 2003).

No olhar de Hernandez, "o professor é um catalisador que cuida para que cada estudante esteja cada vez mais conectado, para que seja cada vez mais um participante ativo nesta relação que visa a aprendizagem". Neste sentido de acordo o mesmo autor "o professor é mais um "DJ" do que Um diretor da orquestra (HERNANDEZ, 2000)".
Vale ressaltar nesta perspectiva que educadores precisam repensar sobre o ensino das artes na escola e fazê-la interessante para ganhar espaço no repertório de aprendizagem dos nossos educandos.

É fato que a história da arte passou por um longo processo, mas posso afirmar que esta história não acaba aqui, pois a muito a ser feito, principalmente na área

de qualificação dos professores, para obter um melhor resultado para com os alunos. ”A arte se ensina, Arte se aprende”(DOMINGUES, 1997, p.39).

Muito tempo si passou até que em, 1998 a arte foi implantada na educação infantil, visando o desenvolvimento pessoal e social das crianças, e desde então a arte está sendo trabalhada em todas as escolas.

É como disse Pimentel (1990) o ensino da arte e o aprendizado, por meio da arte nas escolas de ensino regular contribuem, portanto para que a escola, proporcione condições para que seus alunos se tornem sujeitos do seu conhecer, na interação com seu meio ambiente, para agir transformar continuamente sua realidade, pela sua inteligência.

A arte inserida na educação tem uma grande importância, pois para que a aprendizagem infantil ocorra com sucesso temos que acreditar no potencial de cada criança, incentivando as para que elas venham a usar sua imaginação, principalmente na escola, através de atividades como reciclagem, desenho, pintura e muito mais, nessa perspectiva também pode ser trabalhada a expressão dos sentimentos tais como o medo, frustração e o afeto dando a elas novos saberes.

Em (2003), Barbosa afirmou que: “Arte não é básica, mais fundamental na educação de um pai que se desenvolve. Arte não é enfeite, arte é cognição, é profissão e é uma forma diferente da palavra interpretar o mundo, a realidade o imaginário e é conteúdo. Como conteúdo a arte representa o melhor trabalho do ser humano”(BARBOSA, 2003, p.4).

A arte traz inúmeros benefícios para vida social das crianças, ela traz, alegria, confiança, criatividade, habilidades e auto-conhecimento fazendo com que aumente as possibilidades de novas experiências, contribui para o desenvolvimento destro da sociedade em que vive

Neste sentido, o ensino da Arte nas escolas tem o papel de sensibilizar as crianças, para que ela possa entender a realidade em que vive, de madeira lúcida e verdadeira. A arte tem um grande poder no desenvolvimento das crianças, ela ajuda na linguagem, na expressão, na coordenação motora.

De acordo com os PCN – Artes (1988, p.61) “tal aprendizagem pode favorecer compreensão que “toda obra de arte é um fenômeno, dessa forma, podemos perceber na colocação que “a Arte pode educar o homem, pois o mesmo tem necessidade de beleza e por meio dessa necessidade desenvolver a sensibilidade”.

A arte visual é uma importante ferramenta de comunicação com o mundo em que vivemos hoje, e ela começa a ser trabalhada, na educação infantil, mas não só para as crianças, qualquer fase da vida, a arte é muito importante, para nos ajudar no nosso próprio conhecimento. Mas quanto mais cedo for vivenciada a arte na educação, fará com que as crianças, desenvolvam suas habilidades, seu potencial e principalmente a criatividade, dando a criança novas possibilidades dentro de uma sociedade cada vez mais exigente.

A arte é um grande agente transformador que desenvolve a realização pessoal, o prazer, o equilíbrio, a identificação com o outro, onde leva o ser humano a ser um construtor de um mundo melhor e mais civilizado, valorizando tudo o que é eficaz e bom no nosso dia-a-dia e acrescentando mais um fator importante, temos a arte como instrumento do desenvolvimento integral que atingirá também o seu nível cultural e servirá de alicerce para uma vida estudantil plena e realizada.

A arte desempenha um papel potencialmente vital da educação das crianças. Desenhar, pintar ou construir um processo compresso em que a criança para formar e reformar esses elementos. A criança proporciona mais do que um quadro ou uma escultura, proporciona parte de si próprio como pensa e como vê.
Ao pesquisar sobre a arte visual, eu tive um enorme prazer, pois tenho paixão pela arte, durante a pesquisa eu compreendi as inúmeras evoluções que o ensino da arte teve no Brasil, e o que há para si fazer pelo o ensino da arte, principalmente na educação infantil. E ao analisar a importância da arte visual na educação infantil e seus benefícios, eu pude entender que de suma importância para o desenvolvimento da criança, na vida escolar e social.

Os teóricos, Herbert Read e Viktor Lowenfeld, deram uma grande contribuição para a história da arte, pois em 1948 foi feito por eles uma proposta da educação pela arte. Mas só em 1971, com a lei 5692 que declara o ensino da arte obrigatória em todo o Brasil, mas porem não havia professores qualificados e nem escolas superiores, mas durou pouco, em decorrên-

cia desta mesma e neste mesmo período foi retirada as disciplinas de desenho geométrico e educação musical da grade curricular das escolas públicas.

Mas novamente no final desta mesma década foi repensada a importância da arte na escola e na vida social, sendo assim surgia então a arte-educação, mas só dez anos depois é que foi criado uma federação das associações de arte educadores compostos por professores de todo o país, todos em busca da qualidade no ensino da arte.

Segundo Herbert Read lá em 1957, ele reafirma a idéia de Cassirer que: "A arte uma prioridade genética e histórica, reconhecendo que a imagem precede a idéia no desenvolvimento da consciência humana".

Mesmo após toda a esta luta pelo o ensino da arte, em 1988 foi feita uma nova lei de diretrizes e bases da educação, por ora a exclusão da arte como disciplina obrigatória, mas após dois anos, voltou a se discutir a obrigatoriedade da arte como disciplina, e foi aprovado apenas em alguns níveis de ensino.

A arte é uma disciplina capaz de transformar o ser humano em pessoas mais desenvolvido em diversas áreas da sua vida, fazendo com que a arte e a educação deem-se as mãos em busca de um objetivo que é desenvolver e sensibilizar o homem fazendo com que se preocupe com que lhe acontece ao redor, e assim transformar a sociedade em que vive.

E uns dos benefícios maiores que a arte pode trazer para a vida das crianças é a interação social, capaz de transformar tudo que está ao seu redor.

Segundo Martins (1998), "A educação é um elemento importante na luta pelos direitos humanos. É o meio para ajudar o nosso filhos e as pessoas a redescobrir o seu identidade e assim aumentar o seu auto-respeito. A educação é o nosso passaporte para o futuro, pois o amanhã só pertence ao povo que prepara o hoje."

Com tudo o que foi dito eu entendo que a educação aliada com a arte tem muito a oferecer para as nossas crianças, e desta maneira conseguiremos transformar o nosso país.

O propósito desta pesquisa foi mostrar o quanto a arte é importante na vida do ser humano, e principalmente na vida das crianças. É eu pude constatar, que para a arte ser considerada uma disciplina obrigatória em todo o território nacional, ela passou por enumeras transformações por isso a arte deve ser muito valorizada e ser levada mais a sério pelas instituições de ensino.

"A função primordial da arte é objetivar o sentimento de modo que possamos contemplá-la e entendê-lo". É a formulação da chamada interior, da vida interior, que é possível atingir pelo pensamento discursivo, dado que suas formas são incomensuráveis com as formas de linguagem e de todos os seus derivativos. (DUARTE JUNIOR, 2005, p.84). Neste sentido podemos considerar que a escola, é um espaço provocador de possibilidades reflexivas e de conhecimentos tornando como recurso.

Se tomarmos como exemplo a arte do quadro referente ao artista Picasso (Guernica) nota-se que os elementos visuais compostos na obra sugerem que os mesmos devem ser observados com cuidado pelos leitores; pois o professor de artes ao propor tal análise aos alunos deve orientá-los de forma que estes deixem fluir seus pensamentos expressos pela imagem fazendo os descobrir os elementos que através deles passam agonia, desespero, dor e tristeza.

Desta forma pensando em contribuir com um melhor entendimento das principais rupturas da história da arte organizamos conteúdos sobre os principais movimentos artísticos do século vinte. Tivemos como intuito desencadear pensamentos reflexivos dos alunos quanto aos conhecimentos artísticos da arte. Hernández nos lembra o seguinte "uma educação, que construam e participem de experiências vivenciadas de aprendizagem, pelas quais aprendam a resolver questões que possam dar sentido ao mundo em que vivem de suas relações com os outros e consigo mesmos. (HERNÁNDEZ, 2000, p.15).

"Desta forma "as atividades artísticas têm essa pretensão de capturar a vida onde ela se esconde ou se camufla", porém é de fundamental importância para um bom relacionamento em sala de aula". Neste sentido, os professores bem como o aluno vivem momentos apaixonantes onde aproveitam as diferenças ao invés de tomá-las como problemas. (DUARTE, 2005).

Com a finalidade de investigar o papel do professor na aprendizagem do educando bem como a prática pedagógica, através de metodologias e estratégias

utilizadas para atender os alunos do Ensino Fundamental ao Ensino Médio em sala de aula e analisar com os alunos algumas obras importantes dos autores Portinari e Picasso.

A dialética e experimental tomamos como ponto de partida a observação e análise coletiva desenvolvida juntamente com a professora de artes sobre as características mais importantes de obras dos artistas Picasso e Portinari proporcionando-lhes ainda a oportunidade de compreendê-las e também compará- las.

Ao desenvolver esta pesquisa, eu passei entender o verdadeiro sentido da arte, que transformar vidas e desenvolver suas capacidades de maneira ampla e objetiva. Sem esquecer, para que a arte possa transformar vidas através da educação é preciso a aja profissionais qualificados e dispostos a vestir a 5amisa, colaborando para que as crianças se desenvolva ainda mais. (DUARTE, 2002).

Pimentel nos diz que "o conhecimento da produção humana do tempo passado deve estar comprometido com a produção humana do tempo contemporâneo, que levou em conta as manifestações da arte que estamos vivendo do cotidiano social, cultural, individual de quem ensina e aprende". (PIMENTEL, 1990, p.165).

Podemos relatar ainda que da escola através da equipe pedagógica vem cada vez mais buscando estratégias inovadas a fim de que as artes visuais sejam inseridas no processo ensino aprendizagem e contribuem na qualidade de formação do educando. (DUARTE, 2005).
Utilizando-se do lúdico é possível ao professor uma melhor compreensão a respeito de como a criança vê e constrói o mundo, o que ela gostaria que fosse e quais suas preocupações. Através da brincadeira, ela consegue expressar melhor o que normalmente tem dificuldades de colocar em forma de linguagem falada. (DUARTE, 2005).

Conforme Silva (2016, p.11) a arte passou a se chamar Educação Artística a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional - LBD em 1971, o que trouxe grandes dificuldades no campo educacional, pois a Música, o Teatro e as Artes Plásticas foram integrados num único componente curricular e não havia professores qualificados em todos estes campos ao mesmo tempo. Cada professor trabalhava em sala de aula o que sabia. Para solucionar este problema criou-se, no Brasil, a Licenciatura Curta em Educação Artística, que em dois anos pretendia garantir uma formação polivalente em artes, o que não funcionou na prática.

A arte é a disciplina onde a expressão dos pensamentos, projetos, ideias, musicas, poesias e outros mostram as contradições da sociedade, seus sentimentos e seus empreendimentos. É uma maneira de suscitar emoções, representações de desejos, enfim, é uma forma de produzir comunicação, retroceder para o passado com o objetivo de dar um salto para o futuro, valorizando as manifestações e tendências culturais. Em outras palavras, pode se dizer que fazer arte é relacionar o antigo com o moderno levando em conta a evolução de um povo.

Silva (2016, p.9) afirmam ainda que cabe aos professores de ensino da arte a missão de serem intérpretes e mediadores do saber, dos valores e da cultura da sociedade atual. É de bom senso pensar que as mudanças ocorridas na sociedade precisam ser absorvidas pela escola. Considerando-se que a escola é a instituição formal de educação por excelência, pode-se afirmar que a escola é o lugar propício para o acesso à informação e ao conhecimento atualizado dos alunos.

A importância da Arte através de jogos teatrais na formação e desenvolvimento cultural dos alunos sendo crianças ou jovens, incluindo-a como componente curricular obrigatório da educação básica.

Destacam-se nos PCNs a Arte no Ensino Fundamental, envolvendo Jogos Teatrais. Para o cumprimento de tais propósitos, são discutidas, também, as características do ensino através do lúdico.

A recreação, bem como suas implicações no desenvolvimento cognitivo, social e emocional do ser humano discorre uma abordagem fundamentada nos impetrados teóricos de Martins (1998). Considera-se, também, uma análise dos Jogos Teatrais como facilitador do lúdico, formulada por Silva (2016).

São examinados os estudos de Silva (2016), sobre a introdução das propostas de atividade artes em jogos teatrais.

Professores do Ensino Fundamental devem utilizar os jogos teatrais como atividades lúdicas, pois através delas é possível desenvolver a linguagem, o pen-

samento, a socialização, a iniciativa e a autoestima dentro de várias disciplinas em única atividade de maneira bem natural.

De acordo com Amaral (2004, p.36), O jogo pode ajudar o aluno a construir suas novas descobertas, desenvolver e enriquecer sua personalidade, além de simbolizar um instrumento pedagógico que leva o professor à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.

Os jogos ajudam a criar um entusiasmo sobre o conteúdo a ser trabalhado a fim de considerar os interesses e as motivações dos educandos em expressar-se, agir e interagir nas atividades lúdicas realizadas na sala de aula, isso sem mencionar como as brincadeiras são excelentes oportunidades de mediação entre o prazer e o conhecimento já constituído, visto que o lúdico é naturalmente cultural.

A autora tece ainda considerações a respeito do trabalho pedagógico e o respeito que os educadores precisam ter pelas vivências lúdicas que as crianças possuem antes de chegar à escola. O lúdico é colocado pelo autor como um componente da cultura infantil que precisa ser preservado pelos educadores. Oportunizar o aluno a ter contato com o lúdico focando suas expressões humanas pode ocasionar e enriquecer as possibilidades culturais.

Na tentativa de, pelo menos, minimizar os problemas decorrentes do ensino da arte nas escolas, pensou-se na criação de alternativas metodológicas unindo educação, arte e jogo para oferecer aos alunos e professores uma nova forma de vivencia artística que possibilite novas formas de pensar e provoque a imaginação, a sensibilidade, o prazer estético e a construção do conhecimento, abandono aquelas práticas rotineiras que se traduziam em meros exercícios motores de desenho e pintura (SILVA, 2016, p.9).

Esta formação genérica, que poderíamos assim chamar, dava ao professor a licença para atuar de 5ª a 8ª série. Para atuar no 2º grau, seria necessário cursar a licenciatura plena: complementação de mais 1.000 horas de uma habilitação específica a serem escolhidas entre artes plásticas, cênicas, música ou desenho.

A partir dos anos 80 consolidou-se um movimento que se denominou arte- educação, que pretendia rever os princípios da arte na escola. Este movimento teve grande influência na determinação dos rumos da arte na escola brasileira, pois a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996), no que se refere à arte, introduziu no seu bojo as ideias defendidas pelos profissionais de arte- educação daquela época e o ensino da arte torna-se obrigatório na Educação Básica (SILVA, 2016, p.11).

O movimento Arte-Educação, que tinha como objetivo inicial conscientizar e organizar os profissionais, através de uma mobilização de grupos de professores de arte, permitiu a ampliação das discussões sobre a valorização e o aperfeiçoamento do professor, que reconhecia a insuficiência de conhecimentos e competência na área, permitindo rever e propor novos rumos ao ensino de arte.

Nesta mesma época, outro fator de mudança foram os novos posicionamentos sobre o ensino e aprendizagem de arte, bem como direcionamentos e fundamentações que passaram a alicerçar programas de pós- graduação em arte-educação e a difundir-se no país na década de 80, iniciando pela Universidade de São Paulo (BRASIL, 1998, p. 47).

Ao refletir sobre o processo educativo, ressalta- se que as questões sociais da contemporaneidade, têm na Arte um campo excepcional para o seu acréscimo. A arte propicia uma maneira nova de compreender o mundo contemporâneo, de com ele se relacionar e nele se implantar. Ela estabelece uma nova ordem no contato com o mundo cultural, uma nova visão que pode ressignificar conceitos e práticas. Ela pode significar muito e ser a mensageira de muitos conhecimentos e valores para os alunos, ampliando suas possibilidades de participação social e cultural de forma crítica, criadora e autônoma.

Os cursos oferecidos pela Universidade de São Paulo - USP baseiam-se num conceito de arte-educação como um intermediário entre arte e público. A ideia principal é que arte-educação pode preparar os seres humanos para o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade através da compreensão da arte. Outra ideia presente no curso é que todas as atividades profissionais envolvidas com a imagem (TV, publicidade, propaganda, etc.) e com o meio ambiente produzido pelo homem (arquitetura, moda, mobiliário, etc.) são melhores desenvolvidas por pessoas que têm algum conhecimento de arte. Essas duas ideias norteiam a organização dos cursos de arte na USP para professores de escolas de ensino básico da Secretaria de Educação de São Paulo para incluir não

somente pintura, escultura, desenho, mas também design, TV e vídeo.

A nova visão de arte na escola, entre outros objetivos, procura promover o desenvolvimento cultural dos alunos, caracterizando-se como arte e não mais educação artística, com conteúdo próprio e não mais como atividade (SILVA, 2016, p.15).
Os Parâmetros Curriculares Nacionais asseguram esse tipo de ensino com brincadeiras e jogos como construtores de conhecimentos.

CONCLUSÃO

Tem pessoas que não tem capacidade mental para entender/compreender o diferente, e nesse aspecto entra inúmeros motivos. Com esse intuito de fazer o aluno fazer parte da sociedade, conhecer o diferente, ter uma visão de mundo diferente da que ele está acostumado a vivenciar, apontando os pontos negativos e contradições é que nem todos estão preparados para ter essa visão de mundo, nem todos gostam do diferente, compreende, outros tentam, e alguns apenas zombam, isso acontece infelizmente nas classes menos favorecidas da nossa civilização, mas isto não é uma generalização, muitos alunos se encantam em ver as cores, as linhas, os formatos, o diferente, independentemente de ser uma obra de arte como um quadro, escultura, música, teatro, filmes ou danças.

Considerando as funções do ensino da arte, e sua concepção compreende-se as raízes históricas do sistema educacional brasileiro, pois, segundo Duarte (1985 p.63) nossa cultura originou-se através de um transplante da cultura portuguesa: pensavam e viviam-se valores e sentidos europeus, que pouco tinha a ver com as condições reais da terra.

A arte na escola tem o intuito de fazer com que o aluno se torne participante da sociedade em que ele está inserido, que ele possa criar, pensar, sentir o mundo que o cerca e que possa expressar esses aspectos não somente por meio de palavras, mas por outras linguagens.

Esses tipos de linguagens são as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Além disso, a presença da arte na escola pode possibilitar trocas culturais entre os próprios alunos.

Em se tratando da arte na escola, utiliza-se a imaginação e criatividade ao inventar coisas novas e ao expressar sentimentos e manifestar diferentes formas de entender a vida. Compreende-se que o ensino da arte e a presença da arte na escola realizam uma De modo geral, a arte é compreendida como a atividade humana ligada a manifestações de ordem estética, criada por artistas a partir de percepção, emoções e ideias, função essencial que ultrapassa a execução de uma simples disciplina curricular.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Maria Adelaide. Tarsila. Edição 1. São Paulo: Globo, 2004

BARBOSA, Ana Mãe Tavares Bastos. Arte/Educação: a experiência de ontem e o presente. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇAO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL. Goiânia: FAV/UFG, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Brasília: MEC/SEF, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1988.

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

DOMINGUES, Diana (org.). A arte no século vinte e um: a humanização das tecnologias. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1997.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. Por que arte-educação? 2 ed. Campinas: Papirus, 1985.

DUARTE Junior, João Francisco. Fundamentos estéticos da educação. 8. Ed. Campinas. Papirus, 2005.

HERNANDEZ, Fernando. Cultura Visual mudanças educativas e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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, 1998.

PILLAR, Analice Dutra. A educação do olhar no ensino das artes, 13. Ed. Porto Alegre; Mediação, 2003.

PIMENTEL, Lúcia Gouvea. Limites em expansão: licenciatura em artes visuais. Belo Horizonte; c/ Arte, 1990.

SILVA, Everson Melquiades Araújo e ARAÚJO, Clarissa Martins de. Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da arte/educação. GE: Educação e Arte / n.01..2016.

EDUCAÇÃO PARA UMA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL: ENSINO DE CIÊNCIAS E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O CONHECIMENTO DAS PANCS

ANA PAULA GOMES

RESUMO

O hábito de alimentar-se faz parte da vida da maioria dos indivíduos do mundo. O alimento expressa cultura, política e a história de um povo. Ou seja, a comida fala. Em um país como o Brasil, que possui grande diversidade de alimentos, parece contraditório, mas existem muitas pessoas, passando fome. O presente artigo visa, tratar sobre a importância da escola para o ensino de uma educação alimentar mais saudável, mais especificamente em como o ensino de Ciências, ao trabalhar o conhecimento das PANCs pode incentivar ao retorno da nossa conexão com uma alimentação verdadeira e de qualidade. Apesar dessa enorme diversidade de alimentos e produtos, conhecemos muito pouco acerca das plantas que comumente estão ao nosso redor e que são de extrema acessibilidade para todos. Aprender a ter um olhar abrangente sobre esses elementos alimentícios que nos cercam, pode de fato, sem exagero salvar vidas. Cabe a todos nós, principalmente no âmbito da Educação, auxiliar a comunidade a enxergar essas possibilidades de alimentação saudável e de baixo custo que pode se transformar na base alimentícia de uma comunidade periférica como a nossa.Ter conhecimento sobre os elementos que envolvem o seu contexto, faz com que o indivíduo crie possibilidades inovadoras para sua vida. Possibilidades que muitas vezes passam desapercebidas por aqueles que não conseguem reconhecer e resignificar algo do cotidiano. É isso que ocorre com as chamadas PANCs (Plantas Alimentícias não Convencionais), que são muitas vezes chamadas de ervas daninhas, mas que possuem um enorme potencial nutritivo e que podem e devem ser conhecidas e ensinadas no espaço curricular tendo como finalidade agir e refletir sobre sustentabilidade e alimentação saudável.

PALAVRAS-CHAVES: Educação; Alimentação Saudável; Biologia; Plantas.

1. INTRODUÇÃO

Comer é um ato repleto de significados sociais, culturais, religiosos e até mesmo político. Porém, a alimentação hoje na nossa sociedade, transformou-se em mais uma tarefa que deve encontrar algum momento para acontecer na nossa rotina altamente repleta de afazeres.

Os nossos hábitos alimentares trazem inúmeras consequências para a nossa saúde, para o aprendizado e para a dinâmica das relações sociais e familiares. Do mesmo modo que gera inúmeros transtornos para a educação das crianças e jovens, que hoje se veem em um cenário alimentar destrutivo que é incentivado pelas mídias e pela facilitação do seu consumo.

Desse modo, o presente artigo, tem como objetivo inicialmente trabalhar com a questão da alimentação rápida e pouco saudável na sociedade contemporânea, bem como tratar da importância da escola em seu papel de educar os alunos para uma alimentação mais saudável, para o retorno da nossa conexão e conhecimento dos alimentos e de nós mesmos.

A questão da alimentação, da educação alimentar é urgente, pois mesmo que pareça ser um tema amplamente debatido, os índices de obesidade no mundo todo só têm aumentado, o que indica e justifica a necessidade de olharmos e refletirmos criticamente sobre o que é possível realizarmos para modificar esse panorama atual de modelos alimentares destrutivos que tem se tornado o foco de diversos problemas de saúde e de aprendizagem.

Cabe á escola também, se colocar diante dessa situação de forma ativa, e repensar seu currículo afim de incorporar a Educação Alimentar e o conhecimento da nossa imensa flora como saberes do cotidiano escolar, posto que é essencial um esforço de todas as grandes instituições sociais para revertermos o quadro atual da alimentação da sociedade.

2. Educação para uma alimentação saudável: O

ensino de Ciências e a sua contribuição para o conhecimento das PANCs no espaço escolar.

2.1 Alimentação na sociedade contemporânea e o fast food.

Alimentar-se é uma ação que participa da cultura dos povos desde o inicio da história do mundo, tem um significado que ultrapassa a questão da sobrevivência dos organismos, mas antes se coloca como algo de valor simbólico, expressando o modo de viver e pensar dos diferentes grupos humanos.

Comer, significa expressão de amor, de crenças, expressa valores, é uma grande fonte de prazer e também em muitos contextos possui significado espiritual fazendo parte de ritos e datas comemorativas a deuses ou deusas, como se vê com muitas religiões tanto do Oriente quanto do Ocidente.

(...) Um outro significado cultural fundamental do alimento é a capacidade de alguns produtos alimentarem não apenas o corpo como também o espírito: os alimentos - drogas. Um alimento - droga é um alimento que possui efeito psicoativo, tal como álcoois, , os excitantes possuidores de cafeína, sedativos como o ópio ou mesmo alucinógenos de certos cactos e certos cogumelos. Todos foram considerados alimentos sagrados e divinizados em diversas religiões. Os mais difundidos foram os fermentados alcóolicos, de grãos ou frutas, que continuam sendo em forma de bebidas alcoólicas, os principais alimentos drogas no mundo.(CARNEIRO, 2003, p.74)

A alimentação faz parte do nosso cotidiano e o modo como nos alimentamos traz á tona algo sobre o que somos e também do contexto em que vivemos.

Diante disso, ao observarmos a sociedade atual, notamos que nas últimas décadas, a sociedade como um todo, respeitando suas exceções, vem a cada dia transformado a sua alimentação em algo que deve " se encaixar " no espaço de sua rotina de trabalho que, a saber, é extremamente, dinâmica e rápida e com cada minuto repleto de afazeres.

O momento da alimentação agora, na maioria das vezes não é mais um momento partilhado com os nossos familiares.

Isto é, o momento da alimentação no nosso contexto social atual, não consegue mais ser um espaço sagrado, mas mais uma atividade que precisa ser enquadrada na estrutura de um longo dia de muitas atividades, para as quais, inclusive, falta tempo muitas vezes para realizar com tranquilidade e critério ações de suma importância como dormir, comer e ter um momento de convivência com os seus familiares. Não nos alimentamos mais como nos alimentávamos décadas atrás.

O mundo transforma-se a cada dia e o nosso modo de viver se conecta a isso. Da mesma forma a alimentação também sofreu com essas transformações históricas, que por exemplo, fez com que o ganho da independência financeira das mulher, sua ida para o mercado de trabalho, o fato da mesma não estar mais apenas limitada ao espaço doméstico e não estar apenas para o cuidado dos filhos, entre outros fatores, que a alimentação agora, necessita que as refeições diárias, sejam quase que instantâneas, ou que sejam de grande rapidez em sua feitura e também consumo, tendo em vista o tempo mais observado nas empresas de uma hora.

O aumento das redes de fast food, a saber, um tipo de alimentação concentrada em industrializados, carente de nutrientes e que pode ser consumida rapidamente, também dos restaurantes self service, é um indicativo da maneira como lidamos com a nossa alimentação nos dias de hoje.

Nesse ponto, é possível perceber que os nossos hábitos alimentares tem se modificado no decorrer da história, porém, se quisermos ser críticos, poderemos notar que essas mudanças aconteceram devido a uma necessidade de adaptação aos novos contextos e dinâmicas do mundo do trabalho, mas que é preciso refletir sobre o quanto essa alimentação é saudável e quais os seus prejuízos para os indivíduos e a natureza.

Lembrando que o modo como nos alimentamos, também é exemplo, e com o tempo se transforma em tradição para as novas gerações. Mães e pais com rotinas rígidas de trabalho possuem a tendência de fornecer aos filhos alimentos de preparo mais rápido, bem como aumentar o consumo de fast food e ultra processados. Com isso, já podemos observar que a alimentação saudável hoje tornou -se um enorme desafio, principalmente quando desejamos ensinar para as crianças e jovens hábitos alimentares que sejam criativos e saudáveis, tendo em vista suas vivências alimentares na sua casa e também o forte apelo da mídia que traz a cada minuto diversas opções de alimentos rápidos e guloseimas ricas em açúcar e muito sal.

Para além disso, a alimentação influencia fortemente no desenvolvimento das crianças, no seu aprendizado, e quando a última não fornece organicamente o necessário, ela traz consequências maléficas para o crescimento e para a vida de todos.

O autor Henrique Carneiro (2003) em seu texto Comida e Sociedade: Uma História da Alimentação

mostra historicamente a mudança nos nossos hábitos alimentares, suas consequências e como isso se tornou uma verdadeira epidemia, reafirmada pelas mídias e grandes empresas de comida rápida.
(...) " A importância do fenômeno fast-food tem sido corretamente apontada como uma das chaves para a compreensão da natureza dos problemas sociais da nossa época. Vários analistas têm identificado uma corrosão dos hábitos alimentares familiares, como as refeições partilhadas, o que leva á substituição da alimentação em casa pelos sistemas de restaurantes e lanchonetes. A expansão da lanchonete, especialmente de algumas cadeias construídas sobre certas marcas, traz consigo um sistema alimentar específico baseado na substituição dos carboidratos complexos (cereais, amidos), por carboidratos simples (açúcares e gorduras), com consequências daninhas para a saúde pública e para a ecologia global." (CARNEIRO, 2003, p.75)

Disso tudo, dessa alimentação, advém um grande mal que vem assombrando a sociedade contemporânea, a saber, a obesidade infantil, que hoje já se coloca de acordo com a OMS (Organização Mundial da Saúde), como uma epidemia mundial.

Com o avanço e reafirmação de um cenário mundial, no qual a cada dia que passa não há mais espaço para aquilo que não puder se enquadrar nessa rotina árdua de trabalho e afazeres, comer bem se transformou em um privilégio, e pouco sabemos sobre o que comemos e o que se encontra nos alimentos que ingerimos todos os dias em diferentes lugares.
Se faz necessário, retomarmos a nossa conexão com os alimentos, não somente em prol da nossa sáude, mas também para retrocedermos nesse processo social que trata a alimentação como mais um produto a ser vendido para o consumidor. As crianças necessitam reaprender a se alimentar, a respeitar o momento da alimentação em nome da sua saúde, do respeito ao seu corpo e como exemplo para as futuras gerações.
2.2 Educação para um mundo sustentável: A BNCC e o respeito as necessidades atuais da sociedade contemporânea
Quando falamos em alimentação, como lemos acima, entendemos que também é função da escola, da Educação atual como um todo, a questão do desenvolvimento integral do indivíduo, e nisso também se encontra a necessidade da mesma trabalhar em seu contexto a questão da alimentação saudável não somente oferecendo no período da merenda, um alimento saudável, mas antes ensinando como podemos nos alimentar de maneira a respeitar as nossas necessidades orgânicas e de saúde.
Percebemos também, que há toda uma preocupação na área da Educação, para o desenvolvimento de habilidades e competências, bem como de metas a serem atingidas, que considerem a relevância de uma alimentação saudável para que tenhamos um mundo que reflita e viva de acordo com uma abordagem mais sustentável.
Dito isso, ao observamos a ODS 2030, que trabalha os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável do mundo, notamos que da mesma forma que o mundo está mudando seu olhar para as novas demandas e necessidades do espaço em que vivemos, que o mesmo se sucedeu com o modo como os objetivos de desenvolvimento sustentável entendem as necessidades atuais, focando agora na importância do acesso universal à educação, bem como a relevância da educação inclusiva e igualitária, se fundamentando nos direitos humanos e no desenvolvimento sustentável, incluindo discussões e transformações acerca da inserção da alimentação saudável no âmbito escolar.
Sendo assim, notamos que ao falarmos das propostas gerais e das competências da BNCC, ou seja, essa Base que serve de referência para a construção dos currículos das escolas de todo o país, que a mesma ao elaborar competências que visam auxiliar a educação, que o foco está em não apenas saber, mas saber usar esse conhecimento na vida cotidiana, a partir de referenciais éticos e humanos que respeitem o meio ambiente e a dignidade da pessoa humana. Ou seja, percebe-se que entende-se a necessidade de uma educação integral, que considere os aspectos socioemocionais, a saúde e a formação de um ser consciente sobre o mundo e a sua preservação.
Entendemos, então que notamos que a preocupação com o meio ambiente, com a Alimentação, sustentabilidade, consumo, ciência, tecnologia e cidadania, expostos em ambos documentos citados acima, são necessários na formação dos alunos que estão inseridos na sociedade tanto para os alunos da educação infantil, quanto a sua continuidade no ensino fundamental e médio, sem esses elementos na educação do indivíduo já no início da sua formação não alcançaremos o objetivo principal da educação que é a construção de um cidadão consciente e transformador da sociedade em que vive, e que busca viver um cenário mais saudável como um todo.
Com isso, fica claro que já está ocorrendo uma mudança no contexto da Educação,que também se insere como aquela que tem o dever de trazer para o

indivíduo a reflexão e a prática de novos valores que devem ser mais saudáveis para a manutenção e ampliação de uma vida e convivência mais saudável na sociedade não somente atual, mas para as próximas que estão por vir.

(...) "No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, a comunicar-se , ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável, requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de habilidades e competências para aprender a aprender, saber lidar com as informações cada vez mais disponíveis, atuar com discernimento e responsabilidade social, com a sustentabilidade, nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades do mundo". (BNCC, 2018, p.14)

Assim, observamos que já se inicia uma comoção no âmbito educacional para de fato, conseguirmos auxiliar efetivamente no desenvolvimento e na construção de um indivíduo integral e que consiga pensar não somente em uma alimentação de maior qualidade, mas também em uma alimentação que respeite e considere a nossa flora e as necessidades de termos ações que visem sempre um mundo mais sustentável.

2.3 O ensino e o conhecimento das PANCs na escola: O ensino de Ciências e sua contribuição para uma educação alimentar mais saudável

Como vimos anteriormente, pensar em uma alimentação para a saúde e para a sustentabilidade é algo que já é previsto e pensado nos documentos norteadores da Educação na sociedade atual, como BNCC, ODS 2030 entre outros.

Refletir sobre o papel da escola nesse contexto, extrapola a simples oferta de merenda que traga em seu cardápio legumes, verduras, grãos e frutas, posto que é preciso antes de tudo, uma educação que nos ensine a respeitar e conhecer o nosso corpo, a nossa imensa flora, bem como as consequências prejudiciais de uma alimentação rica em gorduras, excesso de sal e açúcar como as diversas que existem hoje nas redes fast food.

Desse modo, notamos que seria de fato importante pensarmos em trazer para dentro da escola, como habilidade a ser trabalhada em todos os níveis de ensino a Educação Alimentar como elemento necessário para a formação de um indivíduo integral, que respeita a si e a natureza em que coexiste.

O ensino de Ciências, poderia ser de grande valia nesse contexto, tendo em vista que ao ter já na sua grade de conteúdos o ensino e conhecimento dos alimentos, suas características e classificações, que a mesma pudesse incluir de forma efetiva o conhecimento das PANCs, a saber, plantas alimentícias não convencionais.

As PANCs são plantas com grande poder nutricional e são facilmente encontradas em lugares comuns e diversos em todo o mundo, porém, devido a falta de conhecimento e hábito de serem consumidas, as mesmas não são utilizadas pela maioria da população, que muitas vezes confundem as mesmas com ervas daninhas ou mesmo pragas.

De fato, o assunto em sua disseminação e debate social é novo, e tem-se no Brasil pouca bibliografia sobre o tema, mas é possível observar que existe todo um esforço dos estudiosos da área, em divulgá-la e disseminá-la, devido as enormes contribuições das PANCs para o contexto da alimentação da saudável.

O ensino e o conhecimento do potencial dessas plantas é significativo não apenas para uma educação que vise o uso consciente dos elementos da natureza, mas antes por se tratar de possibilidades de alimentação saudável e nutritiva, de baixo custo e que pode ser encontrada de maneira simples, sendo vista em quase todos os lugares do mundo. Entre as PANCs temos: rúcula, ora pro nóbis, bertalha, beldroega, taioba, jacatupé, dente de leão, serralha, hibisco, peixinho, capeba entre outros.

As Pancs podem ser a saída alimentar para um novo mundo sustentável, que reduza inclusive a fome vivenciada por diferentes grupos na sociedade atual.

(...) "Muitas plantas estão esquecidas e já não são mais vistas como alimentos. Voltar a consumi-las é uma forma de evitar que desapareçam do nosso cotidiano, ajudando a valorizar as culturas alimentares nas quais essas plantas estão presentes. Contribui ainda para a sustentabilidade do planeta e para aprendermos com os agricultores e todos aqueles que trazem essa sabedoria da roça e de antigamente, como muitos de nossos pais e avós que as utilizavam, embora esse conhecimento esteja se perdendo[...] Para o ambiente, produzir uma PANC, significa reconhecer espécies nativas cujo uso está desaparecendo e valorizar a nossa biodiversidade, porque muitas delas ainda são subutilizadas como alimento. Muitas plantas não convencionais, por sua resistência e produção variada, garantem um alimento saudável, disponível o ano todo e sem grande custo". (RANIE-

RI, 2017,
p. 8)

Evidentemente que o ensino das pancs deve ser feito com responsabilidade, afim de esclarecer que nem toda planta existente na nossa flora é uma PANC, e que algumas não podem ser consumidas cozidas, ou qual a sua melhor maneira de consumo.
Outra coisa que fica claro, quando falamos em ensino de Ciências e PANCs, é que a última se coloca como um dos grandes temas a serem abordados não somente visando a educação alimentar das crianças, jovens e adultos, mas como tema transversal, que pode ser trabalhado de maneira interdisciplinar também, posto que se trata de uma questão que pode sem exageros, salvar diversos grupos humanos e sociais da fome e da escassez de alimentos em um sentido global.
Alimentação é vida, saber como fazê-la de modo adequado é uma dos maiores saberes que a escola pode ensinar.
Em um país como o Brasil, onde os índices de obesidade infantil são crescentes, ao mesmo tempo em que há uma constante exposição dos jovens pelas mídias sociais a alimentos industrializados e de baixo valor nutricional, parece que o ensino das PANCs e sua importância e impacto para uma sociedade mais saudável é de suma relevância, e mostra que a escola, ao trabalhar tal tema, faz justiça ao seu verdadeiro propósito que é a educação de um cidadão integral que seja consciente das suas ações e das consequências da mesma para o mundo e as futuras gerações.
Por fim, apesar do tema ainda estar iniciando suas grandes discussões no contexto mundial, seria de grande valor para a formação de um mundo mais saudável, que a escola em seu contexto pudesse inserir discussões relativas as PANCs e o seu valor para uma verdadeira revolução na educação alimentar mundial, a qual propicie e dissemine verdadeira alimentação á baixo custo de forma democrática para toda a sociedade sem quaisquer tipos de discriminação.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alimentação faz parte do nosso cotidiano e sempre estará presente na vida. Porém, a alimentação apesar de toda a sua importância na nossa vida, quando realizada de maneira inadequada, pode ser a causa de muitos prejuízos á saúde, e até mesmo levando o indivíduo o á morte.
Devido á isso a importância de trabalharmos esse tema de forma séria no espaço escolar, mais especificamente como tem abordado e explorado através do ensino de Ciências.
No nosso mundo atual, regado pela oferta constante de refeições rápidas, de baixo teor nutritivo, e ainda com o reforço da mídias acerca desses alimentos, isso se constitui em um quadro extremamente prejudicial para a saúde e para o mundo como vimos anteriormente.
Por isso mesmo, a educação, já tem feitos inúmeras reflexões para que falemos mais em sustentabilidade, em utilização consciente dos nossos recursos naturais, se preocupando não somente com o hoje, mas pensando em um mundo melhor para gerações futuras.
O ensino e a utilização das PANCs no cenário escolar se tornam hoje muito mais do que a expressão de mais um conteúdo, mas antes, se coloca como o ensino de um saber para a uma vida mais sustentável e saudável no mundo, sendo uma saída democrática, humana e respeitosa para uma alimentação saudável e um mundo melhor.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC. 2017. DISPONÍVEL EM: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imges/BNCC.site.pdf. Acesso 25 de novembro de 2020.
CARNEIRO, Henrique S. Comida e Sociedade. Uma história de alimentação. Rio de Janeiro: Campus, 2003.
Guia prático sobre PANCs: plantas alimentícias não convencionais/ organização Instituto Kairós; coordenação Guilherme Reis Ranieri; Ilustração Felipe Borges, Vinícius Nascimento, Juliana Rodrigues Gonçalves. 1. ed. São Paulo: Instituto Kairós, 201

INCLUSÃO DA CRIANÇA COM NECESSIDADES ESPECIAIS (SÍNDROME DE DOWN)

ANA PAULA TIYOMI MAEDA

RESUMO

Este trabalho pretende esclarecer o significado da palavra “inclusão” quando traduzida para o educacional, e suas possíveis implicações que ela traz ao contexto brasileiro, principalmente quando se considera as recentes diretrizes e recomendações de organizações nacionais e internacionais a respeito do assunto.
No que diz respeito aos vários cenários em que tais princípios de participação e direitos humanos se inserem, incluindo-se o educacional, ainda há muito a ser esclarecido e discutido a respeito das diferentes conotações que a “inclusão” possa assumir.
Além da Declaração Universal dos Direitos Humanos, outros documentos internacionais e nacionais merecem destaque pelo que contem, especialmente, como recomendações na área de atenção as pessoas portadoras de deficiências, nas diversas políticas públicas
PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Educação; Inclusão

INTRODUÇÃO

A importância da inclusão de crianças com necessidades (síndrome de down) educacionais especiais na rede regular de ensino insere-se no contexto das discussões, cada vez mais em evidencia, relativas à integração de pessoas portadoras de deficiências enquanto cidadãos, com seus respectivos direitos e deveres de participação e contribuição social.
Pode-se dizer que esta discussão mais ampla sobre inclusão, fundada na movimentação histórica decorrente das lutas pelos direitos humanos, não mais se constitui numa novidade, se leva em consideração que tais princípios já vem sendo vinculados em forma de Declarações e Diretrizes Políticas pelo menos desde 1948, quando da aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos.
No que diz respeito aos vários cenários em que tais princípios de participação e direitos humanos se inserem, incluindo-se o educacional, ainda há muito a ser esclarecido e discutido a respeito das diferentes conotações que a inclusão possa assumir.
Exemplos práticos desta necessidade podem ser facilmente fundamentados em observações do dia-a-dia, quando se percebe a confusão e insegurança com que professores e outros profissionais se deparam com o tema quando abordado em teoria ou prática.
Este trabalho pretende esclarecer o significado da palavra inclusão quando traduzida para o educacional, e suas possíveis implicações que ela traz ao contexto brasileiro, principalmente quando se considera as recentes diretrizes e recomendações de organizações nacionais e internacionais a respeito do assunto.
Além da Declaração Universal dos Direitos Humanos, outros documentos internacionais e nacionais merecem destaque pelo que contem, especialmente, como recomendações na área de atenção as pessoas portadoras de deficiências, nas diversas políticas públicas

O que é Síndrome de Down?

Recebe o nome em homenagem a John Langdon Down, médico britânico que descreveu a síndrome em 1862. A sua causa genética foi descoberta em 1958 pelo professor Jérôme Lejeune , que descobriu uma cópia extra do cromossoma 21 É o distúrbio genético mais comum, estimado em 1 a cada 1000 nascimento

É a forma mais frequente de retardo mental e é entendida como uma alteração genética que prejudica o funcional adequado das funções neurológicas, que são alteradas em suas funções básicas. É normalmente acompanhada de complicações clínicas que acabam por interferir no desenvolvimento global da criança portadora, e consequentemente em sua aprendizagem. Algumas das principais deficiências que acometem a síndrome e implicam dificuldades ao desenvolvimento são: alterações auditivas e visuais; dificuldades na organização de atos cognitivos e condutas; debilidades na associação e programação de sequências; e alterações nos conceitos de tempo e espaço.
No entanto, existe um consenso na comunidade científica de que a adequada educação e estímulo proporcionados a estes indivíduos são significativos para a melhora de seu desenvolvimento e potencial, podendo as generalizações e limitações quanto à capacidade de aprendizagem ser minimizadas. Este artigo visa apresentar algumas destas possibilidades e recursos que poderão contribuir significativamente para um melhor desenvolvimento educacional da síndrome de Down.

Inicialmente, um dos cuidados primordiais que se deve ter é em relação à interação e comunicação com estas crianças. Assim, a fala sempre que possível, deve estar apoiada em sinais e símbolos gráficos, pois a utilização interligada de imagens e gestos na comunicação pode contribuir consideravelmente para a melhor compreensão por parte do aprendiz. Além disso, é importante que às crianças portadoras da síndrome seja oferecida a oportunidade de expressar de alguma forma, que realmente compreenderam aquilo que foi dito, antes que novas informações sejam transmitidas.

É recomendável também que o educador procure constantemente rememorar com a criança aquilo que já foi aprendido, quando novos conhecimentos serão apresentados. Isto porque uma característica marcante resultante da síndrome é o processamento mais lento das informações por parte do indivíduo, podendo resultar em dificuldades quando um novo conhecimento exija organização programada e nova sequência de atos.

O atendimento por parte do profissional deve desta forma, ocorrer de forma gradual no sentido de proporcionar uma experiência de aprendizado efetiva. Isto porque, quando uma nova informação é bem assimilada, dificilmente uma criança Down esquece o que aprendeu, fator este que compensa o processo muitas vezes lento, da aprendizagem. Dentre as pessoas com deficiência mental, as com síndrome de Down, de forma geral, apresentam mais habilidades que as demais para executar atividades que já sejam de seu repertório, e este fator deve ser sempre lembrado pelos educadores que poderão se utilizar de conhecimentos já adquiridos para atingir novos objetivos.

A aprendizagem deve estar centrada também, sempre que possível, em materiais concretos que permitam ser manuseados pela criança. Para tal, podem ser utilizados suportes de ensino como: ábaco; quadros numerados; cartões com quantidade/numeral em relevo; números e letras de plástico; computador; e outros. Os usos de materiais lúdicos, da mesma forma, permitem um desenvolvimento global da criança, através da estimulação de diferentes áreas. O educador deve ter como objetivo, preparar a criança para a alfabetização, que iniciará posteriormente quando a criança for capaz de descrever objetos e ações; discriminar sons; identificar semelhanças e diferenças entre sons iniciais e finais das palavras; identificar símbolos gráficos; articular fonemas corretamente; estabelecer relações simples entre objetos; combinar conceitos nas áreas de relações temporo-espaciais; participar de atividades lúdicas; seguir e dar instruções simples; estabelecer relações passadas e prever ações futuras; demonstrar criatividade e estabelecer pensamento crítico.

INCLUSÃO X ESCOLAR ESPECIAL

De acordo com uma pesquisa realizada em 1999 pela Federação das Associações de Síndrome de Down, a única realizada no Brasil até o momento, “quase 80% das pessoas com Síndrome de Down frequentavam a escola no momento da pesquisa.

Quanto à natureza dos estabelecimentos de ensino mais frequentados: 30% dos estudantes frequentam escolas especiais públicas e 24% estão em escolas especiais privadas. Observa-se, pois, que mais da metade dessas pessoas estão em escolas especiais, o que não coaduna com a tendência mundial para Educação Inclusiva.”

Na efervescência das discussões a respeito da Inclusão, tais dados são reveladores e ganham ainda mais importância neste momento de afirmação das práticas e teorias que a fundamentam.

Falar desta importância para os Down significa entender que seu grau de desenvolvimento e socialização pode ser bastante satisfatório quando os mesmos passam a ser vistos como indivíduos capazes de fazer parte de um mundo designado para habilidosos e competentes.

A pessoa com Síndrome de Down é capaz de compreender suas limitações e conviver com suas dificuldades, “73% deles tem autonomia para tomar iniciativas, não precisando que os pais digam a todo momento o que deve ser feito.”

Isso demonstra a necessidade/possibilidade desses indivíduos de participar e interferir com certa autonomia em um mundo onde “normais” e deficientes são semelhantes em suas inúmeras diferenças.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva teve início nos Estados Unidos através da Lei Pública 94.142, de 1975, atualmente, já se encontra na sua segunda década de implantação.

Há em todo Estados Unidos o estabelecimento de programas e projetos dedicados à Educação Inclusiva, o departamento de Educação do Estado da Califórnia iniciou uma política de suporte às escolas inclusivas já implantadas.

O vice-presidente Al Gore criou uma Super via de Informática direcionada a uma política de telecomu-

nicações baseada na ampliação da rede de informações para todas as escolas, bibliotecas, hospitais e clínicas.
Há um cruzamento entre o movimento da Educação Inclusiva e a busca de uma escola de qualidade para todos.
Há propostas de modificações curriculares visando à implantação de programas mais adaptados às necessidades específicas das crianças portadoras de deficiência.
Tendo sido dada uma ênfase especial no estabelecimento dos componentes de autodeterminação da criança portadora de deficiência, equipes técnicas das escolas também sidas trabalhadas para fornecer um atendimento mais adequado ao professor de classe comum.
Há o acompanhamento, através de estudos e pesquisas, a respeito dos sujeitos que passaram por um processo de educação inclusiva. Eles têm sido observados através da análise de sua rede de relações sociais, atividades de lazer, formas de participação na comunidade, satisfação pessoal, etc.
Um dos maiores estudos de follow-up é o da Universidade de Minnesota que apresenta um Estudo Nacional de Transição Longitudinal.
Também tem sido acompanhados os Serviços dos Programas de Educação que trabalham com a Educação Inclusiva.
Boa parte dos estados norte-americanos está aplicando as Educações Inclusivas, o Estado de New York, Massachussets, Minnesota, Daytona, Siracusa, West Virginia, etc.
Fora dos Estados Unidos à situação não é diferente. O mais conhecido centro de estudos a respeito de Educação Inclusiva é o CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education) da Comunidade Britânica, sediado em Bristol.
É dele que tem partido os principais documentos e respeito da área da Educação Especial tais como:

- UNESCO Salamanca Statement (1994);
- UN Convention on the Rights of the Child (1989);
- UN Starndard Rules on the Equalisation of Opportunities for Persons winth Disabilities (1993).

Um dos documentos mais importantes atualmente é o Provision for Children with Special Educational Needs in the Ásia Region que inclui os seguintes países: Bangladesh, Brunei, China, Hong Kong, Índia, Indonésia, Japão, Corea, Malásia, Nepal, Paquistão, Filipinas, Singapura, Sri Lanka e Tailândia.

Mas, há programas em todos os principais países do mundo, França, Inglaterra, Alemanha, México, Canadá, Itália, etc.
Entende-se por educação inclusiva, o processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais, ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino, da pré-escola ao nível superior, através dela se privilegiam os projetos de escola, que apresentem várias características.
Um direcionamento para a Comunidade, na escola inclusiva onde o processo educativo é entendido como um processo social, para que todas as crianças portadoras de necessidades especiais e de distúrbios de aprendizagem tenham direito à escolarização o mais próximo possível do normal. O alvo a ser alcançado é a integração da criança portadora de deficiência na comunidade.
Vanguarda, uma escola inclusiva é uma escola líder em relação às demais, apresenta-se como a vanguarda do processo educacional, seu objetivo maior é fazer com que a escola atue através de todos os seus escalões para possibilitar a integração das crianças que dela fazem parte.
Altos padrões, em relação às escolas inclusivas há altas expectativas de desempenho por parte de todas as crianças envolvidas, o objetivo é fazer com que as crianças atinjam o seu potencial Máximo, o processo deverá ser dosado as necessidades de cada criança.
Colaboração e cooperação há um privilegio das relações sociais entre todos os participantes da escola, tento em vista a criação de uma rede de autoajuda.
Mudando papeis e responsabilidades, a escola inclusiva muda os papéis tradicionais dos professores e da equipe técnica da escola, professores tornam-se mais próximos dos alunos, na captação das suas maiores dificuldades. O suporte aos professores da classe comum é essencial, para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem.
Estabelecimento de uma infraestrutura de serviços e gradativamente a escola inclusiva irá criando uma rede de suporte para superação das suas maiores dificuldades, onde escola inclusiva é uma escola integrada a sua comunidade.
Parceria com os pais, que são os parceiros essenciais no processo de
inclusão da criança na escola.
Ambientes educacionais flexíveis, visando um melhor processo de ensino- aprendizagem do aluno, estratégias baseadas em pesquisas.
Modificações na escola deverão ser introduzidas a partir das discussões com a equipe técnica, alunos, pais e professores.

Estabelecimento de novas formas de avaliação, critérios de avaliação antigos deverão ser mudados para atender as necessidades dos alunos portadores de deficiências.
O acesso físico à escola deverá ser facilitado aos indivíduos portadores de deficiência.
Continuidade no desenvolvimento profissional da equipe técnica, participantes da escola inclusiva deverão procurar dar continuidade aos seus estudos aprofundando-os.
Na montagem de uma política educacional de implantação da chamada escola inclusiva, deverão ser privilegiados os seguintes aspectos nos estabelecimentos dos suportes técnicos:

- Desenvolvimento de políticas distritais de suporte às escolas inclusivas;
- Assegurar que a equipe técnica que se dedica ao projeto tenha condições adequadas de trabalho;
- Monitorar constantemente o projeto dando suporte técnico aos participantes, pessoal da escola e público em geral;
- Assistir as escolas para a obtenção dos recursos necessários à implementação do projeto;
- Aconselhar aos membros da equipe a desenvolver novos papéis para si mesmos e os demais profissionais no sentido de ampliar o esforço da educação inclusiva;
- Auxiliar a criar novas formas de estruturar o processo de ensino-aprendizagem mais direcionado às necessidades dos alunos;
- Oferecer oportunidades de desenvolvimento aos membros participantes do projeto através de grupos de estudos, cursos, etc.
- Fornecer aos professores de classe comum informações apropriadas a respeito das dificuldades da criança, dos seus processos de aprendizagem, do seu desenvolvimento social e individual;
- Fazer com que os professores entendam a necessidades de ir além dos limites que as crianças se colocam, no sentido de levá-las a alcançar o máximo da sua potencialidade;
- Propiciar aos professores novas alternativas no sentido de implementar formas mais adequadas de trabalho.

O processo de inclusão se refere e um processo educacional que visa estender ao máximo a capacidade da criança portadora de deficiência na escola e na classe regular.
Envolve fornece o suporte de serviços da área de Educação Especial através dos seus profissionais.
A inclusão é um processo constante que precisa ser continuamente revisto, para atender aos estudantes portadores de necessidades especiais nas vizinhanças de sua residência, propiciar a ampliação do acesso destes alunos às classes comuns, dar aos professores da classe comum um suporte técnico.
Cabe ao professor, perceber que as crianças podem aprender juntas, embora tendo objetivos e processos diferentes.
O conceito de inclusão não é levar crianças às classes comuns sem o acompanhamento do professor especializado, ignorar as necessidades especificas da criança, extinguir o atendimento de educação especial antes do tempo.
O professor deverá na educação inclusiva estabelecer formas criativas de atuação, fazer com que as crianças portadoras de deficiência, sigam um processo único de desenvolvimento, ao mesmo tempo e para todas as idades.
Hoje os alunos com necessidades especiais são vistos de maneira diferente devido ao rápido desenvolvimento das Ciências. Contudo a classe governamental está investindo mais na educação dos portadores de necessidades especiais.

A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

Conferência Mundial de Educação Especial que reuniu delegado de 888 governos e 29 organizações internacionais de 7 a 10 de junho de 1994, em Salamanca (Espanha), legitima estruturas de educação especial, tendo como princípio orientador à consideração de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.
Crianças, jovens e adultos, cujas necessidades tem origem na deficiência ou em dificuldades cognitivas, são considerados portadores de necessidades educacionais especiais e devem ser incluídos em programa educacionais previstos para todos os educandos, mesmo aqueles que apresentam desvantagem severa.
A escola inclusiva (escola que deve acomodar todas as crianças independentemente de suas condições intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras – Salamanca – 1994), deve promover uma educação de alta qualidade e todos os educandos, modificando atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras de desenvolvimento uma sociedade inclusiva.
Deve ser adaptada a necessidade dos alunos, respeitando-se o ritmo e os processos de aprendizagem.
Deve contrapor-se a sociedade que inabilita e enfatiza os impedimentos, propondo uma pedagogia cen-

trada nas potencialidades humanas.
A concepção da escola inclusiva aproxima-se dos eixos norteadores da Escola Plural, em cujos fundamentos reconhecem-se as diferenças humanas como normais e a aprendizagem centrada nas potencialidades do sujeito, ao invés de impor aos educandos rituais pedagógicos preestabelecidos.
Nesse sentido, todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de qualquer dificuldade ou diferença que possam ter.
As escolas devem responder as necessidades diversas de seus alunos, incorporando estilos e ritmos de aprendizagem por meio de arranjos organizacionais, curriculares apropriados, estratégias de ensino, recurso e parcerias com as comunidades.
A viabilidade da inclusão dos alunos portadores de deficiências e necessidades educacionais especiais no sistema regular de educação requer o provimento de condições básicas como reformulação de programas educacionais e formação permanente dos educadores, dentre outras coisas.
Essas ações e diretrizes devem extrapolar o princípio integrador da educação especial, articulando-se com os objetivos educacionais gerais.
O movimento integracionista não deixa de representar um significativo avanço nessa direção, embora se distancie dos postulados radicais da escola inclusiva.
O princípio da integração consiste na igualdade de direitos, privilégios e deveres, participação ativa e interação social em ambiente os menos restritivos possíveis, respeitando-se as diferenças individuais.
A integração escolar é um processo gradual e dinâmico que pode tornar distintas formas, segundo as habilidades e performances dos alunos. Refere-se ao processo de escolarização no mesmo grupo, de alunos com e sem necessidades educacionais especiais, durante um período ou a totalidade de sua permanência na escola.
A integração é vantajosa para todos porque propicia a renovação do sistema educacional pela incorporação da diversidade das experiências humanas.
Para que isso aconteça, serão necessárias modalidades educacionais condizentes com as necessidades e interesses dos educandos.
Além disso, a formação dos educadores deverá enfatizar amplos princípios e processos de ensino/aprendizagem, retirando o caráter meramente tecnicista e instrumental das metodologias e procedimentos didáticos.
Para isso, será necessário desmontar e desaprender estereótipos, preconceitos, mitos e outros construtos erigidos pelo imperativo da segregação e exclusão daqueles considerados impedidos ou incapazes de aprender.
A falta de condições e recursos adequados ao atendimento das necessidades educacionais especiais dos educandos, associada a uma formação segmentada dos educadores, justifica o despreparo, mobilizando mecanismos de resistências.
A escola deverá propor alternativas e soluções, instrumentalizando-se de todas as formas para lidar com as diferenças.
Deverá buscar convívio produtivo com a diversidade. Alunos, professores, técnicos, especialistas, pais, agentes do poder público e comunidade, todos devem assumir o desafio da descoberta e a superação de limites, construindo novas competências referenciadas no paradigma da escola inclusiva.
Esse alvo longínquo deverá mover nossas ações e intenções como uma utopia a ser conquistada.
Encontros regionais e internacionais englobando questões relativas à educação especial deveriam fazer parte da pauta de conferência ministerial regionais organizada pela UNESCO e por outras agências intergovernamentais.
Cooperação internacional técnica a agências de financiamento envolvidas em iniciativas de apoio e desenvolvimento da Educação para Todos deveriam assegurar que a educação especial seja uma parte integrante de todos os projetos em desenvolvimento.
Coordenação internacional deveria existir no sentido de apoiar especificações de acessibilidade universal da tecnologia da comunicação subjacente à estrutura emergente da informação.
Toda esta estrutura de ação foi aprovada por aclamação após discussão e emenda na sessão Plenária da Conferência de 10 de junho de 1994, tendo o objetivo de guiar os Estados Membros e organizações governamentais e não governamentais na implementação da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial.

A ESCOLA COMO ESPAÇO INCLUSIVO

Para ser considerado um espaço inclusivo, precisa deixar de ser uma instituição burocrática, que apenas cumpre as normas estabelecidas. Para tal, deve transformar-se num espaço de decisão, ajustando-se ao seu contexto real e respondendo aos desafios que se apresentam.
O espaço escolar, hoje, deve ser visto como um espaço de todos e para todos. Este novo desenho da escola implicará a busca de alternativas que garantam o acesso e a permanência de todas as crianças e

adolescentes no seu interior.
Portanto, o que se deseja, na realidade é a construção de uma sociedade inclusiva compromissada com as minorias e, neste grupo, estão os portadores de necessidades educativas especiais.
Como já visto anteriormente, o movimento pela sociedade inclusiva é internacional, e o Brasil está engajado nele, é conveniente que esteja, pois temos cerca de 15 milhões de deficientes, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), cuja maioria está, provavelmente, aguardando a oportunidade de participar da vida em sociedade, como tem direito.
Assim, necessitamos de uma nova escola que aprenda a refletir criticamente e a pesquisar.
Uma escola que não tenha medo de se arriscar, mas muita coragem de criar e de questionar o que está estabelecido, em busca de rumos inovadores, necessários à inclusão.
E nesta busca de respostas para atender à diversidade, o processo pedagógico fica, com certeza, mais rico, propiciando uma melhor qualidade de educação para todos. Assim, todos se beneficiam da educação inclusiva: alunos, professores, família e comunidade.
Então, como atuar numa escola inclusiva?
Compreendendo o aluno portador de necessidades educativas especiais e respeitando-o como pessoa que tem limitações, mas que também tem seus pontos fortes. Para isso, é necessário que se abandonem os rótulos, as classificações, procurando levar em conta as possibilidades impostas pelas limitações que a deficiência lhe traz.
Vale lembrar que o movimento de Educação Inclusiva, frente à realidade educacional brasileira, deve, ainda neste início, nesta fase de transição, ser visto como um grande avanço, quando recomenda a matrícula do aluno portador de necessidades educativas especiais na escola pública regular, porque ainda hoje prevalece entre nós a escola especial como lugar para essas pessoas.
Acreditamos quem, nesse momento, precisamos atuar em prol de um movimento "desagregação", que significa trazer à escola regular aqueles que até então, nunca a ela tiveram acesso, ou por estarem matriculados em escolas especiais ou por estarem segregados em suas comunidades.
Dessa forma, precisamos, ainda, nos valer das diferentes modalidades de atendimento de Educação Especial, expressas na Política Nacional de Educação Especial (MEC, SEEP, 1994): classe comum, classe especial, professor itinerante e sala de recursos.
Estas modalidades devem ser criadas no interior das escolas regulares. Elas se caracterizam como alternativas de procedimentos didáticos específicos e adequados às necessidades educacionais desses alunos e que implicam espaços físicos, recursos humanos e materiais diferenciados.
Vale ressaltar que o planejamento da ação educativa deve ser participativo, envolvendo os educadores de educação especial e da educação regular.
O professor especializado deve participar de todas as ações, devendo opinar e discutir com o professor do ensino regular, participar de todo o planejamento em suas fases de elaboração, execução e avaliação. O professor deve, assim, ser parte integrante da equipe escolar.
Ele precisa ter, sempre, a oportunidade de socializar o seu saber específico junto aos outros profissionais da equipe, contribuindo para melhoria da qualidade do ensino oferecido na escola, possibilitando o envolvimento desta equipe na busca de alternativas que minimizem as diferenças entre os alunos com deficiências e os demais.
O professor de classe regular precisa entender o significado de uma escola inclusiva, a partir de seus conhecimentos anteriores como professor, precisa entender, também, que seus alunos têm estilos diferentes de
aprendizagem e, às vezes, utilizam caminhos que o próprio professor desconhece.
O mais importante em todo esse processo é a necessidade da formação da consciência crítica do professor quanto à sua responsabilidade pela aprendizagem de seu aluno, sejam elas deficientes ou não.
Entretanto, como incluir os que não são reconhecidos pela sociedade, sem se correr o grande risco de criar falsos mecanismos de inclusão, porque na verdade eles se mantêm excluídos?
Isso ocorre, porque no interior da escola busca-se uma homogeneidade inexistente e, todo aquele que se mostra diferente da norma imposta é excluído. Todavia, a escola existe em função do aluno, que nela ingressa para se apropriar de conhecimentos, de habilidades, para aprender a se relacionar crítica
e produtivamente na sociedade.
Se isso não ocorre, a escola não está cumprindo sua função. O sucesso dos alunos não pode depender de sua capacidade de se adaptar aos códigos existentes dentro dela.
Essa é a caracterização da cultura do fracasso, crianças portadoras de necessidades educativas especiais são vistas como incapazes de aprender e avançar numa escola acabada e perfeita que se julga imune à avaliação.

Podemos, então, concluir que a escola como espaço inclusivo deve ter por desafio o sucesso de todos os seus alunos, sem exceção.
Neste começo de século nossa escola não pode mais fugir a esse desafio.
Ela terá que estar preparada para lidar com situações que fujam ao cotidiano.

CONCLUSÃO

Partindo do desenvolvimento cientifico e ético da humanidade, estudos vem mostrando que as diferenças individuais quer sob o ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, quer sob o ponto de vista físico ou sensorial não constituem uma fatalidade, nem uma desabilidade para as realizações pessoais e sociais.
Cada indivíduo é dotado de um potencial que bem orientado pode permitir, quase sempre a sua auto realização.
Desta forma, o que estamos defendendo é a construção de uma sociedade inclusiva que estabeleça um compromisso com a minoria, dentre as quais se inserem os alunos, que apresentam necessidades especiais.
A inclusão tem sido conceituada como um processo de educar juntos, incondicionalmente nas classes do ensino regular, todos os tipos de alunos, independentemente de suas limitações.
Trata-se de um ideal, sem dúvida, que pressupõe um mundo diferente desse nosso, em que a agressividade e a competitividade não sejam tão avassaladoras.
Um mundo no qual a cooperação não seja confundida com piedade, geradora de honras e recompensas.
Precisamos continuar denunciando injustiças sociais e o modelo político- econômico que as produz, reproduz e as mantém não por caridade e sim por direito de cidadania.
As externalidades de um mundo em que a educação é concebida como bem de investimento, com vistas ao consumo, evidenciam a urgência das discussões sobre inclusão, independentemente de que os protagonistas sejam, ou não, portadores de deficiência.
Acreditamos que quando é dado ao professor o suporte necessário, a
inclusão não aparece como fardo e mais.
A experiência torna-se gratificante e toda a classe é envolvida em um trabalho verdadeiro de cooperação, onde o papel do grupo é outra questão que merece um estudo especial.
Durante todos esses anos em que se luta para a aceitação das pessoas com deficiência na escola regular, conta-se com o apoio irrestrito das outras crianças que tem demonstrado, que após se despirem do medo do que não conheciam, compreendem seu papel de colega e passam a ser os principais instrutores, brincando, auxiliando, brigando, dizendo sim ou não, perguntando, desempenhando um a tarefa que nenhum professor poderia fazer, dar o modelo do que é ser criança, desprovidos de qualquer sentimento de pena ou culpa.
Consideramos que, apesar de todas as dificuldades encontradas na educação brasileira, a inclusão dos alunos com deficiência na escola regular é necessária e urgente.
A questão da educação será sempre polêmica, afinal como poderíamos esperar que todas estas relações acontecessem em uma escola especial.
Nossa escola estará sempre na mira de críticas. Que a conduzem a constantes reformulações. Para que haja mudança, seu objeto gerador deve primeiro existir.
Para esse trabalho, não há fórmulas, não há receitas.
É absolutamente necessário que se acredite na possibilidade de aprender do ser humano, seja qual for sua diferença.
O aprendizado não tem um espaço delimitado para que ocorra e todos nós vivemos para progredir.
Nós, educadores, devemos nos exercitar como eternos insatisfatórios, insaciáveis no nosso saber, para podermos lidar comas mudanças e com o novo.
Temos a obrigação de ser audacioso, pois como poderemos pensar em uma educação inclusiva sem sujeito presente.
A nossa escola será sempre desarmoniosa para quem quer continuar a não querer ouvir a nova música tocada por todos: afinados e desafinados.
Assim, entendemos que estamos colaborando para construir a escola do futuro, mais uma observação quanto os possíveis desânimos a que somos levados, diante de tantas dificuldades.
Se olharmos para trás, constatamos que nossos antepassados passaram também, por inúmeros obstáculos.
Devem ter sentido o mesmo que nós, agora, sem que ousassem imaginar o homem pousando na lua ou os espaços virtuais por onde podemos “navegar” para buscar novas informações e para nos comunicar.
Os avanços de que somos capazes, estimulam a levantar os problemas, como forma de tentar resolvê-los, de tal modo que, se dentro de alguns anos, nossos descendentes ficarem impressionados ao saber que algum dia estivemos discutindo a inclusão das crianças com necessidades especiais no ensino regular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente Lei 8069/90 de 13 de junho 1990
/ São Paulo. CIBA/SP, 1991.

Ministério da Educação, Cultura e Desporto. Política Nacional de Educação Especial. Secretária Nacional de Educação Especial, Brasília, DF, 1994.

Constituição da República Federativa do Brasil, São Paulo: Atlas, 1988.

Lei nº 9394/96 de 20/12/96 – Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília DF: Diário Oficial da União, nº 248 de 23/12/1996.

Ministério da Educação e do Desporto, Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília, MEC, 1993.

MEC. Secretária de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, MEC/SEESP, 1994.

Adaptações curriculares e as propostas de educação para todos. 1998. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96 de 20/12/96.
Educação e Inclusão: A questão da permanência da pessoa deficiente na Universidade. 1997.

BUENO, Jose Geraldo. Educação especial brasileira: Integração / segregação dos alunos deficiente. São Paulo: EDUC/PUC, 1993.

CEDES (Centro de estudos, educação e sociedade). Caderno CEDES 46. A realidade. Porto Alegre, v. 16, n. 2 p. 47-52, jul/dez, 1991.

Congresso Ibero-Americano de Educação Especial / Diversidade na Educação: Desafio para o Novo Milênio / Foz do Iguaçu, 4 a 7 de novembro de 1998.

Declaração de Salamanca. Princípios, políticas e práticas em Educação Especial. Espanha, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, Minidicionário da língua portuguesa. 3º edição – Rio de Janeiro: nova Fronteira, 1993.

Fórum Permanente de Educação e Saúde, promovido pelo Instituto Phillipe Pinel, PUC – Rio e UFRJ no segundo semestre de 1997.

KUENZER, Acácia. A formação de educadores: Novos desafios para as faculdades de educação. Educação e Sociedade (CEDES) Campinas, 1998.

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

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão – Construindo uma Sociedade para Todos. Rio de Janeiro, RJ: Editora WVA, 1997.

UNESCO. Declaração de Salamanca e enquadramento das ações. Necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994.

WERNECK, Claudia. Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva. Rio de Janeiro, RJ: Editora WVA, 1998.

DELORS, Jacques. Educação (um tesouro a descobrir) – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo, SP: Cortez Editora / MEC / UNESCO, 1998.

DEBATEXTOS – Publicações do Setor de Educação. Educação Especial: Inclusão ou Segregação? – Caderno 4, 1997, UFPR.

SITES INDICADOS PARA PESQUISA EM EDUCAÇÃO / INCLUSÃO

DEFNET – Centro de Informática e Informação sobre Paralisias Cerebrais em especial os links:

Projeto Aprendiz: www.aprendiz.com.br

Educacao On Line: www.regra.com/educacao

Projeto Caleidoscópio: www.aleph.com.br/calidoscopio/ www.mec.gov.br/seesp/ee.num www.regra.com.br/educacao/salamanc.htm www.novaescola.com.br

IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA DOCENTE

ANDRÉA ALBUQUERQUE PELLEGATTI

RESUMO

O presente artigo, de caráter descritivo, ressalta a importância da formação continuada docente para a prática pedagógica. Para o professor, além da formação básica indispensável para atuação como docente se faz necessário pensar no aperfeiçoamento contínuo, buscando melhorias e atualizações por meio dos cursos de capacitação para professores. No mercado, atualmente, existem várias especializações voltadas para enriquecimento do conhecimento, portanto, cabe ao profissional aproveitar as oportunidades de ensino para atualização das suas práticas pedagógicas.
PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada Docente.

ABSTRACT

This descriptive article highlights the importance of continuing teacher education for pedagogical practice. For the teacher, in addition to the basic training indispensable for working as a teacher, it is necessary to think about continuous improvement, seeking improvements and updates through training courses for teachers. In the market, currently, there are several specializations aimed at enriching knowledge, so it is up to the professional to take advantage of teaching opportunities to update their pedagogical practices.
Keywords: Continuing Teacher Training.

INTRODUÇÃO

O mercado de trabalho voltado para a formação docente tem sofrido significativas alterações. Atualmente para o profissional que deseja exercer a função, o docente deve se enquadrar conforme requisitos, formação básica e complementares.

Se tratando da formação complementar, muitos defendem que está ocorrendo uma banalização da função do professor, o que tem provocado grandes discussões no meio educacional, a qualidade do processo educativo em confronto com a realidade tácita do professor habilitado coloca em análise o potencial técnico fornecido pelo curso em formação docente.

A docência na educação é uma atividade complexa, seu exercício exige múltiplos saberes, pois a educação, independentemente do nível de ensino que

aconteça, é uma ação humana. Com o reconhecimento dessa dimensão humana, assume-se que ela se constitui histórica e socialmente e, por isso, é parte integrante da identidade profissional do professor.

Apesar de sua importância, a política educacional brasileira não tem demonstrado preocupações com a formação profissional inicial e continuada dos docentes, pois ainda é grande o número de professores sem experiência e formação para o exercício da docência de determinadas disciplinas, sendo necessário a formação continuada para atualização do docente.

A formação continuada é a garantia do desenvolvimento profissional permanente. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O desenvolvimento pessoal requer que o professor tome para si a responsabilidade com a própria formação, no contexto da instituição escolar. (LIBÂNEO, 2004, p. 388-389).

Para Freire (1997) a continuação da formação do professor vem como uma tentativa de melhorar a educação ainda em processo, também de buscar o reconhecimento tão esperado pelos docentes desvalorizados na atualidade.

A Universidade não é o fim da formação do professor, pois é das aulas das universidades que vêm os conceitos e surgem ideias, mas é a continuação na formação que trará a matéria prima e fará a reciclagem para acompanhar os ideais dos alunos de hoje, dessa maneira a formação inicial não é o bastante. No que nos diz a respeito à essa relação, Libâneo (2004) argumenta que:

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. Formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação

continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (LIBÂNEO, 2004, p.227).

O autor ainda relata que o professor deve buscar além da bagagem trazida da formação inicial e estar sempre em busca de novas bagagens que irão oportunizá- lo a confiança necessária para o êxito da profissão, já que modificamos a nossa perspectiva de um único modelo de formação dos professores para programas diversificados e alternativos de formação contínua.

Percebemos então que, por meio do estudo da educação, há uma grande necessidade de se libertar de manuais didáticos e deixarmos de lado formas convencionais de "transmissão de conhecimento".

Essas modificações implicam a adoção e aceitação de novas tecnologias (computadores, softwares, internet, entre outros) como ferramentas pedagógicas que, aliadas ao trabalho do professor e do aluno e, sendo representativas do contexto social em que estes se encontram inseridos, despertem neles as capacidades de construção e organização dos conhecimentos, aprendendo assim a compartilhá-los. Até mesmo a televisão que antes era um meio de transmissão de conhecimento muito criticado, hoje pode se tornar um grande aliado (FREIRE, 1997).

Independente da consciência do profissional da educação saber que sua formação não termina na faculdade, e por si mesmo, procurar atualizar-se, embasar- se teoricamente, observar a prática e tirar lições, melhorar seu desempenho e andar juntamente com a inovação tecnológica (BEHRENS, 1996).

"Um professor destituído de pesquisa, incapaz de elaboração própria é figura ultrapassada, uma espécie de sobra que reproduz sobras. Uma instituição universitária que não sinaliza, desenha e provoca o futuro encalhou no passado". (DEMO, 1995, p. 27)

Os professores desatualizados cometem os mesmos erros dos seus antecessores, por serem desmotivados e não buscarem aperfeiçoamento, deixando que a escola pare no tempo.

A nova tecnologia tem que ser sim repassada e também explorada pelos professores, para buscar manter-se atualizado (sendo uma forma de reciclagem),

além de ser um fantástico aliado para atender duas vertentes ao mesmo tempo, pois ao passo que atualiza o professor, traz para os alunos aquilo que faz parte de sua realidade e interesse, tornando as aulas mais significativas

Os profissionais que aceitam e buscam se atualizar ficam desprendidos de práticas repetitivas e ultrapassadas e ainda se libertam de velhos paradigmas e os transformam em informações produtivas, democratiza o acesso ao conhecimento, o que resulta em atividades reflexivas e criativas, por meio de novas metodologias e recursos.

Para que haja a concretização do ensino de qualidade dependerá tão somente das autoridades competentes, da escola e do professor que deve continuar, após sua formação inicial, aperfeiçoando seus conhecimentos, senão inovando-os.

Há que se adequar o ensino à necessidade e ao meio em que vivem os alunos, já que a educação não pode ser um processo técnico-científico com inúmeras verdades, mas sim um processo de criação e construção do saber dentro de uma realidade coletiva e individual. É função do ensino o desenvolvimento da capacidade de pensar e a aquisição de instrumentos necessários à ação.

Segundo Arroyo (2000), a profissão docente se constitui também como um ofício construído artesanalmente, valendo-se das experiências concretas. Tornando- nos professores para o exercício do magistério e não predestinados a sermos professores, como muitos acreditam.

A valorização do magistério não depende somente da boa remuneração, mas também da qualificação do profissional, que não deve esperar que ela chegue até ele mesmo, mas deverá o profissional da educação ir buscá-la de forma tanto individual como conjunta. Portanto, falar dos educadores em seus processos de formação continuada é, primeiramente, falar de sua identidade e profissionalidade, individual e coletiva.

No professor, ao longo da sua vida docente, ocorre uma apropriação de culturas acumuladas, ao mesmo tempo, ele cria objetivos para enfrentar os desafios surgidos. Sendo assim, a formação continuada é um processo fundamental pelo qual se efetiva tal apropriação acumulada.

Os desafios enfrentados nas instituições de ensino do nível superior pelos docentes da atualidade exigem dessa categoria de profissionais aperfeiçoamento continuo e práticas pedagógicas dinâmicas e produtivas, o comportamento dos alunos de hoje fazem com que o professor busque meios de inseri-los no processo pela busca do conhecimento e o uso da tecnologia é uma realidade que deve ser considerada e utilizada no meio acadêmico.

As instituições do ensino superior da atualidade devem se preocupar em desenvolver novas metodologias de ensino que possam atender as necessidades da dos alunos e corpo docente, investir em tecnologia e práticas pedagógicas que fortalecem o desenvolvimento metodológico com diálogo e compreensão para que deste modo, o professor consiga suprir as necessidades coletivas e individuais dos alunos.

Hoje o professor deve se preocupar com a elaboração de novos planos pedagógicos que promovam no aluno desejo por aprender, envolvimento com a disciplina, diálogo e compreensão sobre o assunto. Somente conhecendo os interesses e necessidades dos seus alunos é que os professores podem criar situações de ensino que atendam às características de aprendizagem dos estudantes, e que garantam a eficácia do seu papel de educador, buscando variar constantemente as suas técnicas/métodos de ensino visando atender aos diferentes estilos de aprendizagem e, ainda, ser sensível às diferenças e respeitando as individualidades dos alunos.

É imprescindível que o educador se afaste do conceito da palavra aluno, sem luz, vendo-o com uma tábua rasa, sem qualquer conhecimento ou bagagem cultural, social.

A prática docente requer dedicação, paixão e compromisso com a sociedade, mediante o seu papel exercido em sala de aula ocorre a transformação de opiniões, troca de experiências, formadores de cidadãos, neste sentido é necessário garantir que sua formação seja completa e condizente com suas qualificações acadêmicas capazes de melhorar as condições de trabalho como professores.

Sacristán (1990) considera que a formação de educadores tem se constituído em "uma das pedras angulares imprescindíveis a qualquer intento de renovação do sistema educativo". Nesse contexto, discutir os pressupostos da formação do professor é tratar da competência profissional.

Atualmente, concebe-se essa formação continuada voltada para o desenvolvimento de uma ação educativa capaz de preparar os alunos para compreensão e transformação positiva e crítica da sociedade em que vive. O exercício da docência não pode se resumir à aplicação de modelos previamente estabelecidos, ele vem dar conta da complexidade que se manifesta no contexto da prática concreta, voltado às práticas pré-estabelecidas pelo docente reflexivo e preocupado em fundamentar as ideias por meio da problematização vivida.

O grande expoente dessa corrente de formação é Donald Schon, as suas ideias começaram a ser difundidas na década de 1996 e fundamentadas nos estudos de John Dewey (1979, p. 51) que caracteriza o pensamento reflexivo e defende o poder da reflexão como elemento impulsionador da melhoria de práticas profissionais docentes.

Dewey (1979) considera o pensamento reflexivo como a melhor maneira de pensar e o define como "a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva" (p. 13). A sua função consiste em:

Transformar uma situação na qual se tenham experiências caracterizadas pela obscuridade, pela dúvida, pelo conflito, isto é, de qualquer modo perturbadas, numa situação que seja clara, coerente, ordenada, harmoniosa (ABBAGNANO e VISALBERGHI (s/d), apud LALANDA e ABRANTES, 1996, p. 44).

O pensar reflexivo abrange um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental e um ato de pesquisa, procura, inquirição, buscando encontrar a resolução da dúvida. Para Dewey (1979, p. 24) "a necessidade da solução de uma dúvida é o fator básico e orientador em todo o mecanismo da reflexão".

A proposta de Dewey de formar um profissional reflexivo envolve as atividades de busca e investigação e distingue estas do ato de rotina, da qual há aceita-

ção sem reflexão acerca da realidade do ensino. Na perspectiva da ação reflexiva há a problematização da realidade vivida, portanto, é preciso aprender a pensar.

A proposta de formação de professores, nessa perspectiva, salienta o aspecto da prática como fonte de conhecimento por meio de reflexão e experimentação. Não fica claro, em que momento, na formação de professores, estes se apropriam de conhecimentos teóricos e quais seriam estes conhecimentos que nortearão a sua prática. O que fica evidente é que os formadores de professores devem propor situações de experimentação que repitam a reflexão, assim como os professores precisam refletir sobre o trabalho de ensinar.

O pensamento reflexivo sobre a prática do professor, por sua vez, é interpretado por Gómez (1995, p.106) como fundamental "para compreender os processos de ensino-aprendizagem, para desencadear uma mudança radical dos programas de formação de professores e para promover a qualidade do ensino na escola numa perspectiva inovadora".

O que é importante destacar é o valor dado à experiência e que esta constitui fonte de saber. Ao refletirem com a sua prática pedagógica o professor começa a identificar e tomar consciência de seus acertos e erros, ou mesmo passa a ter noção de seus problemas e de suas possíveis soluções. Segundo Freire (1996), o momento fundamental na formação permanente dos professores é o da reflexão crítica sobre a prática. "É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (FREIRE, 1996, p. 44).

Alguns teóricos se manifestam para defender esse posicionamento. Moura (2001) destaca que a grande ênfase na racionalidade técnica contribuiu para a desvalorização da experiência pessoal e dos saberes gerados com base na prática de professores.

Schon (1995, p.79), ao se referir sobre os problemas da educação resultantes da formação tecnicista, diz ser "hábito, atribuirmos a culpa às escolas e aos professores, o que equivale a culpar a vítima", por isso a necessidade de valorizar a experiência do professor, considerando o que ele tem para falar sobre a sua formação e sua profissão. Mizukami (1998, p. 143) afirma que o ensino reflexivo considera-se fundamental que "as crenças, os valores, as suposições que os professores têm sobre o ensino, matéria, conteúdo curricular, alunos, aprendizagem etc. estão na base de sua prática de sala de aula".

Não há um posicionamento doutrinário capaz de sistematizar o significado exato de professor reflexivo. Existem sim muitos posicionamentos que se não avaliados com certo cuidado podem gerar confusões a respeito desse tipo de formação. No entanto, Sparks-Langer (apud MIZUKAMI ET AL., 1998) numa revisão de literatura sobre esse tema propõe que sejam consideradas três abordagens sobre a formação reflexiva dos professores: a narrativa, a crítica e a cognitivista.

Esta é a perspectiva cognitiva dentro da abordagem da formação reflexiva de professor. Tem como principal expoente Shulman, um estudioso dos diferentes tipos de modalidades de conhecimento que os professores dominam. Para esse teórico, os professores precisam ter três tipos de conhecimento: conteúdo, pedagógico do conteúdo e curricular.

O primeiro tipo de conhecimento refere-se ao conhecimento do conteúdo específico, próprio da matéria a ser ensinada.

O segundo tipo diz respeito ao conhecimento pedagógico do conteúdo, e está mais relacionado à capacidade de ensinar. Implica analogia, exemplificação, demonstrações, explicações e outras formas de apresentação do conteúdo específico como objetivo de torná-lo compreensível para o aluno. Inclui também uma compreensão do que é fácil ou difícil de ser aprendido.

O terceiro, curricular, presente nos programas de diferentes níveis de ensino, juntamente com os materiais didáticos relacionados a esses programas. Compreende a estruturação e a organização de conhecimentos escolares e seus respectivos materiais, como livros-textos, propostas curriculares, jogos pedagógicos, vídeos, softwares, CD-ROMs etc. (FACCI, 2004, p.55).

Shulman (apud MIZUKAMI et al., 1998, p. 498) argumenta que "a maioria dos professores é capaz de ensinar de uma maneira que combina o técnico com o reflexivo, o teórico com o prático, o universal com o concreto [...] e que[...] nós necessitamos de um contínuo jogo entre os dois princípios da racionalidade técnica e da reflexão na ação".

Nesta perspectiva de Shulman, o professor parece não ter necessidade de conhecer o que as várias ciências já produziram em termos de educação, sociedade, entre outros aspectos. As teorias que dão embasamento à educação, como a filosofia, a sociologia, as psicologias, por exemplo, são desconsideradas. Interessam sim, o conhecimento dos conteúdos curriculares, os conhecimentos específicos e os conhecimentos de tornar o conteúdo assimilável para o aluno.

A formação continuada é vista como meio de permitir que o professor esteja a par das transformações e das informações, enfim, daquilo que acontece na sociedade e que merece ser analisado e selecionado para então ser aplicado na escola. Métodos, recursos, conteúdos, objetivos, são frequentemente estudos pelo professor que inova seu currículo e propõe uma prática coerente ao contexto e as necessidades dos alunos.

Múltiplas são as possibilidades para a formação continuada. Algumas delas são definidas a seguir. Primeiramente, se fala em formação contínua realizada na escola. A escola tem sido reconhecida por todos como o local do qual os alunos aprendem o que é ensinado pelos professores. Nela também os professores, aprendem especialmente sobre a profissão, sobre como ensinar os alunos. É nela que se avança nos modos de produzir nossa ação, que se muda a prática. E assim a escola também se modifica se transforma. Isso quer dizer que há uma troca de experiência, de conhecimentos e de estudos coletivos.

Isso significa que a formação contínua desenvolvida no interior da escola se constitui num movimento colaborativo, que precisa ser sustentado por um projeto formulado claramente por todos os envolvidos.

A formação contínua realizada pela universidade. Essa é uma dimensão importante da atuação das universidades, pois cabe a elas não só formar os professores para ingressarem no magistério, mas também oferecer acompanhamento às suas ações e dar continuidade à sua formação em serviço.

A formação contínua realizada no modelo de Educação a Distância. Elas se baseiam em suportes de comunicação como a Internet, os vídeos ou a televisão e sustentam-se, em grande parte, na articulação entre atividades à distância, como as videoconferências, e as atividades presenciais, apoiada no uso de apostilas ou de textos. Muitas ações de formação continuam a distância são voltadas para a melhoria da qualidade do ensino e o aperfeiçoamento docente e preocupam-se com a interatividade entre formadores e formandos.

A formação continua realizada por ONGs, sindicatos ou outros organismos sociais: a importância que a formação continua vem adquirindo para melhoria da atuação dos professores tem permitido a participação de novos parceiros em ações de formação, como é o caso das ONGs, dos sindicatos de professores e de outros tipos de organizações existentes dentre nós, como as associações dos profissionais de áreas específicas do conhecimento, as instituições de pesquisa, as fundações, etc.

Muitas dessas organizações têm-se preocupado em trazer para seus espaços de reflexão e atuação questões relativas à dimensão pedagógica, aos múltiplos aspectos da cultura e aos objetivos e fins da educação, oferecendo aos professores possibilidades de rever suas ações profissionais e de realizá-las de maneira mais compromissada.

Por meio da formação continuada o professor deve estar certo de que é necessário estar consciente da realidade, de suas transformações e das influências destas na vida do aluno. O professor tem assim o desafio de desenvolver conhecimentos para saber ensinar adequadamente, de ser crítico diante dos saberes acumulados e ainda ser um pesquisador contínuo, desenvolvendo suas atividades na escola para a formação cognitiva e social do aluno.

Assim, naturalmente a escola deve assumir nova função, não se limitando ao mero ambiente centralizador do conhecimento, pois vivemos na era da informação e a escola já não comporta ser palco exclusivo da transmissão dos saberes acumulados ao longo da história, mas deve reformular-se como mais um ambiente propício à incorporação dos vários saberes, atitudes, valores que garantam a inserção do indivíduo nessa sociedade.

Não obstante a tudo isso, é imprescindível repensarmos o papel do professor nesse contexto; seria garantia de melhor performance que os profissionais da educação não se limitasse a assumir papel de meros reprodutores dos saberes, mas que entendessem a importância de assumir postura de especialista do ensino e também de pesquisadores, pois como de-

tentores de inteligência investigativa poderiam refletir com apuro e zelo técnico, conferindo a praxes docente um novo perfil, perfil este de facilitador, mediador do conhecimento e construtores de novos conhecimentos.

Mas é fato a facilidade de notarmos que os profissionais da educação com o passar do tempo caminham para o desestímulo, as reclamações tornam-se constantes, concentram sem em lamuriar sobre a própria atividade ao invés de investir todo esse potencial crítico numa reflexão que auxilie no reconhecimento dessa profissão, que a crítica seja reveladora da maturidade profissional, que seja capaz de verter-se em fonte de informação e formação para os futuros interessados em adentrar em tão árdua e gratificante tarefa, e que possam encontrar o estímulo necessário para a construção de uma sólida carreira profissional.

Aqui, então, mais uma vez, se instaura a necessidade de pensar a formação continuada para que os professores possam, do qual estejam inseridos, exercer a reflexão sobre suas práxis, num movimento de pesquisa constante que revele elaboração e reelaboração do conhecimento, garantindo, assim, a profissionalização de sua atividade. Dessa forma é possível atestar que a formação continuada do profissional docente é um dos elos fundamentais na reformulação do processo educacional no país.

Nessa perspectiva, salienta-se a necessidade do processo reflexivo e crítico serem desenvolvidos nos professores, ainda nos laboratórios de formações acadêmicas, para que assim, por meio da experiência vivenciada por eles, os mesmos possam transmitir com mais propriedade e significativamente aos seus respectivos alunos.

Um exemplo bem típico que elas trazem são os materiais didáticos feitos para auxiliar os professores durante sua atuação que, são produzidos por uma classe dominante da qual, na maioria das vezes, não sabem e não vivenciam os problemas enfrentados por educadores e do que realmente eles necessitam. Esse é o grande desafio de um professor do ensino superior reflexivo, saber lidar com essas e outras situações que surgem pelo caminho.

Vale ressaltar que a educação é um direito de toda a população, cabe ao docente adquirir conhecimento contínuo, por meio de diversas formas, com o intuído de a aquisição das melhores práticas de ensino e atualização docente.

Por meio da formação continuada o docente tem a oportunidade de aprender para despertar no aluno o desejo pelo saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática docente, considerando o importante papel do professor para a formação crítica e reflexiva dos alunos requer deste profissional adotar uma conduta que favoreça a obtenção do conhecimento, incentivando o desempenho diante aos desafios e que deste modo, desperte no aluno, a interação com a prática educativa para a construção do saber.

Mesmo para os recém ingressantes na docência, superar desafios é visto como um dos principais objetivos para se obter uma carreira de sucesso, sabendo que o sistema educacional tradicional já não atende as reais necessidades de ensino do corpo discente, portanto, cabendo, diagnosticar problemas, rever planejamento de aulas e métodos de ensino para a prática docente que priorize o desenvolvimento cognitivo e social do aluno.

O conceito para o conhecimento envolve a ideia de construção coletiva, social e provisória, uma vez que o indivíduo, provido de capacidades, desenvolve suas habilidades à medida que sua visão do mundo se expande, portanto, estimular o desejo pelo saber por meio das pesquisas voltadas para o ensino, trocar experiências, promover diálogos críticos e reflexivos são atividades cultivadas e disseminadas pelo docente que em sua essência reconhece e valoriza o papel como professor em sala de aula.

Conforme relatado, o conhecimento se adquire de várias maneiras, visto que o ser humano possui plena capacidade resiliente e transformadora, deste modo, estimular o seu desejo e questionamentos desencadeia novas descobertas, novas possibilidades, cabendo a amplitude de um ambiente desafiador.

Por fim, é função do docente auxiliar o aluno durante o processo de construção do conhecimento, dando a ele oportunidades para o desenvolvimento de novas ideias.

Ensinar, inicialmente, é a arte de transmitir conhecimento, de formar ideias, de guiar o aluno a fim de transformar o seu comportamento pessoal e social, dando a ele a oportunidade de rever conceitos e pro-

mover melhorias profissionais e sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ, Vozes, 2000

BUENO, Belmira Oliveira. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Bárbara; Souza, Cynthia Pereira (Org.). A vida e o ofício dos professores. São Paulo: Escrituras, 1998.

DEMO, Pedro. Avaliação qualitativa. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. DEWEY, John. Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. (Tese de doutorado) Araraquara: UNESP/FCLAR, 2003.

FUSARI, José Cerchi. A educação do educador em serviço: o treinamento de professores em questão. (Dissertação de mestrado) São Paulo: Programa História e Filosofia da Educação, PUCSP, 1988

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

GEGLIO, Paulo César. Formação continuada de professores e mudança de prática: uma análise a partir da narrativa de professores. (Tese de doutorado) São Paulo: Programa de Psicologia da Educação, PUCSP, 2003.

KRATS, Lúcia. Docência Universitária. Goiânia: Kelps, 2009.

LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica / Eva Maria Lakatos, Marina de Andrade Marconi. – 4. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Atlas, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2004.

MIZUKAMI, M.G.N. et al. Do projeto coletivo da escola à sala de aula: analisando processos de desenvolvimento profissional de professoras de séries iniciais do ensino fundamental. Relatório de pesquisa, FAPESP, São Carlos, 1998.

MIZUKAMI, M. G. N. A reflexão sobre a prática pedagógica como estratégias de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho. In: ENDIPE, 9, 1998. Águas

de Lindóia. Anais II... v.1/2. Águas de Lindóia. p.490-509.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p.93-114.

SACRISTÁN, J. G. Poderes Instáveis em Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

. Compreender e Transformar o Ensino. Artmed, 1998.

TARDIF, M. O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

VASCONCELLOS, C.S. Construção do Conhecimento em Sala de Aula. São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 1993.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NO APRENDIZADO DA LÍNGUA INGLESA

ANDREIA FERREIRA NAGY

RESUMO

O presente trabalho visa discutir a importância dos jogos como ferramenta importante para o ensino da Língua Inglesa. Em um primeiro momento, comentarei acerca da fundamental capacidade que o professor deve ter de estimular seus alunos durante a aulas, pois sabemos que, cada vez mais, a concentração é bombardeada por inúmeros atrativos externos. Assim, é um constante exercício para o docente plane-

jar aulas dinâmicas e atraentes.
Em seguida, apresentarei alguns jogos (inclusive aplicativos) que podem ser utilizados em salas de aula, tanto àquelas que dispõem de recursos midiáticos quanto àquelas em que se preserva o mínimo esperado.
PALAVRAS-CHAVE: Língua Inglesa; Jogos; Estímulo; Processo de aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Atividades lúdicas fazem parte do dia a dia da criança e facilitam tanto o desenvolvimento de sua personalidade integral, como suas funções psicológicas, intelectuais e morais. O ser humano apresenta uma tendência lúdica inata, principalmente na primeira fase da sua vida e seu poder motivador não deve ser perdido de vista. Assim, seu uso no processo ensino-aprendizagem deve ser estimulado e pode transformar as aulas em momentos mais interessantes e significativos.
Por este motivo, a criação de ambientes especificamente preparados para o ensino e o aprendizado de uma língua estrangeira, como jogos, fotografias, filmes e músicas podem contribuir para que o aluno se sinta mais convidado a assistir aulas que muitas vezes são taxadas com tradicionais, repetitivas e enfadonhas.
Ao analisar o uso dos jogos, nas aulas de inglês, percebe-se a contribuição para a aquisição do conhecimento. Tendo por suporte a teoria sociointeracionista de Vygotsky, identificando a aprendizagem do sujeito na interação com o meio. Teorias que servem como base sólida das recentes tendências na linguística aplicada em direção a metodologias de ensino de línguas estrangeiras menos planificadas e mais naturais e humanas, mais comunicativas e baseadas na experiência prática em ambientes multiculturais de convívio
Quando os indivíduos se envolvem em uma interação tanto escrita quanto oral, eles o fazem para agirem no mundo social em um determinado momento e espaço. Considerando aqueles a que se dirigem ou a aqueles que se dirigiram a eles, ou seja, esse encontro interacional é marcado pelo mundo social que os envolvem. Desse modo, a construção do significado é social, pois quem usa a linguagem para se comunicar com alguém o faz de um lugar determinado social, cultural e historicamente. Portanto a natureza da linguagem é sociointeracional, uma vez que os significados construídos no mundo social refletem diversos tipos de discursos que veiculam diferentes percepções, crenças, visões de mundo e ideologias presentes em determinados momentos da história e em espaços culturais e institucionais específicos. Ao estabelecer uma relação entre língua estrangeira e língua materna na aprendizagem, é necessário considerar que o processo sociointeracional de construir conhecimento linguístico e aprender a utilizá- lo já foi percorrido pelo aluno no desafio de aprender sua língua materna. De modo geral, quando o aluno começa a aprender uma língua estrangeira, ele já é um aprendiz de suas língua materna, capacitado para os usos que se apresentam em casa ou nas brincadeiras com os amigos fora de casa e em outras comunidades discursivas (escola, clube, igreja etc.) que participam de sua socialização. O aluno que consegue pensar, falar, ler e 5 escrever utilizando sua língua materna, já conhece algo sobre a linguagem. A aprendizagem de um idioma estrangeiro pode aumentar o conhecimento sobre a linguagem que o aluno construiu a respeito de sua língua materna, meio de comparações em diversos níveis com a língua estrangeira.
Desse modo, o professor precisa utilizar-se de atividades variadas, principalmente, numa língua estrangeira, uma vez que a motivação é mais externa (visual) do que interna, porque os alunos não conseguem concentrar-se numa atividade por muito tempo. Assim, cabe ao professor como facilitador do ensino e com a ajuda das tecnologias como computador, som, dvd, vídeos, filmes, entre outros, variar sua metodologia e tornar aulas mais dinâmicas, para que seja possível conquistar e manter à atenção dos alunos, envolvendo-os nesse processo de ensino-aprendizagem, estimulando o entusiasmo pelo aprendizado de uma língua estrangeira.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 O LÚDICO COMO FERRAMENTA TRANSFORMADORA NA FORMAÇÃO DO ALUNO DE LÍNGUA INGLESA

O ensino aprendizagem é um processo que exige de ambas as partes, professor e aluno, não somente a vontade e o querer ensinar e aprender.
Para que esse fenômeno (ensino-aprendizagem) ocorra de acordo com o que se espera no que diz respeito aos parâmetros da escola, é necessário que tanto professores quanto alunos entendam que a sala de aula é um laboratório de preparação para a vida.
Desta forma, cabe aos profissionais da educação, discutirmos instrumentos e metodologias que farão com que possamos cumprir nosso papel como facilitadores do conhecimento. Para Vygotsky (1994), a aquisição de uma língua estrangeira é facilitada

através da motivação, que acaba se tornando um dos fatores principais na construção do conhecimento do aluno.

Sugerimos que o professor de línguas faça uso do lúdico através de jogos que desafiem o intelecto dos alunos na busca pelo conhecimento da LE. Planejar e pesquisar atividades inovadoras podem contribuir na absorção significativa dos conteúdos ministrados, internalizando-os através de exercícios e atividades diversas e prazerosas. Com a utilização dos jogos lúdicos, o professor pode ainda optar por reunir os alunos em grupos, provendo a interação e o compartilhamento das informações entre eles. Acredita-se que a "ludicidade dever ser usada como um recurso pedagógico, pois o lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele integra as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva. Diante disso, podemos afirmar que as atividades lúdicas instigam uma maior eficiência no ensino-aprendizagem, o esforço de cada aluno dentro das atividades propostas pelo professor está ligado ao prazer que os mesmos têm durante as aulas em que os jogos são usados como ferramenta adicional à metodologia de ensino do professor.

O desenvolvimento do aspecto lúdico além de facilitar a aprendizagem, contribui para o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, contribui com processos de socialização, comunicação, expressão e consequentemente a curiosidade e a construção do conhecimento. (ROCHA, 2015, p. 18).

Dentre outros objetivos, o uso do lúdico nas salas de aula busca promover a maior interação entre professor-aluno e aluno-alunos, com base nessa declaração, "pensa-se em utilizar materiais lúdicos nas salas de aula, a fim de não tornar o ensino-aprendizagem um processo apenas retórico." (BALDINOTTI, 2015, p. 4). Portanto, é necessário que haja uma maior interação entre o indivíduo responsável pela transmissão do conhecimento e o indivíduo receptor desse conhecimento (professor-aluno), assim como também a interação entre os indivíduos que fazem parte desse grupo (aluno-alunos), público-alvo da aquisição do conhecimento, construindo a formação dos saberes, em que ambos são protagonistas.

2.2 O LÚDICO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

No aprendizado de outro idioma (inglês) é de suma importância que os sujeitos envolvidos nesse processo se comuniquem, uma vez que o conhecimento adquirido nas aulas não deve somente ser absorvido através do listening (habilidade auditiva) e writing (escrita), fazendo com que o aluno tenha uma participação passiva, mas tornando-o um sujeito ativo e suprindo as suas necessidades comunicativas, compartilhando o conhecimento através do reading (leitura) e principalmente do speaking (fala).

O lúdico como instrumento para o ensino de inglês baseia-se no pressuposto de que a atividade de sala de aula pode ser mais competitiva e interessante e o aluno possa tornar-se mais interessado em assimilar conteúdo e vocabulário. Observa-se que o ensino aprendizagem é assimilado, pelo aluno, de forma fragmentada, o professor tenta transmitir conhecimento, porém o aluno não consegue assimilá-lo. Desse modo, a atividade lúdica poderá propiciar motivação, instigar e até mesmo desafiar o aluno para o ensino-aprendizagem. Com atividades lúdicas nas aulas o aluno tem oportunidade de fixar o conhecimento e também avaliar sua aprendizagem pelo seu desempenho nas atividades propostas. Nesse aspecto, para que o sucesso de uma atividade lúdica seja alcançado, é importante que o professor saiba fazer um bom uso desse recurso didático, visando utilizar o conteúdo da disciplina dentro dos jogos de forma com que os alunos não percebam e visem apenas o divertimento participando dos jogos na sala de aula.

E considerando a importância da interação na aula de línguas e a integração dos princípios cognitivos, afetivos e lingüísticos, de acordo com Brown (2001) podemos relacionar as vantagens dos jogos, realizados em grupo: • Gera linguagem interativa – grupos menores oportunizam a iniciação para os alunos, ocorrendo as "trocas", na prática da negociação de significado e pelo respeito às regras que, de outra maneira, seria impossível; 9 • Propicia um clima afetivo – os grupos se tornam uma comunidade de aprendizes cooperando um com o outro em busca de um objetivo comum; • Promove a responsabilidade e autonomia dos aprendizes – o trabalho em grupo se responsabiliza pela ação e progresso de cada um dos membros igualmente, tornando-se difícil "esconder" em um pequeno grupo; • Ajuda na construção das identidades e aprendizagem do indivíduo – cada aluno da turma tem necessidades e habilidades que são únicas e esses grupos podem ajudar os alunos com habilidades variadas para atingir objetivos isolados

2.3 PROPOSTAS DE ATIVIDADES LÚDICAS

Jogos para adultos

20 Questions
Trata-se de um jogo do tipo “sim ou não” que funciona melhor com pequenos grupos de 2-5 jogadores, além de ser ótimo para jogar com iniciantes de língua inglesa. Um integrante do grupo deve escolher qualquer pessoa, lugar ou objeto que possa ser adivinhado pelos outros participantes.
Assim que ele fizer sua escolha, começarão os palpites. Para descobrir a resposta certa, os outros jogadores fazem perguntas que somente podem ser respondidas com “sim” ou “não”. É possível fazer no máximo vinte perguntas. Se um jogador adivinhar corretamente, ele escolherá uma palavra para a próxima rodada do jogo.

Heads Up!
É um jogo que pode ser usado como uma ferramenta interativa perfeita para aprender inglês, que consiste em mais de 40 baralhos temáticos repletos de cartas para jogar, incluindo nomes de celebridades, filmes, animais, personagens e muito mais. Para jogar, uma pessoa segura um flashcard em sua testa. Dessa forma, ela não poderá ver a palavra na carta. Ao mesmo tempo, outros alunos devem descrever a carta sem mencionar a palavra que está escrita nela. Assim que a pessoa descobrir a palavra na carta, ela vira o flashcard para baixo para alterar a palavra, ou pega outro flashcard do baralho. O jogo continua até o tempo se esgotar.

Alibi
Trata-se de um jogo de RPG que não requer nenhum material especial preparado previamente. Ele é perfeito para alunos intermediários e ajuda a praticar tempos narrativos e modelos de questões. As regras são simples.: há dois grupos — polícia e suspeitos. O mestre de jogo cria um crime e um álibi, e permite um tempo para que o grupo suspeito discuta seu álibi e acerte sua história antes do início da investigação. O grupo policial entrevista cada suspeito individualmente. Quando todos eles responderem a todas as perguntas, as histórias do álibi são analisadas. Se elas forem correspondentes, o grupo suspeito é declarado inocente. Caso contrário, os suspeitos perdem o jogo.

Johnny Grammar Word Challenge –
É um jogo e aplicativo grátis de gramátic que ajuda os alunos a testar seu conhecimento sobre palavras comuns, gramática e ortografia de língua inglesa. Qual a diferença entre “on time” e “in time”? Como se chama uma pessoa que adora viajar? Deve-se responder ao máximo de perguntas no quiz de 60 segundos. Existem 3 níveis (fácil, médio e difícil), 3 categorias e 10 tópicos, como comida, hobbies, expressões idiomáticas etc.

Jogo para alunos do Ensino Médio

ADIVINHE O DESENHO (Ensino fundamental ou Médio)
O professor deverá seleciona palavras em inglês (objetos, animais etc) que serão desenhadas pelos alunos e colocar em um saco, caixa ou qualquer recipiente que possa servir como armazenamento para as palavras. À cada equipe, será pedido que selecione um aluno que ficará responsável por desenhar no quadro. Os alunos terão que adivinhar os desenhos através de palpites em inglês. A equipe que conseguir adivinhar o que o colega de time está desenhando em menos tempo, leva os pontos da rodada. Com essa dinâmica, os alunos podem trabalhar o vocabulário na língua inglesa e praticar a pronúncia ao palpitar nos desenhos esboçados no quadro. Aqui, a individualidade dá lugar ao trabalho coletivo, de forma que os alunos trabalhem os aspectos sociais interagindo e partilhando informações. A criatividade também tem destaque nessa atividade, uma vez que os desenhos feitos pelos alunos trazem características e impressões pessoais na percepção de cada aluno acerca da palavra selecionada que estará sendo representada através de seu desenho.

Categories
Semelhante ao velho jogo STOP, Categories é um interessante jogo de vocabulário para alunos do ensino médio relembrarem palavras em inglês na memória. Ele deverá desenhar seis colunas em um papel e nomear cada uma delas. É possível escolher categorias básicas (nomes, animais, comida, países, cidades, etc.) ou categorias específicas correspondentes àquilo que você tenha estudado recentemente. Em seguida, escolher uma letra aleatória e definir um limite de tempo para escrever o máximo de palavras possível iniciadas por essa letra em cada categoria. É possível escolher uma nova letra e começar o jogo novamente por quantas vezes quiser.

Jogo para alunos do Ensino Fundamental

Scramble Words
Scramble Words é um jogo online grátis de palavras embaralhadas baseado no popular jogo chamado Outspell. Ele motiva jovens estudantes de inglês a estudar com regularidade de maneira gamificada. Trata-se de um jogo de criação de palavras. O jogador deve descobrir todas as palavras ocultas usando um teclado ou mouse para desembaralhar as letras exibidas na parte inferior da tela. A pontuação final é baseada no tamanho das palavras soletradas, na dificuldade delas e na rapidez com que se consegue soletrar cada palavra.

Running Dictation
É uma atividade eficaz de escrita, leitura, fala e audição. Se cuidadosamente planejado e controlado pelo professor, este jogo pode produzir ótimos resultados e criar uma atmosfera empolgante de aprendizagem. O professor deverá imprimir uma folha com um texto ou diversos textos enumerados e fixá-la fora da sala de aula (ex.: no corredor). Então, ele agrupará os alunos em duplas e decidirá quem irá correr e quem irá escrever. Um dos alunos correrá até o texto designado, fará sua leitura e memorizará o máximo de frases que puder. Então, ele retornará para ditar o texto ao seu parceiro, que irá escrevê-lo.
Os estudantes encarregados de correr não poderão soletrar as palavras ou avisar seu colega de escrita quando ele estiver errado. A dupla de alunos que finalizar o texto primeiramente e escrevê-lo corretamente ganhará o jogo

2.4 OS EFEITOS POSITIVOS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Segundo Vygotsky (1994), a motivação é um dos fatores principais, não só de aprendizagem como também de aquisição de uma língua estrangeira. O professor, visto como principal ferramenta para que o aluno consiga ter motivação e aprendizagem, deve buscar atividades que possam envolver o aluno. De acordo com Freire (1997) a curiosidade que os alunos possuem é algo tão natural quanto a necessidade de beber água. Para que essa curiosidade possa se transformar num conhecimento é necessário que o professor de língua inglesa observe quando aplicar essa atividade. Quando se trata do ensino de língua inglesa o lúdico baseia-se no pressuposto de que a atividade de sala de aula pode ser mais competitiva e interessante e o aluno pode se tornar mais interessado em assimilar conteúdo e vocabulário.
As atividades lúdicas têm o poder sobre o aluno por facilitar tanto o progresso de sua personalidade, como o progresso de cada uma de suas funções psicológicas, intelectuais e morais.
De uma maneira bem mais convidativa aos olhos do aluno, o lúdico funciona como um facilitador da aprendizagem e a sala de aula deve ter um ambiente prazeroso, não um ambiente de apenas cobranças e obrigações, tem que possibilitar ao aluno desenvolver as habilidades diversificadas. O professor tem a função de ser o facilitador do ensino e não uma barreira entre o aluno e o conhecimento.

CONCLUSÃO

Trabalhar com jogos em sala de aula pode proporcionar aos alunos diversas oportunidades de aprendizagem, como repetição do vocabulário já aprendido, estruturas da língua, construção coletiva de um texto, desenvolvimento de estratégias para se fazerem compreendidos, além da tomada de consciência da importância da língua inglesa. Dessa forma, ao utilizar o lúdico em sala de aula, o professor oferece aos alunos contextos comunicativos rápidos e eficazes, fazendo com que a aprendizagem da língua seja algo prazeroso e funcional. Sabemos que cada pessoa tem um propósito diferente ao querer aprender uma nova língua, contudo, por meio dos jogos, a motivação pode ser muito alavancada.
É de suma importância, no entanto, que o professor saiba utilizar esse recurso. Engana-se aquele que pensa que o lúdico pode ser utilizado de qualquer forma e ao bel prazer. Para que haja um aprendizado significativo e resultados positivos nas atividades lúdicas, é preciso que se analise, estude e compreenda as reais necessidades da sua turma. Portanto, as atividades devem ser bem planejadas e aplicadas no momento certo, não fazendo com que os alunos se frustrem com ações longas e cansativas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas. Campinas; Pontes, 1998.

ROCHA, F. R. A ludicidade como método de ensino na língua inglesa. Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFAM, Manaus, v. 9, n. 2, p. 15- 26, 2015.

SILVA, R. B; MOSER, S. M. C. S. O lúdico como recurso pedagógico no aprendizado da Língua Inglesa.

PDE Artigo, Governo do Estado do Paraná, Curitiba, v.1, 2013.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/

GÊNERO TEXTUAL CHARGE E CARTUM

ANDRÉIA RODRIGUES GOMES

RESUMO

Este trabalho, surge visando abordar um pouco mais a respeito desse tema como gênero textual. Discorrer sobre a origem da caricatura, que faz parte dos cartuns e charges, no Brasil as influências dos primeiros caricaturistas italianos deixados aos caricaturistas brasileiros e a crítica sobre a política através da caricatura. Leite (1996) declara que "o caricaturista faz um perfil de poucas linhas".
Destacar o processo de criação como uma obra única, um processo diversificado possuindo características diferentes de cada artista.
Ostrower (1991) relata que "a natureza criativa do ser humano vem do seu contexto cultural", onde não há certo ou errado e sim a intenção da obra, o que ela quer passar aos demais.
Por meio de pesquisa bibliográfica e produção de caricatura, cartum e charge, observamos como se deu esse processo no Brasil. Esse artigo, evidência a importância da caricatura no âmbito político nacional, para esclarecimentos sobre os acontecimentos relevantes para a população, devendo ser trabalhado nas salas de aula estimulando a criatividade e interpretação.
Em suma, possibilita ao aluno oportunidade de entrar em contato com a realidade social, desenvolver um olhar crítico e responsável frente as questões políticas, conhecimento histórico do cartum, charge e caricatura, bem como a prática referente as personalidades da área da educação, utilizando o símbolo da pedagogia, como forma de identificação destes educadores.
PALAVRAS-CHAVE: Charge, cartum e gênero textual.

INTRODUÇÃO

A pesquisa baseia-se em autores que se dedicam a arte da caricatura, cartuns e charges participando da sociedade de forma prática e objetiva trazendo à tona debates importantes da atualidade para que o leitor tenha uma forma diferenciada de receber e entender o assunto.
Mostra que esta está inserida no dia-a dia da população leitora de forma humorística, levando o leitor a interpretar a imagem ou o texto de forma reflexiva, é um desenho que representa uma situação de humor. É atemporal, universal e nem sempre focado nos acontecimentos do momento.
Assim a pesquisa traz a importância de se trabalhar com os alunos a interpretação dessa arte.
O cartum e charge é uma técnica conhecida por muitos atualmente, vista como forma de entretenimento. Encontramos diversos tipos de caricatura, cartuns e charges que expressão conscientizações política, moral, social, humorística, assim deixando cada uma com a sua característica específica.
Evidenciamos a classificação, das diferenças entre charge, cartum e caricatura, pois é algo comum serem catalogadas como obras do mesmo padrão.
O processo de criação é único. Criar é formar algo na visão do criador, de acordo com o seu contexto social.
Um dos objetivos fundamentais do ensino de Língua Portuguesa, na escola, é formar leitores críticos, eficientes produtores de textos, conforme especifica as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa (1998), atraves de diferentes generos atingimos esse objetivo.

1. Os aspectos históricos do cartum no Brasil

A caricatura é uma arte ligada ao cômico, mesmo não provocando o riso em um determinado instante, podendo produzir outros sentimentos como medo ou espanto. Assunto muito discutido nas Artes Visuais (com charges em revistas, livros e jornais), podendo ser construído em outros elementos, associando o visual e o verbal (teatro, quatros humorísticos em televisão, cinema entre outros).
Para Leite (1996) o prazer experimentado na observação de uma caricatura, provavelmente advém da "economia em energia mental" e das relações com a vida infantil", pois a caricatura parte de uma economia de pensamento, fazendo uma imediata associação entre a comparação cômica e o efeito de uma tendência engenhosamente oculta, tendo como re-

sultado “a reprodução deformada de uma semelhança reconhecível”. Assim a deformação da imagem evidencia uma deformação do original (Kris, 1964 apud Leite 1996). Destaca que, “o caricaturista faz um perfil de poucas linhas, empreendendo a deformação deliberada do original, com propósitos jacosos”. (Leite,1996 p. 20).
Discorre ainda, que a construção caricaturesca basicamente joga com a diferença entre semelhança e equivalência, pois procura o máximo de semelhança com o conjuntoda pessoa retratada, mesmo que sendo representado por uma brincadeira.
Leite (1996)comenta que, a palavra caricatura é de origem italiana “caricare”, o seu significado é carregar ou sobrecarregar, a partir de traços distintivos. O termo “caricatura e sua prática” datam o fim do século XVI; os inventores desse gênero de retrato jacoso ou zombaria, foram os irmãos Carracci (AnnibaleCarracci e Agostino Carracci), artistas sofisticados da Academia de Bolonha, mais precisamente o Annibale, que realizava suas obras em contraste às pinturas idealizadas em destaque da época. Sendo assim, seus desenhos foram tão inovadores que o termo “caricatura” foi criado, justamente para denominá-los.

No Brasil, o fenômeno do humor popularizado como forma de entretenimento, poderia ser examinado através de diversos caminhos. Para melhor entendermos, apontemos aqui, brevemente, duas possibilidades de enfoque desse aspecto. Numa sociedade marcada pelas diferenças, onde as elites detentoras do poder político e econômico instauraram uma cultura que se pretende hegemônica, e que adotou a exclusão como prática social, as formas de constituição de uma identidade nacional ainda estariam por ser definidas. (Saliba 2002 apud Queiroz 2010).
Geder (2012) ressalta que o iniciador da caricatura no Brasil foi Manuel de Araújo Porto Alegre, que publicou a primeira caricatura, anonimamente, no Jornal do Comércio de 14 de dezembro de 1837: uma sátira ao jornalista Justiniano José da Rocha, inimigo do artista.

Podemos notar ainda em suas pesquisas, que Geder (2012), destacam primeiro jornal a imprimir caricaturas, o”Lanterna Mágica”, publicado no Rio de Janeiro entre 1844 e 1845. O caricaturista em destaque da época foi, Rafael Mendes de Carvalho, colaborador daquele periódico. O número razoável de caricaturas anônimas, quase todas litografadas em estabelecimentos como o de Frederico Guilherme Briggs, surge no Rio de Janeiro em meados da primeira metade do século XIX: são, na maior parte, caricaturas políticas.

1.1 O que é Charge

Segundo Perez (2016), a charge é um tipo de ilustração que geralmente apresenta um discurso humorístico e está presente em revistas e principalmente jornais. Trata-se de desenhos elaborados por cartunistas que captam de maneira perspicaz as diversas situações do cotidiano, transpondo para o desenho algum tipo de crítica, geralmente permeada por fina ironia.

A charge é sobretudo desenho, caricatura, utilizando-se da linguagem escrita, suplementarmente, sendo sua importância social como texto relativa.
No presente trabalho, ao contrário, queremos destacar a importância da charge enquanto texto que se define pelo uso híbrido da linguagem. As formas perceptíveis na charge se materializam por meio da escrita e do desenho , sendo a síntese olho-ouvido resultante o vestígio que testemunha e registra a concorrência de signos sociolinguístico, culturais, ideológicos, psicológicos presentes a um só tempo nesse tipo de produto cultural. O componente linguístico é corresponsável, juntamente com os componentes gráfico e imagético, pelo grau de informatividade e poder argumentativo, persuasivo da mensagem. (Onici, 2002 , p. 10)

Analisando a charge historicamente, Teixeira (2016) comenta que uma “nova geração de desenhistas ao humor gráfico” surgia a partir da década de 1960, envolvidos novamente em um cenário de repressão na história do Brasil, que neste momento, seria necessário utilizar outros mecanismos para esquivar a censura daquele período - “que havia sido outorgada por um golpe militar em abril de 1964.”(Teixeira, 2016, p 128)
Teixeira (2016) considera os principais representantes deste gênero do humor gráfico nesse período, nomes de pesocomo Péricles, Millôr Fernandes, Jaguar, Angeli, Laerte, Henfil, Ziraldo, Ernani Diniz (Nani), Glauco, Adão Iturrusgarai, Paulo e Chico Caruso entre outros.

As charges podem atravessar o tempo, argumenta Teixeira (2016), não possuem prazo de
validade como muitos acreditam. Mesmo realizadas em outra época, elas mantém seu significado de atualidade e dessa maneira, não depende da sua nar-

rativa, mas sim da permanência e continuidade que acompanham a sociedade ao longo dos anos.

1.2 O que é Cartum

Xavier (2001) considera o cartoon, cartune ou cartum um desenho humorístico acompanhado ou não de legenda, de caráter extremamente crítico retratando de uma forma bastante sintetizada algo que envolve o dia-a-dia de uma sociedade, sendo uma reflexão crítica sobre um fato ou acontecimento da atualidade. Surge publicado em revistas ou jornais, sendo o cartunista o autor ou ilustrador que faz cartuns.
O cartum é uma anedota gráfica, segundo o Dicionário de Comunicação de Rabaça e Barbosa (2008). Um cartum clássico compõe-se de um jogo visual de ideias contido numa única ilustração, sem a presença de qualquer texto escrito. No entanto, há cartuns que se utilizam de balões ou legendas, outros que apresentam duas ou mais ilustrações em sequência. Atualmente há tolerância em relação à utilização de imagens em sequência, desde que ilustrando uma única 'piada', que possa ser apreendida de uma só vez e em espaço delimitado (uma mesma folha, no máximo). A principal diferença entre um cartum e uma charge é que enquanto o primeiro se utiliza de ideias gerais, universais e atemporais para realizar seu 'trocadilho visual', a segunda está sempre fundamentada num fato e momento históricos e objetivos, como, por exemplo, um acontecimento político. (Xavier, 2001, p 196)

O autor ainda, chama atenção para o fato que é essencial o cartum possuir duas características citadas abaixo:

- O objetivo do cartum é argumentar, portanto deve ser encarado como uma "leitura fechada em si mesma", pois cada um encerra o seu próprio discurso, mesmo não tendo uma separação do contexto social ou cultural.
- Como a sua linguagem é própria e ao mesmo tempo semelhante à outras artes, devemos compreender os seus códigos, a partir da sua especificidade, não comparar com outras linguagens.

2. O processo de criação

Ostrower (1991), discorre que a natureza criativa do ser humano vem do seu contexto cultural, de acordo com o ambiente em que o individuo está inserido. Cada um desenvolve sua realidade social, o que acaba destacando o seu valor de vida. Portanto uma ideia relevante da autora é conceituar os processos criativos, aos dois níveis de existência humana: " o nível individual e o nível cultural".

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 se 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. (Ostrower, 1991 p. 9)

Ostrower (1991) chama atenção para o fato, que o ser humano é beneficiado por um dom único, pois ele é um ser "fazedor", formador, sendo capaz de demonstrar relacionamentos entre os múltiplos eventos internos e externos à ele. Assim, o ser humano configura as suas experiências vividas e lhe dá significados.

Nós nos movemos entre formas. Um ato tão corriqueiro como atravessar a rua - é impregnado de formas. Observar as pessoas e as casas, notar a claridade do dia, o calor, reflexos, cores,sons, cheiros, lembrar-se do que se tencionava fazer, de compromissos a cumprir, gostando ou detestando o preciso instante e ainda associando-o a outros - tudo isto são formas em que as coisas se configuram para nós. De inúmeros estímulos que recebemos a cada instante, relacionamos alguns e os percebemos em relacionamentos que se tornam ordenações. (Ostrower, 1991 p. 9)

Para Ostrower (1991)o processo de criação é produzido com a intuição, pois toda experiência viável para o indivíduo, também a racional, se trata de processos basicamente intuitiva. E os processos somente tornam-se consciente, a partir do momento em que são expressos, a medida em que damos forma. Contudo, mesmo que a confecção do processo de criação, esteja em nossos subconscientes, eles também refere-se à consciência dos indivíduos, pois somente dessa maneira podemos questionar os possíveis significados que há, na prática do criador. A autora ainda afirma, que a própria consciência não é irrevogável, podendo mudar em qualquer momento, o homem não somente compreende as transformações da natureza, como nela se percebe.

Todos os fatos que são oferecidos pela vida ao artista têm um sentido: tudo funciona como argila, material que deve ser aproveitado em sua arte. Todas as coisas nos foram dadas para serem transformadas: temos de fazer com que as circunstâncias miseráveis de nossa vida se tornem coisas eternas ou em vias de eternidade. (Salles, 2004 apud Borges, 1984 p. 98)

Para Salles (2004), o processo de criação, a percepção para tal é o planejamento responsável pela construção das imagens provocando a descoberta para assim, chegar na transformação poética. No processo de assimilação do mundo, o artista estipula ligações novas e originais interligando ao seu grande projeto poético. Com isso, encontramos em cada obra de artista, sua singularidade,
não somente nas combinações percebidas, mas no modo de como cada obra é confeccionada.

3. Intervenção pedagógica

Entendendo que a exploração didática adequada desses gêneros, abre possibilidades inovadoras para desenvolver no aluno a competência leitora e a criticidade, mostra a importância de trabalhar os temas em sala de aula. Nessa perspectiva, optamos por explorar o potencial oferecido pelo gênero textual charge e cartum, veiculados em diferentes tipos de mídia eletrônica, jornais, revistas, com o intuito de mostrar como os textos que circulam socialmente são capazes de formar opinião e influenciar em decisões importantes na vida de cada cidadão. Considerando que esses gêneros associam a linguagem verbal e não verbal simultaneamente, torna-se necessário, criar estratégias de leitura que sejam eficientes para conseguir construir os sentidos e entender os recursos presentes neles, por exemplo, o humor, a ironia, a intertextualidade. A compreensão dos gêneros de texto charge e cartum é um desafio entre os alunos, visto que a grande maioria não consegue ler a mensagem implícita nos textos, faz leituras superficiais ou de apenas parte daquilo que pode ser compreendido. Falta a eles o conhecimento prévio necessário e adequado para essa situação de leitura que, em grande parte, pode ser conquistado através da informação, conhecimento de atualidades, do acompanhamento de notícias veiculadas nos jornais impressos, revistas, televisão e internet.
Para tanto, deve-se desenvolver atividades que contribuam para o reconhecimento das características próprias dos gêneros charge e cartum e permitam que os alunos desenvolvam habilidades de leitura, tornando- os capazes de compreendê-los e interpretá-los com proficiência.

CONCLUSÃO

Descobri uma definição para caricatura, segundo Leite (1996) caricatura é um "perfil em poucas linhas". Até então, acreditava que a caricatura era um estilo de desenho abordado apenas como exageros de características.
A intenção da caricatura, charge e cartum é o de esclarecer e alertar o leitor para uma reflexão, no meio político sobre situações e momentos da sociedade. Assim a importancia de se estudar o genero desde o ensino fundamental.
O artista Henfil, aponta que a caricatura, charge e cartum está ligada a política de uma forma simples e chamativa, para se compreender seus efeitos na sociedade, o que soube usar muito bem em suas obras, pois criticava a política de uma maneira sutil. Seu intuito, era conscientizar a população do que ocorria na época, priorizando sempre a educação.
Os gêneros aqui apresentados poderão ser utilizados por professores em diferentes séries, favorecendo a aprendizagem de um novo gênero textual, presente no cotidiano escolar e na vida de todos os alunos. Percebe-se ainda que esse material poderá ser adaptado para outras realidades educacionais, indiferente das condições sociais de cada localidade. Assim, a presente unidade didática evidencia sua capacidade de interagir com os alunos de maneira a criar alunos críticos e conscientes de sua capacidade de aprendizagem e interação com o mundo que o cerca.
Este trabalho não objetiva esgotar o assunto abordado, mas sim a sua continuidade aprimorando este projeto por meio de estudos prolongados e detalhados, ou seja, um estudo longitudinal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, V. L. de. Historiografia, nação e os regimes de autonomia na vida letrada no Império do Brasil. Varia hist.,Belo Horizonte , v. 31, n. 56, p. 365-400, Ago. 2015 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104- 87752015000200365&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 01 jun 2016

FLÔRES, O. A leitura da charge 500 anos - Canoas: Editora Ulbra, 2002

GOMBRICH, E. H. Arte e Ilusão:um Estudo da Psicologia da Representação Pictórica/E. H. Gombrich;

tradução Raul de Sá Barbosa; revisão da tradução Monica Stahel - 4ª ed. - São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007

MAGNO, Luciano. História da caricatura Brasileira: Os precursores e a consolidação da caricatura no BrasilSão Paulo: Editora MAUAD, 2012

MALTA M. Henfil:uma educação por linhas tortas, RevistaEletrônica Ensaios – n.1, v.1, ano 1, 2º semestre de 2008. Disponível em: <http://www.periodicoshumanas.uff.br/novo/index.php/ensaios/article/view/65/140> Acesso 10 Out 2016

OSTROWER, F Criatividade e processos de criação - Petrópolis: Editora Vozes, 1991

RIBEIRO, R. de C. S, CORDEIRO, R. I. de N. A Caricatura na Perspectiva da Representação Documentária, Bahia, Outubro de 2007 Disponível em: <http://enancib.ibict.br/index.php/enancib/viiienancib/paper/viewFile/2803/1931> Acesso em: 31 Mai.2016.

ROMERO, M. Charge: História e Conceito, Juiz de Fora: CESRevista, 2014

SALLES, C. A. Gesto Inacabado: processo de criação artística/ 2ª edição. Cecília Almeida Salles - São Paulo: FAPESP: Annablume, 2004

SIMÕES, A. C. 170 ANOS DE CARICATURA NO BRASIL: PERSONAGENS, TEMAS E FATOS, São Carlos,Revista Linguasagem – 15° Edição, 2010

TEIXEIRA, C. S. Nas entrelinhas das charges: Impressões das experiências imaginárias na obra de Henfil (1964-1985), Brasília, Janeiro de 2016 Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20176/1/2016_CristhianoSantosTeixeira.pdf> Acesso em: 10 Out 2016

XAVIER, C. Aids é coisa séria! - humor e saúde: análise dos cartuns inscritos na I Bienal Internacional de Humor, 1997,Revista Brasileira História, Ciências, Saúde Vol. VIII(1), 2001

LISTA DE SITES

GEDER. História da Caricatura no Brasil. São Paulo , 2012 . Disponívelem: <http://jardimsaopaulo.com.br/site/aulas_smart/01_303_1c02_texto_a_historia_da_caricatura_no_brasil .pdf>. Acesso em: 19.Mai.2016.

Tema: Como surgiu a caricatura. Disponível em: <http://adoropapel.com.br/2014/04/como-surgiu-a-caricatura/>. Acesso em 15 Mai 2016

Tema: Jornal com caricatura. Disponível em: <https://bndigital.bn.br/artigos/a-vida-fluminense-folha- joco-seria-illustrada/>. Acesso em: 15 Mai 2016

Tema: Origem da primeira caricatura. Disponível em: <http://virusdaarte.net/o-marimbondo/>. Acesso em 15 Mai 2016

Tema: Origem do cartoon. Disponível em: < http://www2.tvcultura.com.br/aloescola/infantis/brincarebom/charges-maonamassa.htm>. Acesso em 01 Set 2016

Tema: Gêneros textuais. Disponível em https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua- portuguesa/cartum

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

ANDREZA COSTA DA SILVA

RESUMO

No decorrer da história da educação do Brasil foram desenvolvidas diversas ações políticas para se chegar no que chamamos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) atualmente. A EJA teve maior atenção a partir dos anos de 1940 e sofreu influência de ações do período colonial e republicano. Nos anos 1960, antes do período militar, a proposta formativa de Paulo Freire revolucionou o pensamento no campo da educação, a partir de experiências dos Círculos de Cultura com grupos populares. No regime militar, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização

(Mobral) com o objetivo de substituir a alfabetização utilizada pelos movimentos sociais antes do golpe. Por fim com o processo de redemocratização e publicação da Constituição Federal de 1988, é concedido o direito de estudo a qualquer pessoa inclusive às que não frequentaram a escola na idade obrigatória.
PALAVRAS-CHAVE: Eja; Cultura; Alfabetização; Educação; Políticas.

ABSTRACT

Throughout the history of education in Brazil, several political actions have been developed to arrive at what we call Youth and Adult Education (EJA) today. EJA had more attention since the 1940s and was influenced by actions from the colonial and republican periods. In the 1960s, before the military period, Paulo Freire's formative proposal revolutionized thinking in the field of education, based on experiences of Culture Circles with popular groups. In the military regime, the Brazilian Literacy Movement (Mobral) was created with the aim of replacing the literacy used by social movements before the coup. Finally, with the process of redemocratization and publication of the Federal Constitution of 1988, the right to study is granted to anyone, including those who did not attend school at the mandatory age.
KEYWORDS: Eja; Culture; Literacy; Education; Politics.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos vem sendo abordada a partir de diferentes conceitos e concepções. Esse conceito recebeu críticas, especialmente por desconsiderar contextos sociais, políticos, culturais, económicos e históricos que influem no campo pedagógico.
Paulo Freire, por outro lado, demonstra a politicidade da educação e apresenta uma proposta para alfabetizar conscientizando. Apresentamos os fundamentos do processo de alfabetização de Freire, iniciado nos anos de 1960, com a criação dos Círculos de Cultura. Apesar do tempo que se passou, as formulações teóricas de Freire continuam relevantes na atualidade, especialmente no momento atual em que precisamos sublinhar e assumir a "educação como prática da liberdade".

Início da EJA no Brasil – Período Colonial

A educação brasileira no início colonial era voltada especificamente para crianças, porém, mesmo assim alguns índios adultos receberam essa educação (Strelhow, 2010). A Companhia Missionária de Jesus tendo à frente o padre Manoel da Nóbrega, tinha a função de catequizar os índios e alfabetizar os indígenas locais e para isso fundou colégios e escolas de instrução elementar. Nestas escolas, os jesuítas aplicavam dois modelos de ensino, um voltado para indígenas com escrita e leitura e um ensino mais profundo e culto voltado aos filhos dos colonos (SAVIANI, 2013).
Com a expulsão dos jesuítas em 1759, o ensino passa ser acessível apenas para filhos de colonos, de etnia branca e do sexo masculino, excluindo as comunidades indígenas e negras (Aguiar, 2001).
Com a chegada da família real em 1807, houve investimentos no ensino técnico e um avanço no ensino superior, porém a educação básica é esquecida e praticamente não tem avanços.

Após a independência em 1822, foi criada a constituição imperial que em teoria garantia o direito à educação primária para todos os cidadãos, porém não se cumpriu como esperado (SAVIANI, 2013).
Após longa discussão sobre a inclusão na educação das camadas inferiores (homens e mulheres, pobres livres, negros e negras escravos, livres e libertos), em 1834, o Ato Constitucional colocou sob cuidado das províncias a educação primária e secundária, e a alfabetização de jovens e adultos é considerado um ato de caridade (Stephanou & Bastos, 2005).
Mesmo com a educação sob responsabilidade das províncias os números eram alarmantes, em 1844, a rede de ensino básico atendia pouco mais de 2400 alunos e no Brasil a população infantil era mais de 250 mil crianças.
Em 1881, a Lei Saraiva restringe o voto às pessoas alfabetizadas, restringindo ainda mais o direito de cidadania para o indivíduo analfabeto.

A EJA no Brasil – Período República

No começo do século XX houve um intenso debate sobre o analfabetismo e o mesmo passa ser visto como um mal e um atraso para o Brasil e deve ser exterminado, surge a ideia de transformar o indivíduo analfabeto em um indivíduo produtivo e que tenha condições de contribuir com o crescimento do país (Stephanou & Bastos, 2005).
Em 1920, o Brasil alcança a incrível marca de 72% de analfabetismo (Manfred, 1981). No governo de

Getúlio Vargas em 1934 foi criado o Plano Nacional de Educação, oferecendo ensino primário e obrigatório para pessoas adultas.
Em 1938 foi criado o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) e em 1942 foi criado o Fundo Nacional do Ensino Primário com o objetivo de ampliar e incluir o ensino supletivo para adolescentes e adultos (Strelhow, 2010).
Após o fim da primeira guerra mundial em 1945, a UNESCO fez uma grande campanha e pressão nos países de alta taxa de analfabetismo e em 1947 surgiu o movimento chamado de Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos, que tinha a finalidade de reorientar e coordenar, no geral, os trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos (Aguiar, 2001).

Em 1958, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, surge o nome de Paulo Freire, que já chamava a atenção dizendo que o desenvolvimento educativo deve acontecer contextualizado às necessidades essenciais das pessoas por meio de uma educação "com" elas e não "para" elas (Medeiros, 1999)
Para Freire, o analfabeto não deveria ser visto como um problema, mas vítima da desigualdade que persiste em nosso País, tornando precária sua condição social, cultural e econômica. As péssimas condições em que viviam os grupos populares analfabetos deveriam ser problematizadas (Stephanou & Bastos, 2005). (FREIRE, 2005)
No final dos anos 1950 e início de 1960, houve uma grande mobilização social em torno do analfabetismo da alfabetização. Surgiram diversos movimentos sociais neste período, tais como: "Movimento de Educação de Base" (1961- CNBB), Movimento de Cultura Popular do Recife (1961), Centros Populares de Cultura (UNE), Campanha de Pé no chão Também se Aprende (Prefeitura de Natal). Esses programas tiveram a influência de Paulo Freire, considerando o analfabetismo como efeito de uma sociedade injusta e desigual (Strelhow, 2010).
A filosofia educacional construída por Paulo Freire, propunha que o alfabetizando compreendesse as contradições sociais e as relações de opressão em nossa sociedade de classes. Tais ideias foram consideradas subversivas pelos militares e Paulo Freire foi preso, depois exilado, retornando ao país em 1980.
No exílio coordenou programas de educação, lecionou na Universidade de Harvard e foi consultor em diversos países, tendo publicado cerca de 40 livros. Sua obra é reconhecida internacionalmente e Freire é um dos autores mais citados em trabalhos acadêmicos.
A EJA no Brasil - Método Paulo Freire
No final dos anos 1960, Paulo Freire criou os Círculos de Cultura para alfabetização de adultos.
O conceito de Círculo é justamente promover o diálogo horizontal entre os participantes, sem deixar de renunciar a um coordenador, com o papel de organizar, problematizar, promover o diálogo e a sistematização dos conhecimentos. A aprendizagem, no entanto, está imbricada com a construção da consciência crítica sobre a situação vivida pelos educandos na relação com a sociedade mais ampla.

Desta forma, "alfabetização e a conscientização jamais se separam" (FREIRE, 2014, p. 11).
Antes mesmo de iniciar os encontros nos Círculos de Cultura, Freire e sua equipe iam à campo para levantar o universo vocabular da população interessada na alfabetização, investigando também suas condições de vida, sua cultura, suas crenças e valores. Como relata Campos, (2015, p. 57) "os saberes populares eram relevantes bem como suas palavras carregadas de experiências vividas, para que fossem valorizadas e consideradas como ponto de partida para a construção de outros saberes". Trata-se, como ressalta a autora, de uma educação que, "do ponto de vista social, filosófico e político-pedagógico, representa um grande avanço" (p.
58) para o processo de construção da autonomia crítica dos educandos.
Nos Círculos de Cultura, as palavras que faziam parte do universo dos educandos eram discutidas, abordando seus sentidos e significados.

Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito. Na verdade, somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem trabalho, lições que falam de ASA – "Pedro viu a Asa" – "A asa é da ave". (FREIRE, 2014, p. 136-137)

Recusando o ensino cartilhesco, Freire alfabetizava dialogando com os educandos sobre a realidade, sobre os sentidos e significados das palavras e dos

temas geradores, levando à conscientização de seu papel na construção de uma sociedade democrática. Tais propósitos, no entanto, desagradam àqueles que pretendem manter os mandonismos e autoritarismo, preservando o caráter antidemocrático das relações sociais. O golpe militar retomou o ensino cartilhesco, memorístico e alienante.

A EJA no Brasil – Período Militar

Em 1964 ocorre o golpe militar e neste período a educação sofreu mudanças, fortalecendo uma abordagem tecnicista. A Lei n° 5.379 de 15 de dezembro de 1967, criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com uma abordagem oposta ao trabalho de Freire.
O Mobral tem como característica uma alfabetização funcional, voltada somente para ensinar a ler e escrever, sem nenhuma contextualização (Aguiar, 2001). Além do mais, o Mobral recrutava educadores sem a devida especialização e sem muita exigência, o que reforça a ideia de que o alfabetismo é apenas para compreensão de signos e não do contexto em questão.
Diferente de Paulo Freire, a metodologia do Mobral dispunha de um material uniformizado e utilizado em todo território nacional, desconsiderando as linguagens, cultura e necessidades de cada povo e de cada região - uma das principais características da metodologia defendida por Paulo Freire. Para o Governo militar bastava que o indivíduo tivesse o diploma do Mobral e ter sua carteira de INPS para ter um futuro garantido (Rybczynski, 2014), porém, devido à este pensamento e metodologia adotada, muitos alunos do Mobral não aprenderam a ler e a escrever (Strelhow, 2010).
O Mobral foi extinto em 25 de novembro de 1985 pelo presidente José Sarney, sendo um dos maiores fracassos na educação Brasileira. Dos 40 milhões de alunos que teve, diplomou apenas 15 milhões e reduziu o índice de analfabetismo em apenas 2,7% durante quinze anos (Rybczynski, 2014).

A EJA no Brasil – Período da Nova República

Com o fim do Mobral em 1985 e o final da ditadura militar, foi publicada em 1988 uma nova Constituição Federal, onde prevê-se que todas as pessoas tenham acesso à educação, sendo reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.
De acordo com a LDB, é determinado que o "Plano Nacional de Educação seja elaborado para a Educação de Jovens e Adultos" (Antunes, 2006) em concordância com a Declaração Mundial de Educação para Todos. Com base na LDB, foi constituída a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino através da resolução CNB/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares.

A educação de jovens e adultos deve ser adequada para as realidades dos educandos, a fim de se obter efetividade no aprendizado e um melhor rendimento e interesse do aluno. É um dever público oferecer esse tipo de educação de forma gratuita.
A função de educação de jovens e adultos passa a ser responsabilidade dos municípios. No início dos anos de 1990 foi criado o Movimento de Alfabetização (Mova), que tem como objetivo trabalhar a alfabetização de forma adaptada às necessidades e condições dos alunos jovens e adultos (Strelhow, 2010).
A ação pedagógica se desenvolve com base na Leitura do Mundo do(a) educando(a), que busca mapear as situações significativas do contexto em que estão inseridos. Desse processo, surgem os Temas Geradores que orientam a escolha dos conteúdos. (Projeto MOVA-Brasil, s.d.). 2003/2013.

Em 1996, surge o Programa Alfabetização Solidária (PAS) promovido pelo governo federal. O programa recebeu diversas críticas, dentre elas a falta de preparo dos seus docentes, remontando à problemática desde os anos 1940.
Em 1998, surge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), com o objetivo de atender às populações situadas nas áreas de assentamento.
Em 2003 foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado do governo federal, que tinha como meta alfabetizar todos os adultos em 4 anos, atendendo mais de 20 milhões de pessoas. O programa foi reformulado em 2004 com a retirada da meta de 4 anos e a duração dos projetos foram ampliadas de 4 meses para 8 meses (Stephanou & Bastos, 2005).
Apesar dos avanços, o número de pessoas que não sabem ler e escrever ainda é grande. Segundo dados do IBGE, havia, em 2018 11,3 milhões de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais (EBC, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da história da educação do Brasil foram desenvolvidas diversas ações políticas para se chegar no que chamamos de Educação de Jovens e

Adultos (EJA) atualmente.
A EJA teve maior atenção a partir dos anos de 1940 e sofreu influência de ações do período colonial e republicano. Nos anos 1960, antes do período militar, a proposta formativa de Paulo Freire revolucionou o pensamento no campo da educação, a partir de experiências dos Círculos de Cultura com grupos populares
No que se refere à escola, é necessário pensar que todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação é para todos.
Na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, os alunos serão mais bem preparados para atuarem em uma sociedade. É fundamental destacar que, na EJA, os alunos, apesar das características e culturas, procuram desenvolver na prática diária o que tem aprendido, e vão além ao ensinar para as gerações futuras, vislumbrando a necessidade de um bom exemplo e melhor qualidade de vida para todos.

REFERÊNCIAS

A PÁGINA DA EDUCAÇÃO. UNESCO lança Década da Alfabetização no Brasil. A Página da Educação, 2003. Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=124&doc=9489&mid=2>. Acesso em: 16 fevereiro 2020.

AGUIAR, R. H. A. Educação de Adultos no Brasil: políticas de (des)legitimação. UNICAMP. Campinas. 2001.

BARROS, Rosanna. Revisitando Knowles e Freire: andragogia versus pedagogia, ou o diálogo como essência da mediação sociopedagógica. Educ. Pesqui., São Paulo,
v. 44, e173244, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep- 44-e173244.pdf. Acesso em 03 abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Emenda constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionaisTransitórias. Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Mapa do analfabetismo no Brasil. s/d. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+-no+Bra sil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e-1b?version=1.3 Acesso em 03 abr. 2020.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. PARECER CNE/CEB 11/2000, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em: 05 fevereiro 2020.

CAMPOS, Elisabete F. Esteves. A coordenação pedagógica em questão: diálogos nos Círculos de Debates. Jundiaí/SP: Paco editorial, 2015.

EBC - Empresa Brasileira de Comunicação. Agência Brasil, 2019. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-09/analfabetismo-resiste-no- brasil-e-no-mundo-do-seculo-21 Acesso em 03 abr. 2020.

FERREIRA, A. R. Educação pós-ditadura: qualidade para todos. Nova Escola, 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3432/educacao-pos- ditadura-qualidade-para-todos>. Acesso em: 03 fevereiro 2020.

FREIRE, Paulo A Educação na Cidade. São Paulo : Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo Pedagogia do oprimido. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. Educação Como Prática da Liberdade. 34. ed. [S.l.]: Paz e Terra, 2011.
G1. IBGE indica que analfabetismo cai menos entre maiores de 15 anos. G1, 2011. Disponível em: <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2011/11/ibge-indica-que- analfabetismo-cai-menos-entre-maiores-de-15-anos.html>. Acesso em: 21 janeiro 2020.

IBGE. taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais. Brasil em síntese. Disponível em: <http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo- das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>. Acesso em: 19 janeiro 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental. Brasília: [s.n.], v. 1, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Trabalhando com a educação de jovens e adultos
- Avaliação e Planejamento. Brasília: [s.n.], 2006.

MOURA, V. L. P. D. S.; SERRA, M. L. A. A. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE. Revista Eletrônica S@ber, Londrina, v. 28, 2014. ISSN ISSN 1980-5969.

PELANDRÉ, N. L. ENTREVISTA COM PAULO FREIRE. EJA em Debate,
Florianópólis, p. 16, jul. 2014.

PROJETO MOVA-Brasil. Instituto Paulo Freire. Disponível em:
<https://www.paulofreire.org/programas-e-projetos/projeto-mova-brasil>. Acesso em: 13 janeiro 2020.

RYBCZYNSKI, E. Mobral, o ensino da ditadura. São Paulo minha cidade, 2014. Disponível em:
<http://www.saopaulominhacidade.com.br/historia/ver/9064/Mobral%252C%2Bo%2B ensino%2Bda%2Bditadura>. Acesso em: 12 janeiro 2020.
SAMPAIO, M. N. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA HISTÓRIA DE COMPLEXIDADE E TENSÕES. Práxis Educacional - DOSSIÊ TEMÁTICO:
Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, Vitória da Conquista , jul. 2009. 228.

SMITH, M. K. Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy. Infed, 2002. Disponível em: <http://infed.org/mobi/malcolm-knowles- informal-adult-education-self-direction-and-andragogy/>. Acesso em: 07 dezembro 2019.

STRELHOW, T. B. BREVE HISTÓRIA SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS.
HISTEDBR On-line , Campinas, p. 11, jun. 2010.

TEIXEIRA, L. A.; PASSOS, M. M. O QUE LEVA JOVENS E ADULTOS A BUSCAR A EJA? ALGUMAS CONSIDERAÇÕES, Ponta Grossa - PR, 2012. 12.

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESCOLAR

ANGELA CRISTINA TORRES DE ANDRADE

RESUMO

A finalidade desse artigo é falar sobre algumas contribuições da neuropsicopedagogia para com o processo de aprendizagem escolar. Tal modelo nas dificuldades da aprendizagem tenta mostrar algumas funções referente a formas de aprendizagem através de simbologia, as quais se correlacionam com as organizações funcionais do cérebro. Tal condição mostra-se necessária para que o processo aprendizagem aconteça de forma natural.
PALAVRAS-CHAVE: Neuropsicopedagogia; Processo de aprendizagem.

ABSTRACT

The purpose of this article is to talk about some contributions of neuropsychology to the school learning process. Such a model in the difficulties of learning tries to show some functions referring to forms of learning through symbology, which correlate with the functional organizations of the brain. Such a condition is necessary for the learning process to take place naturally.
KEYWORDS: Neuropsychology; learning process.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem, por finalidade, dissertar sobre a contribuição da neuropsicopedagogia para diagnósticos e também intervenção para casos de dificuldades de aprendizagem escolar por inúmeros e diversos motivos.
A neuropsicopedagogia eleva seu olhar e o lança para diversas direções, o qual depende de diversos fatores para a intervenção, sendo ele institucional, escolar e até no campo das ações sociis. Em tais áreas, as formas citadas se aplicam a um olhar inicial, já que são encaixáveis com as visões sistemáticas da realidade que se torna complexa sendo dinâmica e ágil com interligações quando ocorrem.
Como os estudos e pesquisas nesta área de neuropsicopedagogia mostram e expressam os progressos

científicos tal qual o fato de saber e o fazer não podem ficar distantes. Mesmo que a contribuição da neuropsicopedagogia seja boa em quaisquer áreas de intervenções do profissional, instituímos suas práticas nas instituições escolares, principalmente nos alunos que mostram certas dificuldades, mostra alguns processos cognitivos dos alunos em específico. É nítido que ao lado de tais processos, afetuam-se a alguns fatores afetivos e relacionais.

Tal tema é relevante no meio escolar, sendo que, hoje em dia, são diversos os casos de crianças que mostram algumas dificuldades no processo de aprendizagem no ambiente escolar que podem ser determinadas por vários fatores por causa da forma que vivem desde a gravidez até a fase escolar.

Os fatores causadores de estresses como déficit de atenção, hiperatividades, a falta de concentração, as impulsividades entre outras coisas, levam as crianças a pular etapas trazendo defasagem nos processos de aprendizagem escolar junto à idade e série no qual estão inseridas, trazendo o comprometimento junto ao desenvolvimento destes.

As contribuições da neuropsicopedagogia têm ajudado para formar, profissionalmente, no auxílio para atender crianças com diversos tipos de dificuldades gerais no processo de aprendizagem. Tais conhecimentos ajudam, além de orientar referente a atitudes e também, procedimentos a serem adotados na condução de intervenções na área de neuropsicopedagogia. Entende-se que em todas estas áreas, podemos recorrer a todos os conceitos básicos que se encontram na neuropsicopedagogia.

Este trabalho visa atender e visa o diagnóstico de dificuldades no processo de aprendizagem da criança, além de realizar formas de intervenção sobre tais dificuldades encontradas, trabalhando pedagogicamente tais intervenções no ambiente de valores da criança com o meio escolar e realizando o acolher a fim de trazer melhorias para a auto-estima deles e ajuda no enfrentamento da vulnerabilidade ao tipo de bulliyng a que estaria exposto, além de encaminhar às áreas da saúde, quando existir quaisquer necessidades.

Nossa labuta também constitui na elaboração de atividades pedagógicas e orientações através de métodos de indução, muitas escutas e diálogos que podem possibilitar as crianças a exporem os problemas, o acolher e encaminhar o necessário a fim de colocar os pés no chão, o equilíbrio emocional e a elevação de sua auto-estima, firmar fortes laços com a escola, as professoras, os coleguinhas, com a família, a aprendizagem etc.

Nas atividades fixadas no atendimento estão incluídas as realizações de alguns jogos pedagógicos (jogo da memória, dominó, entre outros), leitura, interpretação e produções de texto, relacionando-os com as dificuldades no âmbito de aprendizagem escolar, a ausência de laços, a falta de afeto possivelmente apresentada pela criança.

Conhecer a neuropsicopedagogia tem mostrado conceitos vitais em nossa área de atuação com crianças na fase escolar entre a pré-escola e o ensino fundamental. Ou seja, a partir dos cinco até os doze anos de idade, quando estão na fase mais favorável ao desenvolvimento deles ao passarem por estímulos ao desenvolver as opções na aprendizagem escolar.

O QUE ENTENDEMOS POR NEUROPSICOPEDAGOGIA?

A Neuropsicopedagogia é um campo de estudo relativamente novo, voltado para o processo de aprendizagem e suas dificuldades, tendo, de acordo com Sampaio, caráter preventivo e terapêutico. Seu campo de atuação hoje além do ambiente escolar engloba família e comunidade.

Segundo Bossa (2000), os primeiros relatos sobre os problemas de aprendizagem, surgiram na Europa, no século XIX, mas foi um país da própria América do Sul, a Argentina, o grande incentivo para a práxis psicopedagógica no Brasil. A graduação em Psicopedagogia existe ha mais de trinta anos na Argentina. É uma graduação quase tão antiga quanto a Psicologia.

A atividade neuropsicopegagógica surgiu anteriormente à criação do curso, pois já existiam muitos profissionais com outra formação na Argentina, que iniciaram práticas de reeducação, cujo objetivo era resolver fracassos escolares. Era um modo de ocupar um espaço, onde Psicólogos e Pedagogos não atuassem.

Naquela época, os psicólogos argentinos, não possuíam permissão para clinicar, então muitos deles decidiram trabalhar na área da educação. Aos poucos, com muita dedicação, surgia uma metodologia sobre as dificuldades de aprendizagem. Atualmente essa metodologia é a Neuropsicopedagogia.

No Brasil, a aprendizagem foi explicada, por um longo período, como resultado de fatores orgânicos. Assim, os problemas de aprendizagem, a partir da década de 70, passaram a ser tratados como causa de uma disfunção neurológica, chamada disfunção cerebral mínima. Scoz e Mendes (1987, p.16 apud

Bossa, 2000), relatam que Julio B, de Quirós, médico e professor, de Buenos Aires, foi um grande colaborador no que diz respeito aos estudos voltados para leitura e escrita (p. 51). Suas pesquisas, publicadas na Argentina nas décadas de 50 e 60, foram posteriormente propagadas no Brasil, nas conferencias realizadas durante os anos 70.

Em 1970, foram iniciados os cursos de formação de especialistas em Psicopedagogia, na Clínica Médico Pedagógica, em Porto Alegre, com a duração de dois anos, tornando o Rio Grande do Sul o primeiro estado brasileiro a se destacar na área e surgindo assim, a Neuropsicopedagogia.

Somente a partir da década de 80, a Neuropsicopedagogia começa a ter relevância no resto do país, pois começa a se ajustar a teoria sócio-política, que dizia respeito ao fracasso escolar e aos problemas de aprendizagem, que passaram a ser denominados problemas de ensinagem.

De acordo com Andrade (1998), no início a Neuropsicopedagogia no Brasil apresentava um caráter reeducativo, pratica que possuía, na época, visão muito limitada baseada apenas no sintoma e que, por sua vez, não abolia o sintoma, e sim o deslocava para outra área do conhecimento. Assim, "uma dificuldade na área da língua escrita reeducada fazia com que o problema relacionado à língua escrita fosse suprimido, mas em contrapartida, "aparecia" uma dificuldade na área da matemática" (p.38). Outras práticas neuropsicopedagógicas foram com o passar do tempo, difundidas no país. São elas a neuropsicopedagogia clínica e a preventiva. A Neuropsicopedagogia clínica é definida por Andrade como o modo como se percebe o processo de ensino aprendizagem, de modo que esta não se limita apenas ao sintoma, mas também em suas causas. No Brasil, a Neuropsicopedagogia preventiva, está relacionada à intitulada Psicopedagogia institucional e é definida a seguir:

Busca-se, através desta prática, prevenir os possíveis problemas de aprendizagem de ordem reativa, isto é, aqueles problemas que aparecem como reação a uma inadequação institucional. Aqui não se trabalha com as reações e sintomas já instalados, mas com a possibilidade de que estes venham a surgir, adiantando-se no movimento e suprimindo-se as possíveis causas promotoras destes problemas. (ANDRADE, 1998, p. 42)

A proposta das neuropsicopedagogias clínica e preventiva, exigem do profissional atuante um conhecimento teórico e prático abrangente no que diz respeito a aprendizagem, em seus aspectos sadio e patológico.

Gonçalves relata que a Neuropsicopedagogia é constituída pela aposição de dois saberes, sendo eles a psicologia e a pedagogia. A autora define a neuropsicopedagogia como uma ciência, cuja proposta é estudar o processo ensino aprendizagem humana. O objeto de estudo dessa nova ciência é o sujeito em seu processo de construção do conhecimento, bem como suas dificuldades. Terapeuticamente, é papel da neuropsicopedagogia identificar, averiguar, planejar, intervir através das etapas de diagnóstico e tratamento.

PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

A aprendizagem acadêmica é essencial para a integração social e para o desenvolvimento dos indivíduos. À escola cabe, não só transmitir conhecimentos, mas principalmente, por meio de uma aprendizagem fundamentada na compreensão, beneficiar a independência, a autonomia e a criatividade dos alunos. Dessa maneira, cabe-lhe promover habilidades transversais aos conteúdos curriculares, que capacitem os alunos a gerirem suas aprendizagens.

O processo de aprender significa perpetrar uma explanação e perfil pessoal de uma realidade. Isto faz com que o processo de aprendizagem seja singular e "irrepetível" em cada caso.

A aprendizagem se refere à aptidão e à possibilidade que uma pessoa tem de eleger e apreender informações, conhecer, experenciar, compreender, decodificar, agregar, armazenar e utilizar essas informações provenientes do meio em que vive. Tais capacidades proporcionam a associação e a integração desses elementos aos conhecimentos que o indivíduo possui, afiançando relacionamentos eficazes e melhor qualidade de vida.

O interjogo entre as aptidões que a pessoa possui e os novos potenciais e conhecimentos que está adquirindo baseiam-se nas funções neuropsicológicas de atenção, percepção e memória que sustentam a aprendizagem, entre outros fatores.

Os métodos de codificação e decodificação são importantes na aprendizagem e aquisição da linguagem, oral e escrita, receptiva ou expressiva e faz parte do sistema cognitivo. A linguagem é um dos elementos essenciais na organização cognitiva e nos processos complexos da aprendizagem. Os componentes cognitivos e as regiões cerebrais, que os processam, constituem um todo interconexo.

Alguns manuais de aprendizagem, definem como mudança de comportamento viabilizada pela plasticidade dos processos neurais cognitivos. Aprendiza-

gem é um método global de crescimento, a qual desencadeia crescimento do indivíduo, é um processo constante que depende da memória e da atenção. A habilidade cerebral em armazenar dados para a sua utilização posterior permite, mediante a memória, codificar e decodificar informações dependendo da plasticidade sináptica.

O estudo da neuropsicopedagia permite entender as expressões perceptivas, de aprendizagem e de solução de problemas, dentre outras atividades cognitivas. Ao abordarmos o tema aprendizagem, nos referimos a um processo global de crescimento, uma vez que toda aprendizagem desencadeia, em algum sentido, o crescimento individual ou grupal.

A aprendizagem é uma modificação no comportamento, resultante do conhecimento ou aprendizado, e está sujeito à interação entre fatores individuais e ambientais.

O conhecimento sobre maturação nervosa da criança é essencial para explicar o processo de aprendizagem. Os terapeutas, de forma geral, crêem que as condutas não podem ser exteriorizadas ainda que seu mecanismo neural tenha se desenvolvido. A aprendizagem infantil no processo escolar está ligada ao desenvolvimento da criança, aos fatores ligados à aprendizagem, ou seja, à escola e aos professores, atributos orgânicos, condições emocionais e composição familiar.

A aprendizagem depende de condições estruturais e funcionais do sistema nervoso central e disfunções que ocorrerem nas fases de desenvolvimento das unidades funcionais cerebrais podem acarretar alterações na linguagem e na aprendizagem. Dificuldades de atenção e concentração são provindas de disfunções nas zonas primárias enquanto que as dificuldades na aprendizagem abarcando a leitura, a escrita e a matemática podem ser derivadas de disfunções nas zonas secundárias. Por sua vez, o baixo resultado cognitivo, falhas na compreensão da linguagem falada, obstáculos na leitura, na escrita e na matemática, estão incluídos nas disfunções das áreas terciárias.

Quando discorremos sobre aprendizagem nos referimos a um processo integral de crescimento, pois toda aprendizagem desencadeia, em algum sentido, crescimento individual ou grupal. Qualquer intercorrência em um ou mais desses fatores podem influenciar o processo de aquisição da aprendizagem. Um dos aspectos fundamentais envolvidos na aprendizagem é a valorização dos processos neurais e diferentes formas de aprendizagem que envolve circuitos neurais diferentes.

Considerado como um sistema complexo, o cérebro humano estabelece relações com o mundo que o rodeia por meio de fatores expressivos tais como: as vias neuronais, as quais conduzem ao córtex informações derivadas do mundo exterior e os neurônios, que permitem gerar áreas motoras, sensoriais, auditivas, ópticas, olfativas etc, estabelecendo inter-relações funcionais que são de extrema importância para o aprendizado.

Analisar a relação entre o cérebro e o comportamento dos alunos é o objetivo principal da Neuropsicopedagogia. Temos muito que aprender sobre o cérebro humano. É por meio dessa área de atuação que se pode apreender como distintas áreas cerebrais operam em conjunto para produzir comportamentos complexos, como é o caso da aprendizagem.

O processo de aprender determina que certas integridades básicas devem estar presentes:

- Funções psicodinâmicas – à medida que a criança internaliza o observado ou o experienciado, ela assimila hierarquicamente pelos processos psíquicos, necessitando, portanto, ter controle e ajustamento emocional para que suceda a aprendizagem;
- Funções do sistema nervoso periférico – responsáveis pelos receptores sensoriais, que são vias básicas para aprendizagem simbólica. Uma subcarga sensorial provocaria privação de excitação básica do cérebro para o crescimento e maturação das ações psicológicas;
- Funções do sistema nervoso central – armazena, elabora e processa as informações resultantes da resposta apropriada do organismo.

O ser humano percebe o mundo através de seu aparelho perceptual, num método interpretativo dos fenômenos que abarca seus sentidos e sua memória.

A memória é responsável pelo armazenamento de informações, bem como pela evocação daquilo que está registrado. Para aprender, é preciso aptidões para lidar de maneira organizada com os novos elementos, ou com aqueles já contidos no cérebro, a fim de realizar novas ações.

Como relata Izquierdo:

Memória é a aquisição, a formação, a conservação e a evocação de informação. A aquisição é também chamada de aprendizagem: só se 'grava' aquilo que foi aprendido. A evocação é também chamada de recordação, lembrança, recuperação. Só lembramos aquilo que gravamos, o que foi aprendido. (Izquierdo, 2002, p. 9).

A atenção e a memória têm papel essencial na aquisição de novas habilidades de aprendizagem. É através

da atenção que se filtra as informações relevantes no meio (atenção seletiva) e se mantém sob foco esta informação desejada (atenção sustentada e focalizada). A memória operacional (ou de trabalho) ocupa a função de selecionar, analisar, conectar, sintetizar e resgatar as informações já consolidadas, apreendidas (memória de longo prazo). A memória operacional faz a conexão entre as informações novas e aquelas já aprendidas.

Assim, o cérebro pode ser visto como um sistema dinâmico que tem sua complexidade funcional subsidiada pela sua interação com outros sistemas nele presentes, não podendo ser interpretado como depósito estático para o armazenamento de informação.

O cérebro constitui certo nível de ativação e atenção, de vigilância e seleção das informações. São elementos básicos de toda atividade neuropsicopedagogica para sustentar as atividades cognitivas.

Aprender abrange, portanto, a efetivação de planos já estabelecidos, resultando de ações mentais refletidas, provadas mentalmente e que influenciam o plano de ações futuras. O cérebro está preparado para funcionar com o feedback interno e externo, pois é autorreferente.

A aprendizagem deriva da recepção e troca de informações do meio ambiente e os distintos centros nervosos, ela principia com um estímulo de natureza físico-química advindo do ambiente que é transformado em impulso nervoso pelos órgãos dos sentidos. Estar atento, compreender, aceitar, reter, transferir e agir são itens fundamentais da aprendizagem. A informação apreendida é submetida a contínuo processamento e elaboração, funcionando em níveis cada vez mais intricados e intensos, desde a extração das características sensoriais, a interpretação do significado até a emissão da resposta.

Durante a aprendizagem, o processamento das informações depende da integração de diversas habilidades, destacando-se as cognitivas atencionais. A cognição é um construto de várias habilidades que se integram com o objetivo comum de "solucionar problemas inéditos" apresentados pelo meio. Muitos a consideram como principal preditor de capacidade de aprendizagem e linguísticas, além de desenvolvimento emocional e comportamental. Os processos cognitivos superiores envolvidos em organizar e monitorar o pensamento e o comportamento são conhecidos como "funções executivas". Há um grande dinamismo e plasticidade na cognição, que deve ser aperfeiçoada por meio de treino e mediação adequada.

Ressalta-se ainda que a aprendizagem apresenta peculiaridades na infância, relacionadas especialmente à neuroplasticidade e à maturação neurológica (sinaptogênese e mielinização). A neuroplasticidade, que é muito intensa nas crianças, consiste na capacidade do encéfalo em adaptar-se a modificações, sejam elas novas funções aprendidas ou reações a lesões encefálicas. À medida que a criança amadurece áreas e funções perceptivas e motoras se tornam mais funcionais e capacitadas para execução de habilidades cada vez mais. Portanto, destaca-se que para aprender é preciso maturação e integração de diversas áreas cerebrais envolvidas no processo.

DIFICULDADES, DISTÚRBIOS, TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM: ALGUNS CONCEITOS

O estudo da aprendizagem e seus distúrbios tem despertado a atenção de profissionais como psicólogos, professores, psicopedagogos, médicos, entre outros, e, sobretudo da família, tendo em vista o número crescente de crianças em idade escolar que têm demonstrado dificuldades de aprendizagem, de modo geral. O fundamento básico dessa preocupação, quer em nosso país, quer no mundo inteiro, é o de que o sucesso de uma pessoa em sua educação escolar está diretamente vinculado ao seu êxito profissional junto à sociedade na qual está inserida.

Essa questão educativa tem sido observada nas redes de ensino municipal, estadual e particular, onde existe um número elevado de crianças com dificuldades de aprendizagem, cujos pais têm buscado auxílio no tratamento neuropsicopedagógico, junto a clínicas particulares, clínica psicopedagógica, neurológica e fonoaudiológica.

Igualmente ao desenvolvimento, a aprendizagem é uma expressão interna. Ninguém pode aprender por nós, porém aprendemos devido aos processos de intercâmbio social com as demais pessoas que operam como mediadores dos conteúdos da cultura, constituídos no currículo escolar. É na sala de aula que as dificuldades para aprender se consolidam, tornando, de tal modo, que as mesmas sirvam de laboratório para investigação e experiências de avaliação da aprendizagem e para práticas de intervenção. A avaliação inicial e referencial do professor pode ser bastante útil para a averiguar as dificuldades de aprendizagem.

Sob o ponto de vista neuropsicopedagógico, as dificuldades de aprendizagem são examinadas como um quadro de desordens sistêmicas e parciais da aprendizagem escolar que emergem devido a uma

insuficiência funcional de um ou vários sistemas cerebrais. Tais sistemas cerebrais são responsáveis em assegurar o aparecimento de uma ou várias cadeias interligadas dentro da estrutura psicológica no processo de aprendizagem. Se acontecer falhas nesse processo, a aprendizagem torna-se deficiente.

O que temos, então? Mau desempenho escolar? Problemas de aprendizagem? Dificuldades na aprendizagem? O mau desempenho escolar pode ser definido como um rendimento escolar abaixo do esperado para determinada idade, habilidades cognitivas e escolaridade. Essa baixa performance deve ser vista como um indicativo relacionado a várias etiologias. Independente da etiologia, o mau desempenho escolar deriva de problemas emocionais (baixa autoestima, desmotivação) e relacionamentos familiares problemáticos, além de repercutir outras esferas, tais como individuais, familiares, escolares e sociais.

O distúrbio de aprendizagem ou transtornos das habilidades acadêmicas é dividido em três modos exclusivos: transtorno específico de leitura, transtorno específico da escrita e transtorno específico do cálculo aritmético. Outra terminologia plausível de ser encontrada para os mesmos quadros de distúrbios de aprendizagem é dislexia, disgrafia e discalculia. Os subtipos específicos de transtorno de desenvolvimento são: Transtornos das Habilidades Acadêmicas, Transtorno de Linguagem e Fala,Transtorno das Habilidades Motoras.

Fatores genéticos, baixo peso ao nascimento, desnutrição, problemas sensoriais e motores, doenças crônicas, uso de medicações, problemas familiares, psicossociais, psiquiátricos, pedagógicos, entre outros são considerados elementos de risco para as dificuldades de aprendizagem.

Distúrbio de aprendizagem é compreendido como uma disfunção do Sistema Nervoso Central, relacionada à "falha" no processo de aquisição e processamento da informação, tendo, deste modo um modo funcional, diferentemente e a Dificuldade Escolar está arrolada nomeadamente a um problema de ordem e origem pedagógica, emocional e/ou sócio-cultural.

O comprometimento do sistema nervoso muitas vezes é comprovado por sinais menores. Tais traços neurológicos menores podem ser notados ativos no processo de aprendizagem acadêmica. Dessa forma, são passíveis de observação imperceptível e mais tardia. Portanto, o Distúrbio de Aprendizagem pode ser entendido como um indicador de alterações neurofuncionais observáveis no escolar.

Transtornos, dificuldades, distúrbios e problemas de aprendizagem são expressões muito usadas para se referir às alterações que muitas crianças apresentam na aquisição de conhecimentos, de habilidades motoras e psicomotoras, no desenvolvimento afetivo e outras.

A essência de uma dificuldade de aprendizagem é o baixo rendimento escolar em atividades de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático. A despeito de haver inteligência normal e oportunidades sociais e culturais apropriadas, as falhas podem estar pautadas ao método de ensino, adequação escolar, preparação do professor, dificuldades socioeconômicas, estruturação do processo ensino-aprendizagem. É muito importante que os pais e os professores sejam cuidadosos com a detecção de problemas relacionados à leitura, à escrita e ao cálculo-matemático, embora o desempenho escolar abaixo do esperado não seja definitivo para caracterizar as dificuldades de aprendizagem.

Diferentemente de dificuldade escolar "que está arrolada nomeadamente a um problema de ordem e procedência pedagógica", um distúrbio de aprendizagem abrange condições orgânicas que evitam o indivíduo de aprender, e, dificuldade escolar, pode estar vinculada a fatores internos que se somam aos elementos ambientais como, por exemplo, questões emocionais, familiares, sociais, motivacionais, relação professor-aluno, programas escolares inadequados entre outros.

As dificuldades de aprendizagem podem ser analisadas de duas maneiras:

1) Dificuldades Escolares (DE) arroladas a problemas de origem e fator pedagógico;

2) Distúrbios de Aprendizagem (DA) vinculado a uma disfunção no Sistema Nervoso Central (SNC),-cuja falha jaz no processo de aquisição e/ou desenvolvimento das habilidades escolares.

A investigação das dificuldades de aprendizagem precisam eliminar problemas de ordem sensorial, mental, motora, cultural ou outros fatores.

Afora as dificuldades de aprendizagem, crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) igualmente podem exibir problemas no aprendizado, visto que os sinais de distração e problemas de comportamento intervêm no processo de aprendizagem em sala de aula.

Outra nomenclatura pode ser observada, quando se trata de distinguir entre dificuldade escolar (DE) e transtorno de aprendizagem (TA). A primeira relaciona-se com problemas de origem pedagógica e/ou sociocultural e sem implicação orgânica. É extrínseco ao indivíduo. Quanto ao transtorno de aprendiza-

gem (TA) ele se vincula às dificuldades na aquisição e desenvolvimento de funções cerebrais envolvidas no ato de aprender, tais como dislexia, discalculia e transtorno da escrita.
Entre as causas de dificuldade escolar, observam-se fatores predominantemente extrínsecos ao indivíduo e sem comprometimento orgânico, tais como: inadequação pedagógica e condições socioculturais desfavoráveis ou pouco estimuladoras. Causas emocionais, geralmente secundárias a fatores ambientais como desmotivação, baixa autoestima e desinteresse, devem ser consideradas.
Existem inúmeros fatores de risco para as dificuldades de aprendizagem, tais como os fatores genéticos, alterações agudas no SNC, baixo peso ao nascimento, desnutrição, problemas sensoriais e motores, doenças crônicas, uso de medicações, problemas familiares, psicossociais, psiquiátricos, pedagógicos e outros.
Deve-se destacar a presença de deformidades inerentes ao próprio sistema educacional e às influências ambientais que funcionam como conjunto para as manifestações comportamentais e outras qualidades que o aluno pode apresentar no sistema escolar, como sinal do não aprender.
Distúrbio de aprendizagem, para Carvalho, Crenitte e Ciasca (2007) é uma "perturbação no ato de aprender, isto é, uma modificação dos padrões de aquisição, assimilação e transformação, sejam por vias internas ou externas do indivíduo". Esclarecem, ainda, que os distúrbios de aprendizagem é uma disfunção do Sistema Nervoso Central relativa a uma "falha" no processo de aquisição ou do desenvolvimento, tendo, igualmente, caráter funcional.
Para a criança ser diagnosticado como TA, ela deve exibir nível cognitivo normal, ausência de deficiências sensoriais (déficits auditivos e/ou visuais), ajuste emocional e acesso ao ensino adequado. Alguns autores enfatizam que não é possível classificar uma criança como portadora de TA até que se faça, pelo menos, uma tentativa adequada de instrução. Os transtornos de aprendizagem tratam das dificuldades na aquisição de habilidades de escrita, de leitura, de raciocínio lógico-matemático e falta de habilidade de interação social, as quais são causadas por uma organização diferente do cérebro, determinada geneticamente, como por exemplo, a dislexia, a discalculia, o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, entre outros.
O transtorno de aprendizagem é visto como um problema cognitivo intrínseco que leva ao rendimento acadêmico abaixo do esperado para potencial intelectual, escolaridade e motivação.
A maioria dos educadores compreende que tudo que é psicológico é igualmente biológico
ambos indissociáveis. Assim sendo, tenha o aprendiz dificuldades ou distúrbios de aprendizagem, o conhecimento dos métodos neuropsicopedagógicos pelos educadores permite não apenas uma avaliação e ou diagnóstico mais precoce e exato, mas também o estabelecimento de programas de ação terapêutica e re-educativa para o aluno.
Os conhecimentos advindos da neuropsicopedagogia ajudam na construção e na definição de propostas de intervenção pedagógica mais eficaz, especialmente para pessoas que possuem distúrbios de comportamento, de aprendizagem e patologias cerebrais mais sérias.

AVALIAÇÃO NEUROPSICOPEDAGÓGICA

A avaliação neuropsicopedagógica é utilizada para distinguir défices, determinar a sua importância e extensão, estabelecer interrelações entre eles, determinar como afetam o funcionamento geral do indivíduo e correlacionar esses défices específicos do ponto de vista neurocientífico.
A investigação permite, portanto, estabelecer a existência e avaliar a magnitude de alterações cognitivas secundárias à determinada lesão ou disfunção cerebral, permitindo uma análise quantitativa e qualitativa do funcionamento cerebral e possibilitando a comparação com indivíduos da mesma idade, sexo, escolaridade.
A avaliação neuropsicopedagógica é indicada em casos onde hajam dúvidas em dificuldades cognitivas ou comportamental de origem neurológica. O referido pode auxiliar no diagnóstico de problemas de desenvolvimento infantil, transtornos psiquiátricos, alterações de conduta, entre outros.
O instrumentos empregados permite ao profissional uma avaliação integral tanto das competências da criança como das dificuldades encontradas por ela em seu comportamento dia a dia. O objetivo é de evitar as dificuldades surgidas impeçam o desenvolvimento saudável da criança.
A avaliação neuropsicopedagógica tem se apresentado como ajuda essencial aos profissionais de inúmeras áreas de atuação, considerando que ela oportuniza aplicações extensivas em distintos contextos. São eles:
O auxilio no procedimento de diagnóstico objetiva fornecer respostas relativas à origem e natureza, bem como da dinâmica da condição em estudo. As ques-

tões diagnósticas estão relacionadas a saber qual seria o problema da pessoa e como ele se apresenta. No caso do trabalho em pauta, se o problema é de ordem escolar/comportamental. Analisam-se as dúvidas e a extensão do referido problema. Nesse caso, o diagnóstico deve ser diferencial, considerando amostras parecidas e até mesmo passíveis de serem confundidas, como por exemplo, entre transtorno do desenvolvimento/ aprendizagem e retardo mental leve. Em seguida, investiga-se o quanto existe de disfunção, aludindo a um parâmetro, seja ele o funcionamento prévio, a idade, o nível sociocultural, contexto ambiental.

Para a efetivação de um diagnóstico é imprescindível que o profissional conheça sobre o desenvolvimento normal em todas as faixas etárias, sobre as desordens e seus efeitos sobre os aspectos cognitivos e o comportamento do indivíduo, além de saber quais testes empregar em cada caso que se apresentar.

A avaliação também tem seus fins prognósticos é uma etapa em que é importante conhecer o curso do desenvolvimento e o efeito que a desordem terá a médio e em longo prazo. O prognóstico dependerá dos recursos cognitivos e emocionais prévios e remanescentes do sujeito portador do transtorno.

A avaliação tem como meta a orientação para tratamento ao descrever as áreas da desordem, em nível de hierarquia e dinâmica, o perfil pode ajudar na escolha ou alteração do tratamento, ou seja, no caso de a criança apresentar dificuldades na leitura, o tratamento poder ser mais eficaz ao se estabelecer se tal dificuldade é de ordem emocional ou pedagógica. Para fins de psicoterapia, a direção pode ser indicada a partir da avaliação neuropsicopedagógica.

A avaliação também tem como finalidade, o subsídio para a reabilitação, ao estabelecer quais os recursos cognitivos disponíveis do indivíduo e ao delinear um gráfico para nortear quais desempenhos devem ser reforçadas ou supridas por outras.

A seleção de pacientes para técnicas especiais e para fins de perícia também está entre os objetivos da avaliação neuropsicopedagógica. Na primeira categoria, trata-se de pacientes que necessitam de recomendações precisas por se envolverem em possíveis riscos cognitivos, como no caso de paciente epilético que precisa de cirurgia. No segundo caso, da perícia (neuropsicopedagogia no contexto forense), a avaliação ajuda na tomada de decisão que os profissionais da área do direito precisam tomar em algumas questões legais.

O exame também é empregado em projetos de pesquisas cujo âmago é compreender o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos indivíduos, sob diversos tipos de categoria.

Ao realizar uma avaliação da aprendizagem escolar, essa deve abranger uma equipe multidisciplinar composta por profissionais das várias áreas da Psicologia, como Psicopedagogia, Fonoaudiologia, Neuropsicopedagogia, entre outras.

O diagnóstico deve envolver não somente os pais, mas os professores e demais pessoas relacionadas aos cuidados da criança. A seleção de provas na elaboração do diagnóstico da dificuldade de aprendizagem do escolar em crianças abrange instrumentos que averíguem as aptidões cognitivas específicas (organização e velocidade de processamento de informação, atenção destinada à realização de tarefas escolares e diárias etc) e as comunicativas relacionadas ao processamento linguístico.

A avaliação tem por objetivo identificar as características das funções mentais do indivíduo como inteligência, linguagem, memória, atenção, função executiva, praxias e visuoconstrução, raciocínio lógico-matemático, leitura e escrita, comportamento motor, cognição social, reconhecimento de emoções e habilidades sociais.

É um instrumento que auxilia também nos quadros de transtornos de aprendizagem escolar, o qual permite aos profissionais envolvidos com o dia a dia dos escolares, compreender e ajudar no tratamento e recuperação de tais dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse estudo foi fazer uma breve revisão de literatura, a qual se investigou os estudos teóricos e práticos relacionados à avaliação neuropsicopedagógica dos transtornos psicológicos em crianças na faixa etária correspondente à idade escolar.

Para uma aprendizagem satisfatória são indispensáveis aptidões cognitivas integradas a oportunidades adequadas, tais como ambientes enriquecidos de experiências sensoriais. A possibilidade que o cérebro humano tem de se recompor e revitalizar (neuroplasticidade) permite outras oportunidades na educação: a criança e o adolescente que ainda não aprenderam, mas poderão aprender. Há sempre novas portas e possibilidades se abrindo. Essa visão diligente do cérebro modifica a conduta e a tarefa do professor porque nada é determinante, podendo-se obter resultados cada vez melhores a partir de ambientes, "metodologias" e "didáticas" distintas.

Dessa forma, poderão ampliar seus conhecimentos e sistematizar melhor a sua prática pedagógica favo-

recendo, assim, a ampliação das habilidades e competências na condução do processo educacional de seus alunos.

Baseado no exposto, pode-se dizer que esse estudo teve como objetivo explicar a importância da neuropsicopedagogia na compreensão da estrutura e funcionamento cerebral para desvendar o mistério das dificuldades ou distúrbios de aprendizagem escolar apresentada pelos aprendizes. Podemos perceber a importância de relacionar os conhecimentos científicos da neuropsicopedagogia com os problemas de aprendizagem que encontramos no dia a dia, pois embasam e dão subsídios necessários para organizar um processo de avaliação mediante instrumentos adequados para diagnosticar e intervir nos casos de dificuldades de aprendizagem que são de causas diversas. Por outro lado, leva em consideração nessa avaliação, a esfera emocional que intervém no desenvolvimento da aprendizagem, pois afetividade e aprendizagem são conceitos intimamente relacionados e dependentes para a ocorrência do desenvolvimento normal da aprendizagem.

O emprego de testes área da aprendizagem é relevante, visto que diversos componentes cognitivos estão envolvidos nesse processo. A avaliação no contexto da detecção de dificuldades de aprendizagem precisa ser melhor aprofundada quantitativa e qualitativamente, visto que a interpretação de seus resultados ainda é realizada de maneira insuficiente. Os resultados contribuirão para os processos de intervenção na reabilitação de dificuldades de aprendizagem, sempre com abordagens interdisciplinares.

Através da Neuropsicopedagogia, elege-se os instrumentos para avaliação fundamentado na sua experiência e deve ter consciência de que os testes não são absolutos. A interpretação exige conhecimento de aspectos cognitivos e afetivos e de fatores que possam interferir em uma tarefa. O professor deve estar ciente da complexidade de cada função e das formas de avaliá-las, aprofundando seus estudos sobre o funcionamento cerebral e as diversas patologias do sistema nervoso central, analisando resultados quantitativos e qualitativos detalhados e estudos das funções intelectuais, permitindo que se faça a relação entre função/disfunção e área cerebral. Com essa análise será possível contribuir com recomendações e condutas ao programa de reabilitação da criança e adolescente corroborar a investigação clínica.

Concluindo, a exigência para uma avaliação se institui devido ao fato de as pessoas mostrarem recursos cognitivos e adaptativos insuficientes e/ou escassos para o manejo da vida acadêmica, profissional e social e também pelo fato de as pessoas exibirem modelos de disposição diferentes de suas funções mentais ou discrepantes do tradicional.

É imprescindível desenvolver mais pesquisas nessa área relacionando os conceitos importantes que explicam a relação entre eles no desenvolvimento da aprendizagem de crianças que apresentam perturbações que modificam seu desenvolvimento integral e que sucessivamente intervêm em seu desenvolvimento cognitivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, M. S. de.- Psicopedagogia Clínica: Manual de Aplicação Pratica para Diagnóstico de Distúrbios do Aprendizado - São Paulo - Póluss Editorial, 1998, p. 31 – 64

BOSSA, N. A. - A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática - Porto Alegre - Artmed, 2000, p. 35-61.

Iván Izquierdo - Memória - 2002 Editora: Artmed

APARECIDA, Capellini Simone/SILVA, Cláudia da/ PINHEIRO, Fábio Henrique - Tópicos em transtornos de aprendizagem - 2011 - Editora Pulso Editorial

ROTTA, Lygia Ohlweiler/ RIESGO, Rudimar dos Santos - TRANSTORNOS DA APRENDIZAGEM: Abordagem neurobiológica e multidisciplinar – 2006 - Editora Artmed

EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO INSTRUMENTO DE SOCIALIZAÇÃO E CIDADANIA

BERNARDINO JUNIOR BARRETO DE OLIVEIRA

RESUMO

Este artigo cujo tema tratou a Educação inclusiva como um instrumento responsável pela socialização e cidadania do indivíduo inserido no grupo das minorias teve como objetivo coletar dados que se caracterizassem como boas práticas inclusivas em nível de gestão, docência e participação colaborativa entre a comunidade escolar como um todo, analisá-los para produzir material didático que pudesse servir de base e auxílio no processo de ensino-aprendizagem a um público cujas dificuldades não permitem um desenvolvimento psicossocial saudável. Utilizando o método qualitativo na coleta de dados, almejou conhe-

cer a real situação das escolas brasileiras no aspecto da inclusão, uma vez que lacunas nas informações não comprovam a efetiva eficiência das ações nas escolas públicas frente ao problema.
PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Docência; Realidade;

ABSTRACT

This work theme treated Inclusive Education as a responsible instrument able to socialize and promote citizenship for the individual minority group, aiming to insert him on the society, making possible social problem overcoming. This research looked for inclusive and good practices on management, teaching and a collaborative participation of the school community as a whole, trying to analyze them, so that these data could be transformed into a courseware as base and help to the learning-teaching process. The target of this article was the less economically favored; discriminated person by race, religion color and some kind of difference or disease whose difficulties do not allow them a health psycho-social development. Using a qualitative method in the data collection, it was expected really to know the real inclusive situation on the Brazilian schools once it is known about the gaps in this sense that not give us an exactly comprovation action on our public schools face the problem.
KEYWORDS: Inclusion; Teaching; Reality.

1 INTRODUÇÃO

Pesquisa no Portal de Educação (2007) nos aponta que a Educação brasileira, tem apresentado um esforço conjunto com diversas instituições e países no intuito de engajar alunos considerados como minorias, espalhados pelas salas de aula do país, sujeitos à exclusão no setor. Exemplificando, temos um projeto do MEC[1] brasileiro juntamente com MERCOSUL[2], além do apoio da UNESCO[3] no sentido diminuir a evasão, a repetência e o desestímulo dessa parcela de discentes que não apresentam o interesse e/ou entendimento necessário para cumprir metas, objetivos no campo educacional das escolas públicas brasileiras
O setor da Educação é preocupação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que garante no seu capítulo II, artigo 6, a educação como direito social de todos os cidadãos e dedica o capitulo 3, integralmente ao aspecto educação, como forma de desenvolvimento da pessoa, em função da cidadania e do trabalho. Da mesma forma, tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 quanto ao Plano Nacional da Educação garantem a inserção de alunos especiais no ensino regular.
Essa pesquisa buscará elucidar a questão do processo de inclusão e analisará suas principais ações, eficiência e coerência com a realidade escolar brasileira frente ao tema, fator preponderante na escolha da linha de pesquisa: Educação Inclusiva.

Apesar do grande empenho no aspecto de incluir aqueles que de certa forma sofrem discriminações de toda ordem, e não apresentam um desenvolvimento educacional satisfatório, o problema de pesquisa se apresenta na forma de indagar se todo esse aparato que tem servido de base a inúmeros projetos e formação continuada de docentes é excessivamente teórico e como tal apresenta-se sem solução efetiva na questão da repetência e evasão escolar. A pergunta é: na prática gestacional e docente há um resultado real no sentido de minimizar o problema? A inclusão das minorias representada por alunos economicamente desfavorecidos, de diversidades étnico-culturais; transgêneros, ou com necessidades especiais realmente acontece a contento nas nossas escolas públicas? Estará a comunidade escolar coesa e participante no sentido de lutar e apoiar os profissionais e alunos nesse intuito construindo um projeto político pedagógico pertinente?

Toma-se ciência de estatísticas e da divulgação de boas práticas nesse sentido de forma teórica. Até que ponto essas metas são realmente atingidas é o escopo desse estudo. A delimitação do tema encontra-se na localização da amostra que pode não abranger todas as regiões do Brasil e ao campo de investigação, limitando-se apenas a escolas públicas brasileiras no período de 2006 a 2020 através de material de pesquisa em documentos legais.

A hipótese que se delineia nesse caso é que documentos retratam uma situação positiva quanto à inclusão, todavia, talvez a realidade prática seja outra.

[1] Ministério da Educação e Cultura.
[2] Mercado Comum do Sul. Bloco econômico sula-americano que envolve Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai.
[3]Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura. (United Nations Educational, Scientific an Cultural Organization.

1.1 JUSTIFICATIVA

Este estudo justifica-se em um momento em que tanto se fala em inclusão, projetos de toda à sorte, exercício e prática didática voltada a este tema, e ao mesmo tempo, paradoxalmente como afirmam Zerbato; Mendes, (2018), verifica-se baixo rendimento, altos níveis de repetência e evasão escolar. Muitas ações se voltam para essa temática, entretanto a inclusão não depende exclusivamente do professor, mas sim, de um processo colaborativo entre os profissionais da equipe escolar, comunidade e administração pública. Podemos verificar através da literatura e da própria experiência na área da Educação, que algo mais concreto precisa ser feito para que a inclusão aconteça na realidade e não apenas em relatórios que podem não condizer com o que acontece em muitas escolas públicas brasileiras.

O trabalho conjunto é essencial. Contudo necessita-se de uma pesquisa que esclareça sobre as práticas e inovações voltadas para a inclusão, os resultados reais que essas ações alcançam sobre as minorias, para que os educadores possam ter um norteador que os leve ao êxito como ponto de partida e engajamento destes alunos.

A partir de 2005, durante a universalização do ensino, o projeto brasileiro Educar na Diversidade, do Ministério da Educação (2003, 2005, 2006) em parceria com o MERCOSUL e UNESCO iniciou sua atuação oferecendo oficinas, material didático para formação inicial e continuada de professores, exemplos de planos de aula inclusivos, reformas e adaptações nas escolas, entre outras. O referido projeto propõe a formação de multiplicadores para perpetuar sua ação em escolas públicas e toma como base o processo cooperativo entre todos os envolvidos. A intenção é boa, porém percebe-se claramente que não há uma presença constante, uma divulgação e acompanhamento destes projetos em toda a rede pública, nem tampouco o apoio ao educador ou à escola neste sentido por parte do estado.

Essa pesquisa será oportuna e poderá ajudar tanto gestores como professores a proporcionar a alunos de alguma forma desfavorecidos, uma condição melhor no segmento da educação, oferecendo concretamente um desenvolvimento psicossocial, que contemple a capacitação para o trabalho e para a cidadania. E que possamos evidenciar a coerência e a relação entre o discurso teórico e a prática.

1.2 OBJETIVOS

GERAL

Coletar, analisar dados como forma de obter informações concretas da situação real no aspecto de inclusão de minorias dentro das escolas públicas brasileiras, bem como a respeito de uma formação específica nesta área com o intuito de proporcionar praticidade, eficiência e colaboração ao educador inclusivo.

ESPECÍFICOS:

* Levantar dados importantes de ações inclusivas realizadas, voltadas para o público-alvo,

*Pesquisar principais técnicas didáticas que vêm sendo empregadas nas escolas públicas brasileiras em relação à inclusão, sua relação com o projeto político pedagógico elaborado por esses estabelecimentos de ensino.

*Relacionar dados de resultados positivos de caráter inclusivo expostos em documentos à realidade presente na sala de aula.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Chizzotti (2015), alerta em seus estudos acerca da alta produtividade de projetos de mestrado stricto sensu e questiona a respeito da real utilidade e qualidade da maioria deles. Afirma, com embasamento nas avaliações da Capes que apesar de serem pontuados com notas satisfatórias, esses trabalhos têm sido usados para promover interesses particulares de universidades, pesquisadores e evidencia certa concorrência entre áreas do conhecimento e por essa razão os projetos apresentam falta de veracidade, principalmente aqueles que utilizam o método quantitativo. Ao mesmo tempo, o autor elege como fator positivo os estudos da área da educação que se baseiam em evidências científicas.

Segundo Chizzotti; Ponce (2010) apud Chizzotti (2015), ocorre também a proliferação do escritor fantasma, aquele que assume o trabalho de outrem, transformando a ciência em um verdadeiro fast food, querendo significar produto sem valor.

.Este estudo procurará, na medida do possível, seguir a linha das evidências através do apoio da literatura oferecida e pesquisada, da análise de fatos científicos adotando o método dedutivo, qualitativo na coleta de dados por oferecer maior liberdade de análise e reflexão sobre as informações à luz da bibliografia pesquisada e tomará como base: artigos científicos,

trabalhos acadêmicos, documentos, estudos de caso, livros, projetos e sites acadêmicos encontrados na internet, relacionados ao tema.

3 DESENVOLVIMENTO

A partir do momento em que a legislação da educação do país insere nas escolas de ensino regular, pessoas cujas diferenças individuais, revelam-se como uma barreira de aprendizagem e desenvolvimento, uma premissa nos apresenta através da pesquisa de que a escolha da literatura será essencial e deverá definir basicamente o que é o tema inclusão, como ele é tratado até o momento presente, tema ilustrado por uma vasta fonte referencial a ser consultada.

Estudo realizado por Viralonga; Mendes, (2014), apresenta-se como bastante relevante quanto ao tema quando inicia afirmando que a questão da inclusão sempre virá à tona, uma vez que o problema que a envolve é complexo, a avaliação do trabalho realizado neste sentido por parte das escolas apresenta lacunas quanto a real aprendizagem e à aceitação dessas pessoas na escola pública. Além disso, a formação especial destinada ao professor regular não é satisfatória para que alcance tão complicado objetivo, uma vez que não há momentos e espaços de interação entre esse professor e o especialista que com ele trabalha cujo público lhe demanda muito tempo, fato que não lhe possibilita atuar colaborativamente, não ocorrendo nesse caso, a tão desejada e necessária sintonia. Somam-se ainda a essa pesquisa os estudos de casos envolvendo professores especialistas em trabalho conjunto com educadores regulares e alunos especiais com descrição de ações e análise de resultados obtidos.

Dados não menos importantes nos revela Zerbato; Mendes, (2018), em artigo publicado na Revista Unisinos ao citar a necessidade da atuação colaborativa e conjunta da escola aliado a uma estratégia para alunos especiais: o DUA (Desenho Universal para Aprendizagem). O sistema que nasceu nos Estados Unidos apresenta-se como auxílio educacional no caso de alunos especiais, oferecendo ainda a vantagem de facilitador do trabalho didático, uma vez que pode ser usado também para alunos regulares.

A obra Rethinking Disability: A Disability Studies approach to Inclusive Practices de Valley; Connor apresenta-se como elucidador das incapacidades sob um novo prisma e oferece práticas inclusivas para alunos especiais enquanto dá suporte a educadores que ingressam em sua carreira, fornecendo-lhes os subsídios necessários para o desenvolvimento de seu trabalho.

Conforme nos aponta Bonetti, (2013), até o momento, o tema inclusão continua ainda sendo tratado no aspecto de um direito adquirido, com todo o aparato legal na LDB, porém não se apresenta como realidade, uma vez que toda a escola e comunidade devem sofrer mudanças estruturais, colaborativas e de participação coletiva, o que infelizmente não tem ocorrido como regra geral. Neste prisma, não há tratamento especial, e sim, uma uniformização para todo o público-escolar, o que se apresenta como medida ineficiente ante a questão da inclusão.

O principal problema se revela na formação inicial do professor que não se mostra competente para a prática inclusiva e que segundo Vitaliano, (2007) apud Tavares, Santos e Freitas em entrevista com professores foi ressaltada essa ausência que não proporciona um bom desempenho didático. Na mesma pesquisa, Sant'Ana, (2005), aponta a declaração de docentes, gestores e equipe pedagógica que afirmam despreparo para lidar com o problema da inclusão.

Dado ao caráter da pesquisa, este estudo objetiva produzir após levantamento de dados e análise de procedimentos necessários e pertinentes ao processo de educação inclusiva, material didático de qualidade que possa servir de base ao processo, no intuito de amenizar a evasão escolar, discriminação excludente e repetência.

São inúmeras as propostas de trabalho inclusivo na literatura específica, porém, resultados positivos nesse sentido são mais teóricos do que práticos. Entrevista realizada por Borges; Paini, (2016) com professores de uma escola apontaram os seguintes resultados:

Diagnóstico de dificuldades na entrevista inicial

Já lecionou para alunos com necessidades especiais?

Foi consultado sobre a inserção do aluno em sua turma ou avisado de que na turma em que escolheu havia um aluno...

.

Houve necessidade de fazer alguma adaptação em sua metodologia de ensino para favorecer o processo de...

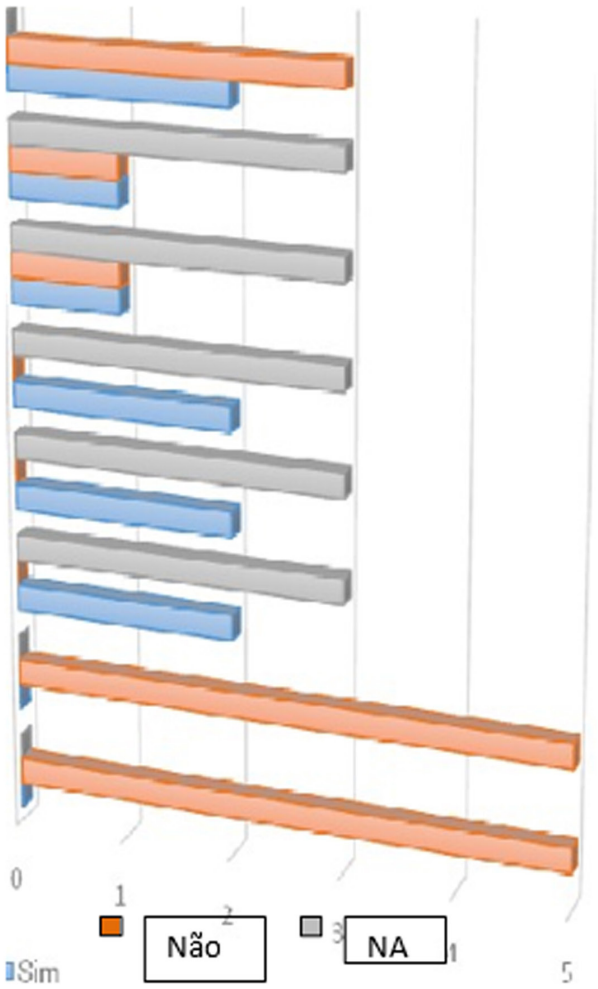
Sentiu dificuldades ou dúvidas em relação a como ensiná-lo?

Sentiu dificuldades em relação a como se comunicar com ele?

Sentiu necessidade de receber informações ou orientações para lidar com esse aluno?

Considera que tem conhecimentos suficientes sobre a política educacional inclusiva e suas implicações?

Considera que tem conhecimentos suficientes para incluir alunos com NEE nas atividades acadêmicas que..



*NA - sem atuação docente

Fonte: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo

Quanto ao Projeto Político Pedagógico que seria a pedra fundamental para planejar, traçar caminhos para alcançar a verdadeira inclusão dos alunos com necessidades especiais como nos indica Malheiros, (2014), não se concretiza na prática, pois não se percebe mudança da atitude didática e as escolas apenas acolhem os alunos especiais, entretanto, continuam conteudistas, segregadoras e muito voltadas a atitudes conservadoras tradicionais.

4. CONCLUSÃO

O presente estudo procurou pelos aspectos relevantes e pertinentes ao tema inclusão buscando alcançar os objetivos propostos na Introdução, enfatizando a relação necessária entre teoria e prática pedagógica, o que viria a favorecer grupos minoritários nas escolas públicas, cujas peculiaridades não permitem um desenvolvimento adequado, se os envolvidos não forem tratados de forma especial.

Verifica-se pelos dados obtidos, desenvolvidos por vários autores a respeito do assunto, que o processo de educação inclusiva deixa muito a desejar, não contemplando os reais interesses desta parcela da sociedade e que a teoria realmente existe, porém, não é praticada ou é muito pouco praticada.

Neste aspecto, verificamos que há uma vasta legislação que ampara a todos os casos e garante o acolhimento destes discentes no ambiente escolar, regulamentações que não são apenas de ordem nacional como a Constituição brasileira e a LDB, mas de caráter internacional. Entretanto, se buscaram dados a respeito do tema no sentido de delinear um painel de como se apresenta a ação inclusiva nas escolas brasileiras, para análise e produção de material de orientação a profissionais e especialistas em Educação.

A despeito de material específico de qualidade produzido pelo estado em formação continuada, há lacunas que permeiam a Inclusão; encontramos dados sobre a formação inicial do professor que se apresenta muito aquém das exigências didáticas que o caso requer; não se trata apenas de acolher alunos nas escolas, porém, fazer a diferença, propiciar alguma forma de interação que os auxilie a realmente pertencerem e interagirem positivamente, sob os aspectos humano e de aprendizagem.

As mudanças efetivas, o preparo cuidadoso no aspecto da Inclusão, realmente não têm acontecido de forma eficiente, uma vez que as políticas públicas disponibilizadas não se mostram adequadas; os professores não se sentem seguros para lidar com o problema, não há uma comunicação efetiva entre o especialista contratado e o professor da sala, motivada pela superlotação desses ambientes e a carga horária exacerbada da jornada docente.

Há boa-vontade, contudo; educadores que se desdobram com a intenção de ajudar, encaminhamentos à sala de recursos não disponíveis na escola, todavia, uma série de contradições não permite que um projeto político pedagógico seja desenvolvido a contento. As técnicas científicas são produtivas quando postas em prática, de que vale existirem se não são abrangentes significativamente?

Há falta de materiais de primeira necessidade e as adaptações físicas acontecem em alguns estabelecimentos. Em entrevista realizada em uma amostra com professores da rede evidencia-se que é gritante a carência dos docentes tanto quanto à própria política educacional inclusiva como a falta de preparo para lidar com o problema, revelando que a comunicação é praticamente nula entre o aluno especial e o professor e que não há uma interação didática eficiente decorrente disso.

É possível que um ou outro estabelecimento educacional alcance os objetivos da Inclusão, porém o fato não é comum à maioria deles. Quanto ao aspecto de colaboração e aceitação do aluno especial pela comunidade escolar não foram encontrados dados substanciais que elucidassem essa questão.

A conclusão a que se chega é que mudanças urgentes mostram-se necessárias nesse caso: políticas públicas, verbas, revisão da montagem da sala de aula com menor número de alunos, melhor remuneração aos docentes e menos carga de trabalho, seriam formas eficientes de colocar em prática projetos pedagógicos maravilhosos que permanecem apenas no papel, sem resultado real algum.

Acredita-se que os objetivos deste trabalho foram alcançados e embora a amostra não seja ampla, mostra-se bastante representativa no aspecto inclusivo de nossas escolas públicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONETTI, Lindomar Wessler. A igualdade na diferença – vicissitudes das políticas públicas de educação inclusiva. In: FIGUEIREDO, R. V. de; BONETI, L. W. ; POULIN, J-R. Novas luzes sobre a inclusão escolar. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

BORGES, Marilene Lanci; PAINI, Leonor Dias. A educação inclusiva: em busca de ressignificar a prática pedagógica. In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Artigos, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/20 16_artigo.

CAPELLINI, V. L. M, 2001; SANTOS, N. A. S, 2002; ROSA, L.C.S, 2003 apud
VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino Colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre professores. Estudos RBEP. Ver. Bras. Est. Pedag. (online), Brasília, vol. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf. Acesso em: 25. ago. 2020.

CAPELLINI, V. L. M. F. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2001.

CHIZZOTTI, A.A. A pesquisa educacional e o movimento "pesquisas científicas baseadas em evidências". Praxis educativa, Ponta Grossa, vol. 10, n. 2, p.329-342, jul./ dez., 2015. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/ojs_new/in-

dex.php/praxiseducativa>. Acesso em: 26. Ago. 2020.
CHIZZOTTI, A.A, PONCE B.J. apud CHIZZOTI, A. A. Avaliação da produção docente no Ensino Superior: possibilidades e limites. São Paulo. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 5, n. 2, jul. 2010.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Presidência da
República, Casa Civil. Capítulo 2, artigo 6 e capítulo 3. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

MALHEIROS, Jane Lobo da Silva. O projeto político pedagógico e a inclusão. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/50452.pdf.

PORTAL MEC. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. 2007. p. 21-24. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191- plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192.

Referências Conceituais. p. 17.Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c- n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192.

SANT'ANA, I. M, 2005 apud TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. Rev. bras. educ.
espec. vol.22, no.4. Marília Oct./Dec. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000400527.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. Psicologia em estudo, Marília, v.10, n.2, p.227-234, 2005.

SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M.. Inclusão em educação: uma visão geral. In: Santos,
M. P. dos; PAULINO, M. M.. Inclusão em Educação. São Paulo: Cortez, 2008. BONETI, Lindomar Wessler. A igualdade na diferença – vicissitudes das políticas públicas de educação inclusiva. In: FIGUEIREDO, R. V. de; BONETI, L. W.; POULIN, J-R. Novas luzes sobre a inclusão escolar. Fortaleza: Edições UFC, 2010.
VITALIANO, C.R 2007 apud TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. Rev. bras. educ.
espec. vol.22, no.4. Marília Oct./Dec. 2016. Acesso em: 26. Out. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000400527.

VITALIANO, C.R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.13, n.3, p.399-414, 2007.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. (Universal design for learning as a strategy for school inclusion). Educação Unisinos 22 (2); 147-155, abril-junho 2018.
Unisinos- doi: 10.4013/edu.2018.222.04. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207. Acesso em: 25. ago. 2020.

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS FORMAS DE ENSINO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

CLAUDIA LAUTON DA SILVA ALVES HENRIQUE

RESUMO

Buscando refletir sobre o processo de alfabetização e letramento, analisando as práticas pedagógicas em sala de aula pode-se dizer que o ato de ler e escrever constitui-se como elemento essencial à condição humana, uma vez que a aquisição da língua oral e escrita nos remete à possibilidade de participação social na qual nos tornamos seres no mundo. Por considerarmos a alfabetização e o letramento como uma etapa significativa na vida do educando, e compreendendo ainda que, o papel do professor que alfabetiza é fundamental neste processo podendo definir o sucesso ou o fracasso do aluno no caminhar da sua escolarização, é importante que o professor possa

fazer o diagnóstico de seus alunos e observar em que nível de conhecimento se encontra cada aluno e se possuem alguma dificuldade no seu processo de aprendizagem. Então, é nesse contexto que iremos verificar os métodos atuais de alfabetização que norteiam a nossa prática.

Palavras chave: Aprendizagem. Alfabetização. Letramento. Práticas Pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

Preocupamo-nos em apresentar a importância da alfabetização e do letramento na alfabetização escolar, bem como suas dificuldades, deixarem de ser localizada somente no aluno e no professor e passarem a serem vistas como um processo maior com inúmeras variáveis que precisam ser apreendidas com bastante cuidado pelo professor, pedagogo e a participação gestora da escola.

Com essa visão questionam-se por que é difícil aprender a ler e escrever? Qual o melhor modo de se aprender a ler e escrever? Como conseguimos fazer com que a aprendizagem da leitura e da escrita seja realizada com êxito pela criança?

Estas questões puderam ser respondidas baseadas nas ideias de consagrados autores como Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (2008), Magda soares (2012), Ângela B. Kleiman (2012), Isabel Solé (2014), entre outros destacados nas referências.

Objetivou-se destacar o papel do letramento no aprendizado escolar como amplamente reconhecido. Mostrar que as características da criança e a escola também influem. Tendo em vista que algumas crianças na fase escolar apresentam dificuldade em seus processos de aprendizagem, relativas á questões afetivas podendo influenciar tal processo.

Quando professores e educadores têm uma reflexão pedagógica é mais fácil analisar o porquê do seu aluno não aprender e quais os fatores que levam o aluno a ter dificuldades no processo de aprendizagem. Muitas das vezes os mesmos tendem a procurar um culpado para isso tudo, e o maior crucificado é a família em que o aluno vive por sua postura e comportamento.

A metodologia utilizada para a realização desta pesquisa foi à revisão de literatura em obras pertinentes ao assunto abordado. Optou-se por este método, pois uma boa investigação científica requer um arcabouço teórico que só pode ser obtido em uma bibliografia composta de obras de referência e trabalhos recentes sobre a matéria.

Paradoxalmente o lema de muitas escolas é: quietas, caladas, paradas, se contrapondo aos primeiros indícios se sua construção dos mecanismos da leitura e escrita.

Dessa forma demonstraram-se na pesquisa os princípios e processos da alfabetização e letramento, iniciando-se pela alfabetização como importante processo de aprendizagem. Em seguida destacou-se o letramento nas séries iniciais. Por fim apontamos o letramento dentro da escola, fazendo assim as discussões e recomendações sobre a pesquisa.

2 ALFABETIZAÇÃO COMO IMPORTANTE PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Conforme as palavras de Magda Soares (2012) julgam-se imprescindível haver uma conscientização sobre a importância da alfabetização para esse novo milênio, visto que num mundo em rápida e crescente evolução como o qual em que vivemos é necessário que o adulto que não conseguiu ser alfabetizado na época adequada, incorpore que nunca é tarde para começar e como ele faz parte do mundo, deve ser sujeito deste mundo e não simplesmente espectador. (apud SALES, 2018, P. 83).

Alfabetizar é a tarefa mais importante no processo de ensino e aprendizagem e não tem sido fácil para os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental exercê-la de forma eficaz, principalmente quando temos por base o nosso país, o qual ao longo de sua história enfrentou crises severas com o fracasso da alfabetização nas escolas brasileiras, diante disso pode-se afirmar que vivemos num país cujos índices de fracasso vêm se reduzindo, mas continuam inaceitáveis (MORAIS, 2012, p. 21).

Esse é um retrato de nossas escolas, reflexo que nos faz lembrar que apenas nas primeiras décadas do século XX o direito ao ensino público se tornou legal, por isso, o índice de analfabetismos no Brasil continua lamentável.

Conforme Sales (2018, p. 83) a alfabetização não pode ser como uma doação, de fora para dentro, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, ajustado pelo professor. Ler é um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente decodificar sílabas ou palavras até ler Grande Sertão Veredas de Guimarães Rosa.

Uma pessoa pode ser capaz de ler um romance um bilhete, ou uma história em quadrinhos, e não ser capaz de ler um romance, um editorial de jornal. Assim

ler é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos, que compõem um longo e complexo continuum. (SOARES, 2012, p. 48).

Alfabetizar e letrar vão além da simples decodificação dos códigos alfabéticos, assim é necessário haver uma revisão das antigas formas de alfabetizar.

Alfabetizar e letrar não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, por meio de atividade de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2012, p. 15).

Ferreiro (2008) em sua concepção de alfabetização se opõe a Magda Soares quando enfatiza que o processo de alfabetização é restrito, refere-se apenas ao aprender/ensinar a ler e escrever, a codificar e decodificar os signos linguísticos. Na sua visão como alfabetizadora o processo de alfabetização e letramento são conceitos que embora distintos constituem-se em elementos complementares.
O termo letramento está intrínseco no processo de alfabetização, uma vez que considera o sujeito social no processo de construção do seu conhecimento. Segundo sua teoria a alfabetização caracteriza-se pela sucessão de etapas cognitivas que, sem a instrução direta vinda dos adultos, elaboradas pelas crianças em processo de construção do conhecimento a partir da interação com o meio social e escolar (FERREIRO, 2008).
O analfabeto aprende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. É entender o que se lê e escrever o que se entende. (FREIRE, 2012, p. 72).

Os métodos tradicionais de alfabetização que conhecemos, apesar das diferenças que apresentam, têm uma única e comum teoria de conhecimento subjacente: a visão empirista/associacionista de aprendizagem. Segundo tal perspectiva, o aprendiz é uma tábula rasa e adquire novos conhecimentos (sobre o alfabeto) recebendo informações prontas do exterior (explicação sobre letras e sons) que, através da repetição do gesto gráfico (cópia) e da memorização (das tais relações entre letra e som), passariam a ser suas. (MORAES, 2012, p. 27).

Solé (2014, p.18), defende que “compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas”, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada. (apud SALES, 2018, p. 83).

Ler é uma questão de compartilhar seja objetos, tarefas, os significados construídos em torno delas. No entanto, nessa atividade compartilhada a responsabilidade é diferente para o professor e para os alunos, pois o primeiro pode se colocar ao nível dos segundos, para ajudá-los a se aproximar dos objetos perseguidos. (SOLE, 2014, p. 173 apud SALES, 2018, p. 83).

Quanto maior o acesso à cultura escrita, maiores as possibilidades de construção de conhecimentos sobre a língua, mais se estabelece a comunicação com os textos impressos, por meio da busca da compreensão; constituindo uma tarefa permanente, que se enriquece com novas habilidades à medida que se manejam adequadamente textos cada vez mais complexos, sabe-se que ler é um processo que se desenvolve ao longo de toda escolaridade e de toda vida.

O desenvolvimento da competência leitora não se finda quando o aluno domina o sistema de ler e escrever, pois este processo é contínuo contando com a participação do aprendiz nas práticas que envolvem a língua escrita e se traduz na competência leitora de produzir textos dos mais variados gêneros. (SALES, 2018, p. 84).

Quanto maior o acesso à cultura escrita, maiores as possibilidades de construção de conhecimentos sobre a língua, mais se estabelece à comunicação com os textos impressos, por meio da busca da compreensão; constituindo uma tarefa permanente, que se enriquece com novas habilidades à medida que se manejam adequadamente textos cada vez mais complexos, sabe-se que ler é um processo que se desenvolve ao longo de toda escolaridade e de toda vida.

É preciso que no decorrer do letramento, o alfabetizando entenda que, há certa dose de representações arbitrárias, as quais exigem estratégias cognitivas próprias. Ele [o aluno] deverá saber [...] em que casos pode haver situações arbitrárias; deverá saber que é preciso memorizar a forma das palavras (FARACO, 2012, p. 10).

Assim, de acordo com Soek; Haracemiv; Stoltz (2009, p. 40) "o letramento não acontece apenas dentro das classes de alfabetização. Ele acontece antes e durante a alfabetização e continua para o resto da vida". Dessa forma as habilidades de leitura e escrita deixaram de ser vistas como o simples desenvolvimento de habilidades motoras para assumirem o papel de habilidades culturais e sociais necessárias à vida de todo cidadão.

Faraco (2012) relacionando som e letra divide o sistema linguístico em dois grupos onde no primeiro mantém relações biunívocas, em que há uma determinada unidade sonora corresponde a certa gráfica; no segundo mantém relações cruzadas, dividindo-se ainda, e considerando a unidade sonora que possui mais de uma representação gráfica possível havendo ainda uma unidade gráfica que representa mais de uma unidade sonora.

Micotti (2012) faz reflexões discutindo temas presentes no cotidiano escolar, propondo soluções possíveis para questões relacionadas ao processo de alfabetização.

Nesta perspectiva buscam-se fazer com que o aluno domine a linguagem em sua dimensão discursiva, oral e escrita, em diversas situações. Para a concepção interacionista, considera-se a linguagem como um trabalho social e histórico, no qual as pessoas se constituem e operam com recursos diversos, desde que consigam a significação do que querem.

Considera-se que a utilização da escrita para o registro do saber produzido pelo homem é acompanhada por uma transformação gradativa nos mecanismos de transmissão do conhecimento. Inicia-se então um processo de acumulação do saber, gerando a possibilidade de criação de conhecimentos novos a partir do acervo já disponível.

Se de início, a escrita é apenas suporte gráfico da memória auditiva, com o advento da tipografia, a palavra é retirada do seu universo sonoro e transformada numa configuração no espaço da página impressa.

2.1 O LETRAMENTO NAS SÉRIES INICIAIS

A palavra letramento era pouco conhecida por educadores e profissionais da educação, alguns acabam confundindo com alfabetização. Essa palavra surgiu dos estudos linguistas e estudiosos da língua portuguesa, passando assim a ser mais bem reconhecida na área educacional.

O termo letramento veio da palavra da língua inglesa "literacy", que vem de um ser literate, que é definido como educado, que sabe ler e escrever. Estamos cansados de saber como é problemática a falta de conhecimento, a falta de saber ler e escrever dentro da nossa sociedade.

Essa preocupação tornou-se uma questão de estudos para reverter o fato e várias atividades foram criadas para tentar resolver esta situação tão complicada.

Como foi constatado que não basta apenas ler e escrever, mas sim que é muito mais que isso que o indivíduo precisa, precisa saber fazer uso destes termos como a sociedade exige. E é daí que surge o letramento.

A aprendizagem da língua escrita envolve um processo de aculturação através, e na direção das práticas discursivas de grupos letrados-, não sendo, portanto, apenas um processo marcado pelo conflito, como todo processo de aprendizagem, mas também um processo de perda e de luta social (KLEIMAN, 2012, p. 271).

Enquanto o letramento trabalha nos níveis sócio-históricos de como usar a leitura e a escrita, a alfabetização trabalha somente a aquisição da leitura e da escrita. Mas não se pode deixar de citar que a alfabetização e o letramento estão intimamente ligados com ressalvas.

Eles podem ser trabalhados em conjunto, sem dizer uma ordem certa, e o mais importante também é saber que todos os indivíduos possuem um grau de letramento já inicializado precisando somente ser trabalhado.

Magda Soares (2012, p. 47) faz um apanhado geral do assunto em seu livro "Letramento: um tema em três gêneros" mostrando um exemplo que diz "até um adulto analfabeto pode estar em condições de letrado, pois não aprender ler e escrever, mas consegue fazer uso da escrita através da orientação de algum indivíduo que seja alfabetizado". Até quando o analfabeto pede para alguém ler para ele algo do seu interesse ele esta usando experiências sócias então possui algum nível de letramento.

Mesmo antes de uma criança entrar na escola ela pode se interessar por livros, revistas, jornais, então mesmo que não saiba ler ela sozinha monta seus textos usando sua imaginação, representa a história só de ver as figuras, assim pode ser considerada letrada (SOARES, 2012).

Existem também exemplos de crianças que são alfabetizadas e que não alcançam nenhum índice de letramento, pois ficaram somente concentradas em ler e escrever sem mostrar interesse e nem ser estimuladas de procurar livros revista, não são capazes

de escrever nem um bilhete.
Mesmo antes de se iniciar o ensino formal, a criança já construiu interpretações, elaborações internas, que não dependem da interferência do adulto e não devem ser entendidas como confusões perceptivas. As garatujas nunca são simples rabiscos sem nexo, por isso cabe ao professor estar atento para a maneira pela qual ele interpreta os sinais ao seu redor e não para aquilo que a escola pensa que ele deve ser. (ARANHA, 2010, p. 185).

Não podemos fechar os olhos para o que está acontecendo com a alfabetização, mas sim alertarmos a todos que a educação pode melhora e muito, basta nos conscientizarmos que ser professor não é só ter uma profissão, mas sim que estão formando novos pensadores, que poderão um dia lembrar-se de como levamos a séria a alfabetização e sempre estarem valorizando o ensino, a educação como primordial para a vida do ser humano.

2.2 O LETRAMENTO DENTRO DA ESCOLA

A escola é um importante lugar para ser desenvolvido o letramento, mas pena que muitas vezes visa apenas à alfabetização, deixando de lado o que seria primordial no processo de ensino aprendizagem.
Quando falamos de Alfabetização uma das palavras que vem a cabeça é Emilia Ferreiro. Junto com suas colaboradoras em publicações de livros e grupo de pesquisas sobre alfabetização: Ana Teberosky, Alicia Lenzi, Suzana Fernandez, Ana Maria Kaufman, Lílian Tolchinsk e Margarida Gómez Palácio.
A mestra Emília Ferreiro psicolinguística argentina revolucionou o conceito de alfabetização com seus métodos construtivistas/sociointeracionista dos grandes Pensadores Vygotsky e Piaget, o ato de ensinar desloca-se pelo ato de aprender através da construção do conhecimento do educando absorvendo o que lhe é ensinado, mediado pelo educador intervindo e trabalhando os aspectos afetivos, cognitivos e motores.
Antes centrado no professor que ensina, passou a ser no aluno que aprende método da construção do saber, respeitando o tempo do aluno e ao mesmo tempo valorizando o seu ritmo de aprendizagem e o meio no qual está inserido.
Desviou o enfoque do "como se ensina" para "como se aprende", colocando a escrita no seu devido lugar, tirando da escola o monopólio da alfabetização no centro dessa questão que o sujeito ativo e inteligente descrito por Piaget.
Ferreiro lançou com Ana Teberosky, o livro "Psicogênese da Língua Escrita (2008)", onde aborda os níveis estruturais da linguagem escrita durante o processo de alfabetização que os alunos se encontram e se desenvolvem em diferentes ritmos.
Emília Ferreiro (2008) divide os estágios pelo qual a criança passa durante o processo em nível pré-silábico (início da fonetização da escrita), onde a criança escolhe as letras que se familiariza de acordo com suas hipóteses de escrita. A palavra que está escrita representa o nome da figura desenhada e que está sendo mostrada. Associa as pessoas, não preocupando com o som da letra. Usa uma quantidade de letras menores que tem cada palavra (usa duas ou três letras), percebe que é preciso variar caracteres para obter diferentes palavras.
O nível silábico onde a criança já tem consciência das diferenças na representação da escrita das palavras relaciona-se com o som. Usa letras aleatórias ou usam só vogais ou apenas consoantes, letras inventadas ou também repete letras que entendem devido o número de sílabas das palavras. Fazem correspondências aos sons e escolhem letras de forma ortográfica ou fonética.
O nível alfabético que é a etapa final da evolução. A criança já sabe assimilar que as sílabas são apenas umas unidades, mas que pode se separar em unidades menores. Ela ainda não tem uma identificação garantida do som com a identificação da letra, e pode ter dificuldades de ortografia na escrita, supondo necessidade de análise fonética das palavras.
A pré-escola recebe este nome justamente para que todos entendam que ela é um período preparatório para que o aluno receba as primeiras informações formais, pois ele já trás de casa uma grande bagagem que deve ser usada dentro do contexto escolar.
A criança para aprender ela precisa estar em um ambiente que a torne feliz e que a deixe a vontade, para assim exercitar suas habilidades. Se ela se sentir segura ela poderá enfrentar todas as dificuldades que encontrará no processo de ensino aprendizagem com êxito, pois se mostrará que tem equilíbrio emocional e que sabe respeitar os limites a qual foi colocada, adquirindo também sua independência.

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 2012, p. 47).

A pré-escola deve trabalhar todos os conhecimentos prévios, pois é lá que a criança começará o processo de ensino aprendizagem e é de lá que crescerão os futuros donos deste país. A criança deve brincar para assim desenvolver suas habilidades de nível global, como, jogos, brincadeiras, brinquedos, histórias, músicas, dramatizações, entre outros estímulos concretos.

A pré-escola pode ser considerada a ponta pé inicial para colocar em prática as habilidades adquiridas na sociedade dentro da escola com maior direcionamento, por isso é muito importante que a criança a frequente. Quanto mais estimularmos nossas atividades cerebrais maior será o desempenho do indivíduo no processo de ensino aprendizagem.

Os pais precisam pesquisar muito bem na hora de escolher a primeira escola de seus filhos, pois infelizmente ainda encontramos escola que esquecem o lúdico e encara a alfabetização como fator único dentro da pré-escola. Com certeza os pais que incentivam uma boa educação dos seus filhos, seja dentro ou fora da escola estarão contribuindo para o futuro deles e da nação.

A deficiência na leitura é um problema que atinge muitas crianças, nas séries iniciais, fazendo com que muitas não consigam alcançar o mundo da escrita e da leitura. Perante a esse problema o educador deve desenvolver estratégias estimulando as crianças no hábito da leitura, possibilitando o contato com diversas informações e conhecimentos e também estratégias na prática pedagógica, tornando-os leitores eficientes e escritores eficazes.

A leitura possibilita a compreensão do mundo, a comunicação com os outros, a formação pessoal e profissional, questionamento de ideias, momentos de lazer e prazer, de estímulo à imaginação ampliando assim nossos conhecimentos de mundo. È na escola que a criança tem mais contato com a leitura e com a escrita; desse modo, a escola precisa assumir essa responsabilidade, priorizando o ensino da leitura, bem como da escrita. (KLEIMAN, 2012).

O ato de ler é um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de intelecção de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de entendido não só no sentido mais restrito de situação imediata de interação com o outro pela mediação da palavra. (BRANDÃO, MICHELETTI 2007, p. 17).

Percebendo que muitas crianças leem e escrevem abaixo do nível escolar esperado e também perdem o gosto pela leitura, podendo muitas vezes abandonar os estudos, Cíntia Alves Pereira e Eli Santiago Júnior, colocou as seguintes perguntas para se entender esse processo alfabético:

A criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda 'analfabeta', porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma, letrado. (SOARES, 2012, p. 24).

Por que é difícil aprender a ler e escrever? Qual o melhor modo de se aprender a ler e escrever? Como conseguimos fazer com que a aprendizagem da leitura e da escrita seja realizada com êxito pela criança? A escola é, ainda hoje, uma das principais agências de letramento, então podemos dizer que as inúmeras formas de se utilizar a atividade de leitura estão no período escolar.

A partir da leitura de variados autores poderemos refletir e saber o que poderemos fazer para resgatar a autoestima e trazer esse aluno para as salas de aula mostrando que entender a alfabetização é possível e que todos são capazes. Mostrar também que a postura da escola e do professor pode influenciar nesse processo.

O indivíduo que faz uso de jornal, ouvindo o que os outros leem, se vivem em um meio onde há presença forte da escrita, ele é analfabeto, mas, porém letrada, pois se envolve em práticas sociais da leitura.

Da mesma forma que a criança que ainda não foi alfabetizada, mas já vive em um mundo enriquecedor, onde ouve história e as interpreta, brinca de escrever, finge ler os livros através das figuras que conhece essa criança também é letrada, antes mesmo de ser alfabetizada.

Essas colocações explicam as diferenças entre alfabetização e letramento: investigar as práticas sociais que fazem parte do cotidiano do aluno, adequando-as à sala de aula e aos conteúdos a serem trabalhados; planejar suas ações visando ensinar para que sirva a linguagem escrita e como o aluno poderá utilizá-la; desenvolver no aluno, por meio da leitura, interpretação e produção de diferentes gêneros de textos, habilidades de leitura e escrita que funcionem dentro da sociedade; incentivar o aluno a praticar socialmente a leitura e a escrita, de forma criativa, descobridora, crítica, autônoma e ativa, já que a linguagem é interação e, como tal, requer a participação transformadora dos sujeitos sociais que a utilizam; recognição,

por parte do professor, implicando assim o reconhecimento daquilo que o educando já possui de conhecimento empírico, e respeitar, acima de tudo, esse conhecimento; não ser julgativo, mas desenvolver uma metodologia avaliativa com certa sensibilidade, atentando-se para a pluralidade de vozes, a variedade de discursos e linguagens diferentes; avaliar de forma individual, considerando as peculiaridades de cada indivíduo; trabalhar a percepção de seu próprio valor e promover a autoestima e a alegria de conviver e cooperar; ativar mais do que o intelecto em um ambiente de aprendizagem, ser professor-aprendiz tanto quanto os seus educandos; e reconhecer a importância do letramento, e abandonar os métodos de aprendizado repetitivo, baseados na descontextualização.

Alfabetizar letrando é ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, assim o educando deve ser alfabetizado e letrado. No Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam e se confundem.

A discussão do letramento surge sempre envolvida no conceito de alfabetização, o que tem levado a uma inadequada e imprópria síntese dos dois procedimentos, prevalecendo o conceito de letramento sobre o de alfabetização.

Não podemos separar os dois processos, pois a princípio o estudo do aluno no universo da escrita se dá concomitantemente por meio desses dois processos: a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades da leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, o letramento.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita a alfabetização e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. (SOARES, 2012, p. 14).

Magda Soares (2012, p. 23) enfatiza que "o letramento não é só de responsabilidade do professor de língua portuguesa ou dessa área, mas de todos os educadores que trabalham com leitura e escrita". Mesmo os professores das disciplinas de geografia, matemática e ciências. Alunos lêem e escrevem nos livros didáticos. Isso é um letramento específico de cada área de conhecimento. O correto é usar letramentos, no plural.

Não adianta simplesmente letrar quem não tem o que ler nem o que escrever. Precisamos dar as possibilidades de letramento. Isso é importante, inclusive, para a criação do sentimento de cidadania nos aluno (SOARES, 2012).

2.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como resultado da pesquisa observou-se que a alfabetização começa quando os pais e a sociedade dão ou tira da criança, o direito de pensar, de ser autônomo e autor de sua própria história. Melhorar a qualidade da leitura e escrita é, em longo prazo, uma questão política, vinculada a um desejo melhor se compreender o que é a leitura e como as crianças aprende a ler.

Acredita-se ser possível seguramente reconstruir um espaço para a reconstrução da leitura, bastando compreender que a construção da leitura e da escrita começa muito antes da criança ir à escola sabendo caminhar, falar e escutar. Escrever e ler são transcendências no tempo e no espaço ao caminhar, falar e escutar.

Observou-se ainda ter sido a partir da década de 80 que o conceito sobre alfabetização foi ampliado por meio das contribuições e estudos sobre a psicogênese da aquisição da língua escrita, ou seja, particularmente com as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

De acordo com esses estudos o aprendizado caracteriza-se como um processo ativo.

Julga-se imprescindível a conscientização sobre a importância da alfabetização neste novo milênio, pois na rápida e crescente evolução atual do mundo no qual vivemos é necessário o adulto que não foi alfabetizado na época adequada, perceba nunca ser tarde para começar e ser sujeito deste mundo e não simplesmente espectador.

3 CONCLUSÃO

O domínio da leitura envolve uma série de habilidades complexas que precisam ser desenvolvidas progressivamente. Muitas são desenvolvidas fora da escola, mas a maioria precisa da escola para realizar tal tarefa.

Considera-se que a leitura não é somente a apropriação do ato de ler e escrever; ela envolve um domínio de um conjunto de práticas culturais que envolvem uma compreensão do mundo diferente daquele que não tem acesso à leitura, tem em si um papel tão importante e significativo na sociedade que podemos

dizer que ela cria novas maneiras de pensar e agir.
Conclui-se que os processos de alfabetização são gradativos e dependem também do espaço físico em que a mesma é realizada. Transformar a escola e particularmente a sala de aula num ambiente que estimule as mais variadas situações da escrita, realização coletiva, em pequenos grupos, em pares ou classes, toda facilita a expressão livre do aluno.
Defende-se a formação inicial do professor alfabetizador pautada em conhecimentos teórico-metodológicos capazes de provocar o diálogo entre teoria e prática, na busca uma aprendizagem significativa para a docência nas séries iniciais do ensino, promovendo, assim, uma prática reflexiva, teorizada e viabilizada como possibilidade de construção de uma escola democrática e de qualidade.
A leitura não é somente a apropriação do ato de ler e escrever; ela envolve um domínio de um conjunto de práticas culturais que envolvem uma compreensão do mundo diferente daquele que não tem acesso à leitura, tem em si um papel tão importante e significativo na sociedade que podemos dizer que ela cria novas identidades, novas formas de inserção social e novas maneiras de pensar e agir, por meio do direito educacional.
Por este, ser um trabalho de revisão de literatura, não se pretende dar por encerrada a discussão sobre o processo de alfabetização e letramento para crianças nas diferentes linhas pedagógicas, mas sim, criar possibilidades de ampliar o leque de debates e propor experimentos que venham a considerar a afetividade como uma ferramenta pedagógica que deve ser utilizada pelos educadores no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Historia da educação e da pedagogia: geral e do Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática da leitura. São Paulo: Cortez, 2007.

FARACO, Carlos Alberto. Linguagem escrita e alfabetização. São Paulo: Contexto, 2012.

FERREIRO, Emília. & TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. Alfabetização: propostas e práticas. São Paulo: Contexto, 2012.

MORAES, Artur Gomes de. Sistema de escrita alfabética. São Paulo. Melhoramentos, 2012.

SALES, Gutemberg Martins de. A Aprendizagem Construtivista Lúdica Durante a Alfabetização e Letramento. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, ed. 07, v. 01, pp. 80-92, Julho de 2018. ISSN:2448-0959. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/aprendizagem-construtivista. Acesso em 16 jul. 2020.

SOARES, Magda Becker. Letramento: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOEK, Ana Maria.; HARACEMIV, Sônia Maria C.; STOLTZ, Tânia. Mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos. Curitiba: Positivo, 2009.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artmed, 2014.

A ARTE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

CAMILA PRADO LIBANORI SCUDELER

RESUMO

O artigo a seguir busca evidenciar a importância e os impactos que a arte causa no desenvolvimento infantil. Possibilitar que a criança tenha contato com a arte e seja motivada para tal é desenvolver um leque de oportunidades futuras que serão essenciais na trajetória de vida. A arte é fundamental para que o ser humano possa ter o pleno desenvolvimento e consiga se expressar, além de contribuir em todo processo

de construção cognitiva emocional e equilíbrio da criança. Nessa fase é importante que o profissional esteja totalmente engajado e motivado para ser um agente auxiliador, por meio de uma metodologia totalmente inovadora, que dê bons resultados, como também o envolvimento dos pais. Nessa perspectiva, o artigo busca expressar e nos fazer refletir sobre como é importante o devido valor do ensino da arte para um desenvolvimento infantil efetivo e satisfatório, além do conhecimento teórico acerca do tema.
PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento; Infantil; Arte.

1- INTRODUÇÃO

A arte possui diversos conceitos, sendo por diversas vezes complexa sua interpretação. Porém o que se sabe é que ela é uma importante ferramenta para o desenvolvimento quando executado de forma dinâmica, consciente e inovadora.
A arte não está só associada a fatores artísticos como pintura, desenho, dança e teatro, mas possui uma forte conexão com sentimentos e descobertas sobre o mundo, sendo que a arte pode se manifestar das mais variadas formas. Diariamente é vivenciada a arte, porém de uma forma despercebida, se fazendo presente no nosso cotidiano. Ainda é comum o desprezo da arte pelas instituições de ensino, o que acaba sendo um engano, uma vez que se bem executada pode contribuir de forma positiva na educação das crianças.
Atualmente existe a necessidade de as escolas também terem a consciência do quão essencial é a introdução da arte no ensino infantil para que possa auxiliar na construção do mundo de descobertas e no processo de

aprendizagem e seu desenvolvimento. Diante do exposto, o artigo busca de forma clara, apresentar a importância da arte na vida da criança, e a necessidade de se vincular ao ensino, sendo que sua contribuição é totalmente modificadora quando nos referimos sobre a influência e formação infantil.

2- DESENVOLVIMENTO

De acordo com Oliveira (1956), arte é uma necessidade superior do homem, e o fascínio da arte está na visão de que ela se embebe no germe do bem e do mal.
Já Sousa (2003) defende a ideia de que a evolução do conceito sobre arte se dá por meio de várias teorias totalmente distintas divididos entre autores contemporâneos e clássicos. Nessa esfera de teorias, tem-se defendida a ideia de que a arte é uma beleza espiritual, sendo que nesse mesmo raciocínio, Platão considera a arte como algo muito superior e belo.
Sousa (2003) ainda menciona que a arte vai muito além de teorias clássicas, considerando que a arte é uma elevação espiritual e moral, considerando sua ligação à natureza humana.
As teorias expressivas ligam a arte às emoções, pois é através delas que o ser humano, tem a capacidade de expressar todos os seus sentimentos e emoções, afetos, instintos e paixões.
Sousa (2003) se refere às teorias socioculturais, que são defendidas por historiadores e sociólogos como uma arte que se expressa por meio das culturais da sociedade.
Para Ferreira (1950), “a arte é a luta para tentar reter a realidade, a tornando mais verdadeira a entregá-la como herança no futuro”. Ligadas às teorias lúdicas, Schiller (1975), acredita que a arte, deve ser vista como uma atividade lúdica e deve possibilitar o mesmo entusiasmo e prazer que um jogo proporciona.
Nas teorias representativas, Sousa (2003), diz que a arte precisa ser vista como a realidade, pois se faz presente em tudo o que fazemos, para dar continuidade em nossos sentidos. A arte pode ser vista como uma linguagem simbólica, que não tem explicação em nível emocional, mas através de obras de artes.
Sob esse olhar, as teorias criativas, defendem a arte como algo criativo e consideram fundamental a imaginação criativa, pois é necessário considerar apenas arte aquilo que é transmitido por meio da imaginação já que

passa a ser algo totalmente original e único.

Regulamentações sobre o ensino de artes
A arte até pouco tempo não era vista como algo essencial e tão pouco estava inserida no ciclo de básico de educação.
Porém ao ser reconhecida como uma etapa pedagógica essencial no conhecimento, englobando a sensibilidade, cultura, conhecimento e formação da criança, passou a ser inserida na Lei de Diretrizes Básicas e Educação 9.394/96.
De acordo com a Referência Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI):
A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem

caráter significativo às artes visuais. Tal como a música, as Artes visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente (p. 85).

A criança possui um incrível potencial que se igualam a de um artista, sendo capaz de utilizar a imaginação e fantasia, para transformar traços em muitas "obras".
É nessa fase onde a criança está em plena fase de descobertas e desenvolvimento, que seu olhar se torna diferenciado, onde todas as percepções o podem significar inúmeras configurações. Dessa forma, cabe a educação manifestar o privilégio pela liberdade de cada criança respeitando sua faixa etária, a fim de criar atividades que sejam inseridos trabalhos lúdicos, em busca de se alcançar uma aprendizagem altamente eficaz, se distanciando de coisas "meramente prontas".
O processo de educação envolve diversos fatores, sendo que o professor deve se apropriar de conhecimento e se inteirar do que a arte pode propiciar ao aluno, buscando sempre explorar novas técnicas de uma forma que faça sentido à criança.
A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca desta, porém, sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por esse mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: isso é o nosso mundo (BARBIERI,1979, p. 146).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) a proposta curricular busca ter uma nova visão sobre o que é arte e seu ensino, em busca de garantir a exploração do conhecimento de si e do mundo por meio da expressão, brincadeiras, pinturas, danças, e diferenças linguagens.

A Arte Na Vida Da Criança

A partir do momento de seu nascimento, a criança se depara com um vasto mundo de símbolos e significados construídos pelas gerações que aqui se estabeleceram e, participando das práticas culturais do seu grupo, transforma os significados do mundo físico, psicológico, social, estético e cultural. O mundo começa a ser visto com um olhar cheio de novos significados, pensamentos e a arte começa a fazer parte deste processo de desenvolvimento.
De acordo com Ferraz (1993), é no cotidiano que a criança começa a construir seus conceitos sociais e culturais, como gostar e desgostar, além de interagir no meio em que vive. O processo de reestruturação dos sentidos na vida da criança se torna um ato de grandes experiências por meio de sua construção e contato com experiências externas. É nessa fase que a criança não apenas reproduz o que percebe, mas também começa a utilizar outros sentidos, como a imaginação, novas leituras de mundo , e conhecendo novos significados do que se observa, interagindo com novas manifestações culturais, artísticas, estéticas e comunicativas que são norteadores para a estruturação do senso estético.
"É evidente que a criança já vivencia a Arte produzida pelos adultos, presente em seu cotidiano. É óbvio que essa Arte exerce vivas influências estéticas na criança. É óbvio, também, que a criança com ela interage de diversas maneiras" (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 43).
Espontaneamente, as crianças adentram em contato com o mundo sensível, atuando sobre ele com afeto, cognição, motricidade; e constroem para si um vasto repertório perceptivo de cores, sabores, gestos, texturas, formas e sons, atribuindo a este mundo, sentidos e organizações diferentes.
As expressões infantis fazem parte de uma linguagem e comunicação

que são desenvolvidas juntamente com a área afetiva, e emocional e intelectual que refletem na construção de suas experiências sensoriais e corporais.
Durante as criações ou fazendo atividades as crianças vão aprendendo a perceber os atributos constitutivos dos objetos ou fenômenos à sua volta. Aprendem a nomear esses objetos, sua utilidade seus aspectos formais (tais como linha, volume, cor, tamanho, textura, entre outros) ou qualidades, funções, entre outros... Para que isso ocorra é necessária a colaboração do outro – pais, professoras, entre outros - sozinha ela nem sempre consegue atingir as diferenciações, muitas vezes sua atenção é dirigida às características não - essenciais e sim às mais destacadas dos objetos ou imagens, como por exemplo, as mais brilhantes, mais coloridas, mais estranhas... (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 49).

As crianças então passam a vivenciar e experimentar o tempo todo, tendo interação com a arte de uma forma implícita, sendo essencial o convívio e troca

de contato para que possam compreender as características essenciais no processo de desenvolvimento associado à arte.

O papel da arte no desenvolvimento infantil

A arte possui muita importância no desenvolvimento infantil, pois ela colabora para o desenvolvimento expressivo e no processo de desenvolvimento de poética pessoal para formação de sua criatividade, criando um indivíduo mais sensível e com novas percepções. O ser humano possui capacidade para ensinar e aprender, sendo que a criatividade da criança precisa ser trabalhada e desenvolvida por meio de um trabalho que pode ser desenvolvido nas escolas.

Para compreender o impacto que a arte possui no desenvolvimento infantil, é necessária a análise de desenvolvimento no período de dois a doze anos.

De acordo com Sans (1995) a natureza da criança é brincar e lidar com o mundo lúdico fazendo o que lhe dá satisfação e prazer, sendo uma forma de expressão por meio da alegria, brincadeiras, desenhos e valorização de suas vontades e desejos.

Geralmente a partir dos dois anos a criança começa a fazer desenhos. Nessa etapa de vida, a criança começa a se abrir para novas experiências e a desenvolver novas ações, como tocar, experimentar com o corpo, cheiros, dentre outras ações.

Seu pensamento se dá na ação, na sensação, na percepção, sempre regado pelo sentimento. Convive, sente, reconhece e repete os símbolos do seu entorno, mas não é, ainda, um criador intencional de símbolos. Sua criação focaliza a própria ação, o exercício, a repetição (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1998, p. 96).

A criança nessa idade começa a fazer garatujas, se manifestando de forma gráfica, corporal ou sonora reproduzindo tudo o que está a sua volta. Ressalta-se a importância de que as garatujas não necessariamente são gráficas, sendo que sua exploração também pode ser por meio de outros tipos de materiais e até mesmo a utilização do próprio corpo para se manifestar artisticamente, fazendo novos movimentos com a boca e sons. A criança então passa a ter maior contato com materiais, e nesse processo de desenvolvimento, fazer rabiscos, linhas horizontais, inclinadas, verticais, círculos que para os adultos são sem significados, mas que devem ser estimulados, pois é a partir dos rabiscos, que futuramente será desenvolvida a escrita.

De acordo com Lowenfeld (1970), a arte pode contribuir positivamente no desenvolvimento da criança, pois é a partir da interação com o mundo externo que inicia o processo de aprendizagem. A interação se torna importante, pois nessa fase é onde a criança gosta de imitar, a partir de gestos e ações, sendo necessário o incentivo do adulto, família, professores, oferecendo conteúdos suficientes para ampliação de suas ações e conhecimento.

Nessa fase os pais, quanto os professores devem estar atentos para que a criança seja livre em se expressar, deixar de lado comentários que não contribuam para seu desenvolvimento e deixar que o processo de garatujas aconteça no tempo necessário, sem querer apressá-lo. A criança quando reprimida, passa a ter medo e acaba não se arriscando da maneira como deveria, impactando negativamente nesse processo de contato com a arte para seu desenvolvimento, não mais se expressando.

Devemos concordar com Martins, Picosque e Guerra (1998), quando citam que a arte e linguagem básica das crianças merece uma atenção, espaço especial e incentivo a exploração. Depois da fase das garatujas, entre os quatro e sete anos, a criança começa a se expressar e apresentar novas características: descobre os nomes, fazem indagações e começam a dar atenção aos significados. Nesse processo, os jogos começam a ser muito utilizados, e tudo passa a ter um sentido, como uma vassoura passa a ser um cavalinho, ou uma borracha um carrinho. Os desenhos passam aos poucos a se tornarem letras depois de várias tentativas e então começa a diferenciação de letras e desenhos. Nessa fase os traços e desenhos começam a ter maior controle e geralmente começam a fazer desenhos de figuras humanas. Nessa fase a criança busca novas experiências e a representar os seres humanos como um todo. Não há a preocupação de organizar as cenas no papel, sendo que seus desenhos são expostos de forma totalmente desordenada e aleatória, pois é onde a criança desenha da forma que os compreende e não de acordo com sua realidade. Com o passar do tempo, os desenhos começam a ganhar mais detalhes e nas representações feitas com massinhas, a criança também começa a apresentar mais riqueza de detalhes deixando de ser figuras bidimensionais para tridimensionais.

Todo desenho executado, como também todo registro de seus sentimentos e percepções, são considerados um reflexo de criatividade e desenvolvimento. Assim o professor começa a entender melhor seu aluno e ajudá-lo se necessário.

Para Lowenfeld e Brittain (1970), a arte infantil faculta-nos não apenas a compreender a criança, mas

desenvolvê-la também por meio da arte.
Nas aulas de artes, o professor tem um papel fundamental para estimular e investigar seu aluno por meio de um repertório que seja capaz do aluno investigar, explorar, rabiscar e ter a liberdade de desenvolver a criatividade mesmo errando. As atividades devem ser apresentadas como algo motivacional fazendo com que a criança de a real importância e tenha significado.
De acordo com Martins, Picosque e Guerra (1998), é através dos jogos de faz de conta ou jogos simbólicos que a estética, espontaneidade e capacidade de criação ficam evidentes quando a criança faz representações de situações por meio de imagens e objetos.
Podemos citar que nessa fase a principal característica é da criança se expressar e estimular sua criatividade.
O trabalho realizado pelo professor contribui para que a criança possa se expressar e usar a imaginação, pois de uma forma contrária, a criança pode se tornar apenas um "modelo pronto", pois a perda do lúdico faz com que a criança tenha um envelhecimento precoce e carência da espontaneidade.
Na fase dos sete anos a criança já está no processo de alfabetização, tendo por necessidade registrar tudo que inventou ou descobriu.

"As soluções gráficas que encontra, a invenção de novas relações, são algumas das peripécias criativas que a criança vai produzindo para registrar o que vê, sabe, intui e imagina" (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1998, p. 110).
O principal dessa fase de desenvolvimento é a utilização de linhas como base ou chão e nela a criança irá apoiar todos os desenhos que for executar, sendo que alguns casos a borda do papel serão utilizados também como chão.
Nessa fase de desenvolvimento infantil, começam a ser mais exigentes e começam a ter medo de errar. A procura pela realidade também é uma grande influência na utilização de cores.
A partir dessa nova fase é comum, também, a criança desenhar o que sabe existir, mesmo que esteja escondido. Ao desenhar uma casa, ela pode colocar, no mesmo plano das linhas de contorno, os móveis que estão dentro dela. (SANS,1995 p.30)

A criança com idade entre nove e dez anos entra em uma fase onde sempre diz que não sabe desenhar, sendo necessário que o profissional que a acompanha precisa ser atento às autocríticas que são feitas por ela ao comparar o trabalho realizado com a realidade. É comum após uma atividade de artes a criança perguntar ao professor se está correto o trabalho que foi realizado, por se sentirem inseguros.
É fundamental e importante que o professor possa mostrar que são possíveis diversas maneiras de se expressar e representar, sendo possível enriquecer seu repertório por meio de figuras e a observação, podendo debater com a classe essas novas maneiras de se representar. É importante que o professor consiga desafiar nessa fase o aluno para que o mesmo desenvolva sua poética pessoal.
Para Martins, Picosque e Guerra (1998), nessa fase é importante que o aluno comece a gostar de músicas, e que esteja em plena sintonia com conteúdos musicais do externo que a cerca.
O professor nessa fase precisa colocar o aluno em contato com outras culturas e produções musicais para que desenvolva a escuta ativa e perceba novas estruturas emocionais contribuindo para o desenvolvimento e valorização do repertório e produção musical do ser humano.
É nessa idade que a criança começa a ter interesse a fazer parte de grupos, em linguagens artísticas como música, teatro, dança e artes visuais, sendo que essa necessidade será bem maior em sua fase de expressividade.
Em cada nova fase a criança desenvolve sua capacidade de criatividade e autonomia, tendo maior facilidade em se expressar.
Quando chega à fase dos nove a doze anos, a criança começa a entrar em uma fase de adolescência entrando no mundo do realismo.
[...] a descoberta de interesses semelhantes, de segredos compartilhados em comum, do prazer de realizar coisas em conjunto, torna-se acontecimento fundamental. Existe a crescente conscientização de que se pode fazer mais em grupo do que estando só, e de que o grupo é mais poderoso do que a pessoa solitária (LOWENFELD e BRITTAIN, 1970, p. 229).

Esse tipo de necessidade deve ter a devida atenção e não pode ser reprimida. Por mais que essa fase seja vista como uma das fases mais complicadas onde a criança começa a entrar na fase de adolescência, a família, pais e professores precisam ter paciência e saber trabalhar os movimentos, pois deve ser respeitada a fase e expressividade de cada um.
Ao analisar é possível mencionar que a principal característica dessa fase é a busca por sua identidade, a autonomia que está sendo gerada e a poética pessoal que está sendo refletida em suas expressões artísti-

cas. É preciso reafirmar que a aula de Artes é importante para que o trabalho realizado seja eficiente e produza grandes resultados para o desenvolvimento do aluno.

A arte como educação

A arte como educação possibilita na fase infantil o desenvolvimento da imaginação, a criação por meio da observação e novas percepções da realidade a qual está inserida.
O aluno tem a capacidade de representar e apreciar por meio das mais variadas expressões linguísticas seu desenvolvimento intelectual e percepções mais aguçadas da compreensão do mundo. A criança então quando privadas dessa experiência ficam limitadas em seu desenvolvimento, provocando grandes dificuldades de expressar ideias, sentimentos e pensamentos, sendo que suas emoções ficam guardadas e reprimidas.
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, p.70).

A arte se inicia pelos sentidos, percepções, emoções e prazer em forma de representações que por meio de novas experiências contribui para uma nova reflexão, transformando as pessoas em pesquisadoras de si e de manifestações culturais no mundo todo. É importante que os profissionais da educação deem abertura para essas transformações. Cabe enfatizar que os professores são agentes transformadores em busca de aquisição do conhecimento da arte através de ferramentas como: música, teatro, artes visuais e teatro.
De acordo com Picosque e Martins (1998), nessa perspectiva, a aprendizagem em Arte só é significativa quando o objeto do conhecimento é a própria arte, levando o aprendiz a conhecer, saber e adquirir a capacidade por meio de diversos recursos, instrumentos e técnicos que são peculiares. O professor que aplica a matéria de arte deve levar o aluno ao longo desse processo de desenvolvimento a compreensão destes conhecimentos para que sejam utilizados não apenas na escola, mas que levem para suas vidas.
A ação educacional deve iniciar a partir da atividade mental e construtiva do aluno, criando condições favoráveis para que os esquemas de conhecimento, que de forma natural o aluno produz no decorrer de suas experiências, sejam mais corretos e enriquecedores possíveis e se orientem na direção marcada pelas intenções que guiam a vida escolar. (COLL, 1994, p.137).

Devido às mudanças sociais, as crianças cada vez mais ficam expostas às mais variadas informações oriundas dos meios de comunicação em geral os quais vêm auxiliando na formação cultural de forma positiva ou não. Os professores devem estar atentos a esse tipo de influências e mediá-las para contribuir na aprendizagem das crianças com o uso de recursos audiovisuais.
A arte participa ativamente no processo de aprendizagem e desenvolvimento cultural e cognitivo das crianças e o contato com imagens, sons e interação com o mundo.
Geralmente as crianças apropriam-se das imagens e sons e gestos contidos nas mensagens vinculadas à mídia, reelaborando-os e reutilizando-os na maioria das vezes de uma maneira pessoal. Desse modo, o trabalho de intermediação em Arte deve focalizar também no universo tecnológico, mídias, comunicação visual musical, ou qualquer outro que componha esse contexto. O principal objetivo é a ampliação dos saberes dos jovens em Arte, e a descoberta por meio da leitura, apreciação e interpretação e análises mais críticas. (FUSARI, 1994, p.44)

O professor deve ser o principal observador para verificar a forma como a criança se desenvolve analisando suas conversas, interações com os colegas, músicas cantadas, brincadeiras, atividades, em busca de encontrar a conexão das origens e observação destas com o objetivo de verificar do desenvolvimento cultural e artístico do aluno.
A fase artística é muito mais fácil de ser desenvolvida por uma criança, pois ela não tem medo de se expressar, errar e agir de forma totalmente natural.
A arte como forma de conhecimento, se origina por meio de variados contextos. Esses conteúdos devem ser avaliados e mediados pelos educadores para a construção de um conhecimento sistematizado, que possam verdadeiramente ir de encontro às práxis educativas significativas. O aluno também precisa ser estimulado para ampliar sua capacidade cognitiva por meio de novas experiências.
Por meio de um ensino adequado e totalmente mediatizado, com treino e práticas, as funções ou competência cognitivas, como psicomotoras, podem ser melhoradas, uma vez que todos os indivíduos possuem um potencial de aprendizagem para se desenvolver de forma mais correta e efetiva. (FONSECA, 2011, p.72).

Dessa forma, o processo de expressão aos poucos vai se internalizando na criança e assim posteriormente irá buscar mais aperfeiçoamento em suas criações. As crianças são audaciosas, sempre em busca de coisas novas, influenciadas pelo ambiente e também pela cultura no processo de criação, sendo sempre necessária uma mediação para as percepções desses novos elementos.

O professor como mediador do desenvolvimento por meio do ensino de artes.

No processo de desenvolvimento, a criança começa a aprimorar suas técnicas, e saberes, sendo que nesse processo passa a construir sua poética pessoal. Nessa fase de construção e aprimoramento, é preciso um auxílio pedagógico eficaz desenvolvido pelo professor.

Fusari (1999) cita que no encontro entre a criança e a cultura, situa-se o professor, onde o trabalho educativo será o de intermediar os conhecimentos existentes e também oferecer novas condições para o desenvolvimento e estudo.

Todo conteúdo que a criança adquire, por meio de seus familiares, pais, amigos e familiares ajudam no desenvolvimento, percepções e expressões.

O professor se torna o principal mediador e precisa apresentar a criança experiências que possam ser enriquecedoras, de modo eficaz e lúdico.

"Aprender com sentido e prazer está associado à compreensão mais clara daquilo que é ensinado", dessa forma é função do professor escolher quais os recursos didáticos mais eficientes para expor os conteúdos, observando sempre a necessidade de introduzir formas artísticas, porque ensinar arte com arte é o caminho mais eficaz. (PCN,ARTES,1997).

Muitos fatores se tornam essenciais para que as aulas tenham um sentido para as crianças, como a preocupação em ter um ambiente estimulador e acolhedor que os alunos consigam desenvolver atividades com os repertórios escolhidos por meio do planejamento pedagógico.

De acordo com os PCN – Artes (1997), o professor é um criador de situações de aprendizagem, sendo um estimulador e incentivador para que as aulas sejam significativas para as crianças.

É necessário que o professor de Artes esteja atento ao trabalho executado em sala de aula, e se está auxiliando o aluno em desenvolver sua poética pessoal e percepções..

O ato de valorizar o repertório pessoal de imagens, gestos, "falas", sons, personagens, instigar para que os aprendizes persigam ideias, respeitar o ritmo de cada um no despertar de suas imagens internas são aspectos que não podem ser esquecidos pelo ensinante de arte. Essas atitudes poderão abrir espaço para o imaginário (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1998, p. 118).

Desse modo é preciso que o professor seja analítico e valorize o

processo de incentivar o aluno a criar e ter contato com sons, gestos e cores. Seu trabalho é valorizar a criatividade e imaginação dos alunos e avaliar o que já sabem.

O autor Jorge Larrosa (2003), define o professor como alguém que conduz alguém a si mesmo sem intimidações nos conduzindo à nossa maneira de ser. Após essa visão do autor, podemos avaliar que o professor é aquele que se esforça e se empenha para que o aluno possa crescer e se desenvolver.

Nas aulas de Artes, o profissional deve desenvolver atividades para as crianças que visem seu desenvolvimento pessoal poético e seu modo de expressão.

Na visão de Lowenfeld e Brittain (1970, p. 48) "as crianças que ficam inseguras em sua criatividade, podem retrair-se ou recorrer à cópia ou ao desenho mecânico". Para que o objetivo seja alcançado, é importante que o professor seja o maior incentivador e mediador nesse processo tão significativo na fase infantil.

A criatividade e o gosto pela Arte só terão sentido se forem desenvolvidos na criança.

O que decoramos ou simplesmente copiamos mecanicamente não fica em nós. É um conteúdo momentâneo, por isso conhecimento vazio que no decorrer do tempo é esquecido. Não faz parte de nossa experiência. Só aprendemos aquilo que, na nossa experiência, se torna significativo para nós. (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1998, p. 128).

Como toda aula, o ensino de artes precisa de planejamento e significado. O professor necessita conhecer cada aluno e buscar mecanismos para que a arte seja um forte aliado no processo do desenvolvimento infantil.

Nesse caso, são bem-vindos novas metodologias e materiais, incentivar os alunos em produções, questionar o significado do trabalho que realizaram, e introduzir novas formas de expressão.

A introdução das quatro linguagens artísticas (música, teatro, dança e artes visuais), é fundamental para que a criança possa se expressar, não havendo limitações.

O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. "É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram senti-

do", portanto é necessário partir sempre da realidade dos alunos, do que já sabem, para então ampliar e instigar seus conhecimentos. (MORIN, 2004, p.36).

O trabalho executado pelo professor ajuda a criança a compreender e a desenvolver sua capacidade de criação. As orientações e trabalhos podem ser motivadores, criando em cada aluno uma nova visão e perspectivas que ampliem o conhecimento.
Nesse contexto, o professor também deve se atentar, não como uma regra fixa, às características do desenvolvimento da criança, pois será um grande facilitador em seu trabalho e fundamental para que cada conteúdo seja executado e alcance os resultados esperados.

A arte como ferramenta no processo de desenvolvimento da criatividade e imaginação
Ouvimos muito falar em imaginação, mas afinal como podemos defini- la? A palavra criatividade deriva de criação, porém é preciso ficar atento, pois criar e criação possuem definições totalmente diferentes.
Para Vygotsky (1982), criatividade é uma atividade que permite ao homem se projetar ao futuro e transformá-lo em realidade, dando a possibilidade de nos fazer compreender a realidade, sentir e atuar de uma forma produtiva, sendo algo também uma função comum a todo ser humano.
Para Sousa (2003), o conceito de criação, se reporta algo real, uma obra, ou uma ação decidida que é consciente, enquanto a criatividade não tem sentido algum se não estiver acompanhada de uma criação.
A criatividade e imaginação possuem diversas investigações, porém sempre na mesma direção.
De acordo com Guilford (1956), a criatividade está ligada a capacidade de solucionar problemas que possam existir.
Já para Stein (1956), a criatividade refere-se a um processo em que os resultados são pessoais e que são aceitos por grupos sociais.
Muitos autores também defendem a ideia de que a criatividade não está apenas ligada a algo transacional, mas também como uma aptidão que dá a possibilidade de criar novas estruturas.
Muitas teorias buscam abordar uma definição sobre a criatividade, nesse contexto evidencia-se a importância de estimular a criatividade da criança, pois ao desenvolvê-las, acreditamos em sua potencialidade, ao mesmo tempo em que a criança começará a ter novas percepções sobre a forma de utilizar sua imaginação.
Segundo Vygotsky (1994), a imaginação é considerada um mecanismo psicológico, onde existe um elo entre o que é considerada fantasia e realidade.
Nessa fase, a criança utiliza sua imaginação para potencializar a criação de algo totalmente novo, e mistura o que é fantasia e o que é realidade.
Enquanto crianças é imprescindível que haja o contato com a arte por meio de diversas habilidades que desenvolvam e internalizem sua formação integral, sendo evidente que a criatividade tem um papel muito importante no desenvolvimento infantil, conforme apontam pesquisas, onde quanto maior a chance da criança desenvolvê-la é mais propícia que futuramente ela conquiste um bom emprego e faculdade.
É de suma importância o planejamento e trabalho que são desenvolvidos em sala de aula, a fim de executar atividades para desenvolver a criatividade e alinhar o processo de novas competências e habilidades. Nesses casos o papel que o educador desempenha é essencial para propor atividades que façam com que o aluno saia de sua rotina e zona de conforto.
O processo de construção da criatividade e imaginação por meio da utilização da arte faz-se necessário um ambiente propício e aconchegante para que as crianças possam de expressar e expor seus pensamentos, sem reprimi- los. É imprescindível a utilização de novas metodologias pedagógicas nesse processo, como é o caso da inserção de músicas, instrumentos, artes visuais para que a criança possa se desenvolver por meio do contato com novas técnicas artísticas.

Benefícios da arte na vida da criança
A vida é feita de etapas e descobertas, e enquanto crianças são onde existe o contato e experiências com diversos elementos, sendo que nessa fase, os pais são essenciais para que a criança possa se expressar por meio da arte. A arte é uma excelente oportunidade que a criança tem de se desenvolver em diferentes sentidos, sendo capaz de compreender sua mente e imaginação.
A partir do momento que é dada a criança a liberdade de forma saudável para que ela tenha acesso a novos materiais, a arte tem o incrível poder de auxiliar no amadurecimento das percepções, visões sobre o mundo e desenvolvimento cognitivo.
Valorizada como área de conhecimento, é também na arte que encontramos a liberdade para sentir e pensar criativamente nossa história, nossos laços afetivos e cognitivos, concretizando em formas e cores os sentimentos, as emoções e as conquistas (LUNA e BISCA, 2003, p. 129).

O modo de apresentar a arte para a criança contribui

também para o exercício de sua compreensão a fim de adotar naturalmente uma visão crítica de aprendizagem que serão atribuídos nas associações para memorização dos conteúdos e conexão com novas experiências. É preciso que os pais e educadores sejam os maiores incentivadores neste processo de descobertas e conhecimento das suas próprias atitudes que estão fortemente ligadas aos seus sentimentos, pensamentos e criatividade.

O ensino de artes ainda é considerado, infelizmente por muitas escolas como algo pronto sem ter a devida atenção, sendo visto como um momento de "lazer ou tempo livre". Diante dessa discussão, a questão é por qual motivo a criança deve ter contato com a arte? Quais benefícios que a arte trás para a vida da criança?

Além de ser um excelente aliado na construção e desenvolvimento, ela também pode trazer grandes benefícios como melhorar significativamente no processo de desenvolvimento da fala e comunicação da criança, potencializar as atividades e capacidades intelectuais, diminuir a ansiedade, proporcionar o autoconhecimento, melhorar as relações pessoais, ajudar na construção da captação de informações, diminuir a ansiedade e estimular o aprender, criar e inovar.

É essencial investir e acompanhar cada fase e principalmente dar a oportunidade de a criança conhecer, descobrir e se desenvolver em muitos sentidos, pois serão totalmente proveitosos e gratificantes para o crescimento de cada um.

3- CONCLUSÃO

A partir das teorias e estudos aprofundados sobre a importância da arte no desenvolvimento infantil, nota-se que a arte é fundamental para o desenvolvimento global da criança, pois é por meio de sua aplicação que é formada a personalidade, criatividade e imaginação. A arte deve ser

reconhecida como um misto de oportunidades capazes de exprimir sentimentos, conhecer e aprimorar os sentidos e desenvolver atividades artísticas.

No âmbito profissional, é essencial que o professor esteja preparado para desenvolver metodologias pedagógicas eficazes que atendam a necessidade de cada criança, desempenhando o papel norteador no processo de desenvolvimento das competências. No desenvolvimento do artigo, buscou- se trazer reflexões que muitas vezes se tornam irrelevantes, pois a arte é muito mais importante do que possamos imaginar, sendo uma base sólida para que a criança desenvolva sua poética pessoal e criatividade. Portanto, podemos mencionar que a arte deve ser vista com os mesmos olhos que as demais disciplinas são vistas, pois ela é uma ferramenta essencial para formar e preparar a criança para a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBIERI, Stela. Interações: Onde está a Arte na Infância. São Paulo: Blucher, 2012.

BARBOSA, A.M, Arte / Educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: FUSARE, M.F.R; FERRAZ, M.H.C. Arte na Educação Escolar. São Paulo: Cortez, 2001. cortez, 2005.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte – Brasília, 1997.
COLL, C. [et al.]. Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FERRAZ, Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resende; Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993.

FONSECA, V. da. Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem. neuropsicológica e psicopedagógica. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FUSARI, M.F.R; FERRAZ, M.H.C. Arte na Educação Escolar. São Paulo: Cortez, 1998.

IAVELBERG, R. Para Gostar de Aprender Arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LARROSA, Jorge. Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. Desenvolvimento da Capacidade Criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

LUNA, W.; BISCA, J. Fazendo artes com a natureza. In: NICOLAU, M. L. M.; DIAS, M. C. M. (orgs). Oficinas de sonho e realidade: Na Formação do educador da infância. Campinas: Papirus, 2003.

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

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. A criança e o artista: Fundamentos para o ensino das artes plásticas. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

SOUSA, A.A Educação pela Arte e Arte na Educação, Música e Artes Plásti-cas. 3ºvolume. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

VYGOTSKY, L. Imaginação e Criatividade na Infância. Lisboa: Dinalivro, 1994.

RESSIGNIFICANDO A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CARINA CONCEIÇÃO DA ROCHA

RESUMO

A educação infantil surge para criança atualmente como base para sua formação e consequentemente o primeiro degrau que a mesma tem que passar na sua longa história escolar. Ela é pautada por uma intensa ludicidade, criatividade, experimentação para que essa criança conheça esse novo mundo externo, experienciando por meio das diversas linguagens existentes. Nesse universo escolar da educação infantil, as histórias surgem como conteúdos regulares, diários, onde a contação de histórias surgem como uma premissa básica. Nessa contação de histórias, os contos de fada merecem um capítulo a parte, já que são presentes e necessitam de um entendimento e de uma ressignificação. Esse estudo se propõe a propor essa necessária ressignificação, demonstrando a presença dos contos de fada na educação infantil e de como eles precisam ser entendidos em novos contextos e preceitos, amparados em uma educação que se comporta como incentivadora, moderna, social e crítica. Não devemos banalizar ou banir os contos de fadas, mais sim ressignificá-los, onde os mesmos poderão ser efetivos no que se refere ao desenvolvimento pleno e prazeroso dessa criança.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; Histórias; Contos de fadas.

INTRODUÇÃO

Desde a mais tenra infância a criança convive com os contos de fada, pois acima de tudo trata-se de uma atividade que lhe dá imenso prazer, curiosidade, devido a toda questão lúdica e a toda fantasia que permeia os mesmos.

Contar histórias para as crianças começa com os pais e depois continua com os educadores, quando essa criança adentra na educação infantil e depois, consequentemente no ensino fundamental.

Esse estudo se justifica da necessidade de demonstrar que os contos de fada vão muito além do simples contar de uma história e se divertir com ela.

Tem como objetivo, demonstrar que os contos de fada estabelecem inúmeros significados para as crianças, quando as mesmas são na maioria das vezes ouvintes e trilham por esse caminho de intensa imaginação e fantasia, aprendendo assim inúmeros conceitos.

Para tanto foi utilizado como metodologia, uma revisão bibliográfica amparada em livros e artigos, sobre o esse significado e a capacidade de transferência de alguns conceitos presentes nesses contos para sua vida. A comprovação dos autores nos afasta a noção do senso comum.

Os contos de fada são presença constante na educação e para tanto devem ser estudados cada vez mais, para que sua utilização seja além de prazerosa, também significativa e efetiva para os estudantes/crianças.

A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para que haja o entendimento da importância de ser contar histórias para as crianças na educação infantil, é preciso conhecer essas crianças, suas principais características.

Antigamente chamada de pré-escola, hoje denominada educação infantil, é considerada a “idade de ouro” da infância, associada a um desenvolvimento maturacional e físico.

O crescimento segue a direção céfalo caudal, próximo-distal, ou seja, da cabeça para os pés, do centro para as extremidades e as partes do corpo crescem

em proporções diversas e “em diferentes épocas, desde a primeira infância até a maturidade. (RODRIGUES, 2007)

Trata-se de uma faixa etária onde há a chamada transição, já que essa criança toma conhecimento do universo exterior, caracterizado pela sua entrada

na escola, mais precisamente na educação infantil. Esse aprendizado pelo universo exterior ocorre através das atividades motoras, percebendo-se por isso, como esse tipo de atitude é importante no desenvolvimento dessas crianças.

A primeira referência da criança para a delimitação de sua pessoa é a família. Ao ingressar na educação infantil ela passa a fazer parte de outro contexto social, que também serve como referência para a construção de sua pessoa. (OLIVEIRA, 2012)

De acordo com Piaget, a criança dos dois aos sete anos, ou seja, aquela que figura na educação infantil, está no estágio pré-operatório ou da inteligência intuitiva. Nesse período podemos priorizar a interiorização dos esquemas de ações construídos no estágio anterior (sensório-motor), aperfeiçoados e transformados em manipulações internas da realidade, dando lugar progressivamente a inteligência representativa. (RODRIGUES, 2007)

Seu aspecto cognitivo também é importante no que se refere a sua presença na escola, onde há um imenso celeiro para as possíveis ligações neurais devido aos estímulos externos que ela recebe nesse ambiente educativo.

Com a inteligência representativa a criança adquire a capacidade de evocar o passado, representar o presente e antecipar o futuro, pois seu campo de ação é bastante abrangente, permitindo distância de espaço muito grandes entre sujeito e objeto. Há uma diferença entre a lógica da criança e a lógica do adulto de devido a irreversibilidade, em função da descentralização. (RODRIGUES, 2007)

Nos primeiros anos de vida a criança atua mais por reflexos condicionais. Dos 3 aos 6 anos, organizam-se novas funções mentais. A criança mostra grande riqueza de imaginação e gosta de alimentar sonhos e histórias. Às vezes a grande imaginação dela é tomada como mentira e o adulto deve orientá-la com serenidade, para que ela o entenda. (RODRIGUES, 2007)

A primeira referência da criança para a delimitação de sua pessoa é a família. Ao ingressar na educação infantil ela passa a fazer parte de outro contexto social, que também serve como referência para a construção de sua pessoa. (OLIVEIRA, 2012)

No período referente a educação infantil, a criança se torna mais independente e essa mudança de comportamento deve ser causada pelo maior desenvolvimento da linguagem e do pensamento; embora a ligação afetiva básica ainda permaneça, quando a criança se vê em uma situação que a amedronta, ela busca a aproximação. (RODRIGUES, 2007)

A questão psicológica também é importante, pois essa criança passa a explorar esse novo ambiente, fora do âmbito familiar, com uma interação maior e novas relações.

Podemos constatar que na educação infantil a criança, principalmente aquela que figura entre os 3 e 4 anos, vive uma dicotomia, ao mesmo tempo que primam pelo egocentrismo, a escola recheada de relações interpessoais, faz com que os mesmos aprendam a dividir seus desejos, os brinquedos, a atenção e tudo aquilo que no ambiente familiar não era tão comum. Ao mesmo tempo em que sabemos a importância do desenvolvimento global pelo movimento e experimentação, por meio de profissionais qualificados.

A educação infantil é primordial para o desenvolvimento psicológico, afetivo e social da criança, para um adequado desenvolvimento da mesma, na formação de um indivíduo apto para uma harmoniosa convivência na sociedade atual.

OS CONTOS DE FADA E A CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Presença constante na infância, os contos de fada, permeiam a vida das crianças trazendo um mundo de fantasia que a mesma tem muito prazer em ouvir e experimentar.

Torna-se importante entender que por traz do aspecto lúdico, os contos de fada possuem a capacidade de ensinar o indivíduo a lidar com os conflitos interiores e posteriormente encontrar as possíveis soluções. A criança por sua vez, está frequentemente exposta a cada momento de sua vida na sociedade do qual faz parte e, para entender-se melhor dentro desta sociedade ela deve conseguir desenvolver inúmeros recursos interiores, sempre relacionados aos sentimentos que possui. (FRANZ, 1990)

Para uma criança a vida é repleta de descobertas e ao mesmo tempo extremamente complexa, pois se entender nesse mundo requer constantes

ressignificações, de aprendizados implícitos, para a aquisição de conceitos éticos e abstratos, responsáveis pelo seu desenvolvimento.

Os contos de fada são narrativas cuja origem se perde no tempo e que vêm atravessando séculos após séculos, e continuam despertando o interesse de seus leitores num tempo tão diferente daqueles em que foram escritos simplesmente porque não perdem a sua atualidade, tratam da essência humana, que é a mesma desde que o homem existe. Fala de medos, ansiedade, sonhos, desejos, busca da autorrealização,

esperanças, sentimentos que causam inquietação nas crianças e nos jovens de hoje (FRANTZ, 2005).
Quando nos deparamos com os contos de fada, observamos situações que pairam ente o bem e o mal, onde existe muitas vezes a presença de um protagonista tentando vencer seus problemas, aprendendo a lidar com a barreiras da vida, e finalmente alcançando a tão almejada felicidade. Os contos utilizam uma linguagem simbólica ou de imagens, possibilitando as crianças a compreensão desses significados que estão presentes no íntimo de cada uma delas.
"Os contos de fadas é a cartilha onde a criança aprende a ler sua mente na linguagem de imagens, a única linguagem que permite a compreensão antes de conseguirmos a maturidade intelectual". (BETTELHEIM, 2002, p. 30).
A criança acaba criando um processo de identificação, onde acaba vivendo profundamente situações na pele das personagens desses contos de fada e com elas sofre, luta, se alegra e busca sair vitorioso no final. Com isso, ela começa a aprender e a reconhecer as suas próprias dificuldades e a melhor forma de lidar com elas. Ao mesmo tempo, aprende a se conhecer melhor, conhecer o mundo e as pessoas que o cerca.
Quando um adulto narra um conto de fadas a uma criança, ele oportuniza para a mesma a capacidade de se identificar através da sua grande ingenuidade e consequentemente desta forma, o sentimento que a história carrega.
"O conto oferece um modelo para a vida, um modelo vivificador e encorajador que permanece no inconsciente contendo todas as possibilidades positivas da vida". (FRANZ, 1990, p. 62).
Muitos contos de fada conseguem transmitir mensagens as crianças indicando a importância da luta contra as inúmeras dificuldades que as mesmas passam ou vão passar em suas vidas, já que é uma parte intrínseca da existência de qualquer ser humano.
Outro aspecto digno de ser citado em relação à função dos contos de fada na vida das crianças é o estímulo à criatividade que proporcionam a elas, a criança que ouve histórias passa a recriar encima do que foi ouvido o seu mundo real e constrói novas possibilidades de interagir com o outro. Através da narrativa, a criança começa a entender o mundo ao seu redor e estabelecer relações com o outro – socialização. Consequentemente são mais criativas, se saem melhor no aprendizado e serão adultos mais felizes (FRANTZ, 2005, p. 49).
Percebemos que acreditar no conceito que os contos de fada apenas possuem o objetivo de entreter, de divertir as crianças, trata-se de um pensamento errôneo e superficial, já que a própria educação faz uso dos mesmos para o desenvolvimento dos alunos dentro do âmbito escolar.

RESSIGNIFICANDO OS CONTOS DE FADA

Os contos de fadas vão muito além de uma simples história com vilões e heróis, como descrevemos no item anterior desse trabalho.
Consideremos como exemplo estórias de fadas nas quais uma criança derrota um gigante pela astúcia, gigante que lhe assusta ou mesmo lhe ameaça a vida. O fato de que as crianças intuitivamente compreenderem o que estes "gigantes" representam é ilustrado pela reação espontânea de uma criança de cinco anos (BETTELHEIM, 2002).
A partir dessa coragem vista na narração da história, a criança pode se encorajar para enfrentar seus "gigantes invisíveis", seus temores, medos, onde mesmo tão nova, ela pode fazer uso dessa astúcia para vencer suas barreiras.
Na realidade, a criança acredita no que os contos de fada, pois transfere para sua vida, deixa à fantasia da criança o modo de aplicar a ela mesma o que a estória revela sobre a vida e a própria natureza humana, dando asas ao seu pensamento animista permanecendo assim até a idade da puberdade/adolescência, e com isso assume a sua relação com o mundo inanimado formando um só padrão com as do mundo animado das pessoas. (BETTLELHEIM, 2002)

Nesse chamado pensamento animista da criança, todas as coisas e fenômenos naturais são portadores de uma alma e capazes de agir para uma finalidade. Por exemplo, o sol é vivo porque dá luz, a pedra está viva porque pode mover-se, aproximando esses elementos às pessoas e por isso acabam pensando e sentindo como elas. Ela não separa as coisas inanimadas das vivas, e se as primeiras tiverem vida será parecida com dos seres humanos. (CANDIDO, 2005)
Não podemos esquecer que nesse período da infância, o egocentrismo prevalece e essa criança espera que os animais falem das coisas significativas para ela, assim como ocorre nos contos de fadas que possuem animais como personagens, o mesmo ocorrendo quando fala com seus pertences e brinquedos e se convence disso, mesmo que não o demonstre claramente.
Usando como exemplo, o conto "A Gata Borralheira", na versão dos Irmãos Grimm, a princesa aparece disposta a enfrentar as barreiras da vida encontrando refúgio para suas dores no local onde a mãe foi enterrada. Contudo na versão de Perrault, a gata

borralheira aparece muitas vezes submissa e passiva diante de tais barreiras. Sendo assim, podemos observar uma mesma personagem de um mesmo conto, porém, com significados diferentes no que diz respeito de como enfrentar as dificuldades que a vida nos impõe. (BETTELHEIM, 2002)

Nessa dicotomia, uma criança que escuta a versão de Perrault e que não conhece a dos Grimm, poderá, quando analisada, observar a presença de uma menina demasiadamente "bem-comportada", que nada faz para vencer as dificuldades da vida, que aceita seu presente cruel e se conforma isso. Em pleno século XXI, onde a mulher ainda luta contra o machismo e precisa ser imponderada o tempo todo, essa versão baseada na submissão não se encaixa.

Sempre maltratada pela madrasta e pelas irmãs, aceita a seu amargo destino da forma mais passiva possível. Depois de acabar o trabalho "refugiava-se ao canto da lareira, agachada sobre as cinzas" e fazia-o por vontade própria. Porém, isso não acontece na versão dos Irmãos Grimm: dorme nas cinzas porque a obrigam a isso. No dia do baile, a Gata Borralheira de Perrault "penteia as irmãs extremamente bem", "aconselhou-as o melhor que soube". Na versão dos irmãos Grimm também as penteia só que o faz a chorar (COSTA E BAGANHA,1989).

Analisando as duas versões novamente, uma criança que ouça esta versão de Perrault vai se sentir o pior dos seres quando se compara com esta menina "boazinha". Não podemos esquecer que ajudar a criança a vencer este conflito só é capaz se lhe dermos formas dela conseguir acreditar que conseguirá sair dele, de ultrapassá-lo. Para tal, alguma coisa terá que fazer e essa tal coisa é crescer, se desenvolver.

Portando entendemos que a versão de Perroalt não mostra este crescimento da Cinderela. Na realidade, a única razão para ter havido uma mudança na sua vida foi o aparecimento da fada-madrinha. Esta conclusão baseia-se em duas questões: em nenhum momento a Cinderela pede para ir ao baile, é a fada que lhe pergunta se gostaria de ir... E quando a fada a manda buscar uma abóbora, embora a Gata Borralheira o faça de imediato, pega sem perceber que é uma abóbora. (COSTA E BARGANHA, 1989)

Já na versão dos irmãos Grimm, é visível a luta da Cinderela para crescer, sair da caótica situação que se encontra, a busca pela resolução dos conflitos da mesma com sua madrastas e irmãs e acima de tudo, a sua inquietude com a vida que leva e que é submetida.

Entender essas questões sobre os contos de fadas é de suma importância quando você educador propõe uma narrativa para seus alunos, pois lembre-se sempre, que antes de mais nada, você é um norteador, um formador de opiniões e tem uma valorosa missão, que é o ato de educar, de contribuir significativamente no desenvolvimento de uma criança.

CONCLUSÃO

As escolas de educação infantil deixaram de ser um receptáculo de crianças, momento em que as mesmas permaneciam na escola, sem o objetivo final como aprendizado. Ampliaram-se os estudos relacionados a essa faixa etária e toda a pedagogia envolvida nesses alunos, para que a educação saísse do empirismo e fosse amparado por conceitos científicos, devidamente comprovados.

A cultura infantil se constitui a partir do momento que a criança se relaciona com outras culturas, ou seja, por meio da interação com o meio, a criança consegue e passa a interagir com símbolos e signos, e passa a atribuir diferentes significados, então se tem um esforço por parte da criança para atuar no mundo de adulto.

Como descrevemos no transcorrer desse trabalho, os contos de fada estão presentes no âmbito escolar e jamais podem ser considerados como meros relatos de histórias com príncipes, princesas, vilões, mundo imaginários, fantasiosos, com objetos inanimados que tem vida, opiniões e sequências.

Os contos de fada possuem inúmeros significados, embasados pela capacidade criativa das crianças e da transferência do que ela houve, aprende nas histórias e que pode ser utilizado em sua vida.

A partir dessa premissa, entendemos que ao trabalharmos os contos de fada dentro da escola, como recurso para o desenvolvimento da capacidade leitora e escritora no início do ensino fundamental ou como primeiro contato com a leitura, com a história na educação infantil, os mesmos tem uma capacidade ainda maior.

Ao ouvir essas histórias, a criança aprende, desenvolve conceitos, comportamentos, ou seja, há uma contribuição no seu aspecto cognitivo, psicológico, social.

Por isso, a introdução e utilização dos contos de fada dentro do âmbito escolar deve ser sempre pensado, estudado, pois sua atuação ultrapassa os conteúdos de português, ou ainda, a busca pela alfabetização. Quando uma criança ouve uma história, um conto de fada, ele também agrega conceitos, ideias, questões pertinentes a sua personalidade.

A utilização efetiva dos contos de fada na escola, promove ao aluno a capacidade de aprender e se de-

senvolver de forma significativa também no que se refere ao âmbito social e psicológico.
São inúmeros os benefícios que norteiam a educação infantil no que se refere a contação das histórias, mais especificamente os contos de fadas. Não somente na desenvolvimento de habilidades e aquisição de conhecimentos da criança, sua formação como cidadão, mas benefícios que se expandem para além dela própria, como um viés da participação da mesma futuramente, na vida social, econômica e política de uma sociedade do qual irá fazer parte como adulta.
Esse artigo durante todo seu processo de construção, além de procurar comprovar o objetivo proposto, propõe ser um incentivador para que novos estudos sobre o assunto venham a surgir, sempre elevando a qualidade do ensino e tendo como protagonista, o estudante, para que o mesmo tenha garantido seu desenvolvimento pleno e significativo.

Essa visão diferenciada e o ressignificar devem fazer parte da vida de um educador constantemente, assim como o desvencilhar de preceitos e entendimentos ultrapassados, com conjecturas e padrões que não cabem mais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro. 16 ed. - Paz e Terra, 2002.

COSTA, A. I. e BAGANHA, F. Lutar para dar um sentido à vida – Os contos de Fadas na Educação de Infância. 2 ed. – Rio Tinto/ Portugal: Edições Asa, 1989.

CANDIDO, A. A Literatura na formação do homem. Textos de intervenção. http://books.google.com.br/books/about/Textos_de_intervenção. 2005. Acesso em 9 de dezembro de 2020.

FRANTZ, H. M. O ensino da Literatura nas séries iniciais. 4. ed. – Ijuí : Ed. Unijuí, 2005.

FRANZ, V. L. M. A Interpretação dos contos de fada. São Paulo. 3 ed. – Paulus, 1990.

OLIVEIRA, R. M. Z. A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez, 2012.
RODRIGUES, M. Manual Teórico e Prático da Educação Física Infantil. São Paulo: Ícone, 2007.

O TRABALHO COM ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CAROLINE PERO BISPO LUNA

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo compreender o processo de aquisição do conhecimento e das experiências artísticas, no âmbito da educação infantil, apresentando, de forma objetiva, o conceito e esclarecendo terminologias utilizadas nesta área. Em seu corpus está apresentada uma construção informacional mais abrangente, bem como entendimento mais detalhado dos reflexos observados no trabalho com artes na educação infantil, que acabam por se deparar com a necessidade de mudança de alguns dos comportamentos da maioria dos educadores e a elucidação sobre a atual valorização do conhecimento e das experiências infantis no trabalho com artes e as vantagens obtidas pelos professores que adotam tal postura de forma mais estruturada. Para tanto, o referencial teórico do presente trabalho baseia-se em estudos já desenvolvidos na área de conhecimento da arte na educação infantil, permitindo assim, uma ampliação de conhecimento sobre o tema aqui proposto.

PALAVRAS-CHAVE: Criança; Professor; Artes; Conhecimento; Experiências.

INTRODUÇÃO

A Arte torna o ser humano um ser explorador, que por sua vez é curioso, busca o novo, faz caminhos diferentes. Também repara na natureza, nas pessoas e nas informações que o mundo traz. Quem age como explorador tem uma experiência estética a cada instante e isto é extremamente natural para as crianças. Mesmo os lugares mais comuns e corriqueiros que frequentamos podem nos proporcionar vivências estéticas. Sendo assim, propiciar experiências enriquecedoras, que ampliam nossos horizontes culturais e nosso imaginário, como possibilidade de
educação, tantos contrastes, fornecem um grande universo a ser pesquisado. A Arte como aprendizado e como conhecimento, pode propiciar experiências significativas.
Esta pesquisa fundamenta-se no trabalho de artes na educação infantil. Tem como fundamento teórico, estudos e pesquisas realizados nesta área, por especialistas no assunto. Vale ressaltar que estas teorias

serviram de suporte não só para a análise de resultados, mas, sobretudo, para subsidiar, nas considerações finais, a resposta ao problema de pesquisa.

DESENVOLVIMENTO

1.1 Conexão entre a arte, a linguagem e as experiências estéticas

Entre o homem e a natureza, colocam-se símbolos, linguagens. A linguagem é a significação que damos a existência, é o caminho que a criança inventa para se colocar. Isso é a constituição da linguagem, como a criança constroi este caminho. Por meio da linguagem, a criança vai criando seu território expressivo e de ação, vivendo sua experiência estética.
Todos nós temos experiências estéticas desde que nascemos, porque elas se relacionam com a estrutura que vai se criando, tanto em nosso pensamento, como em nossa percepção. Fazem parte da experiência estética: cheiros, gostos, sons, temperaturas, texturas, imagens. Walter Benjamin fala que em cada gesto está contida toda a nossa biografia. Tudo que vivemos, tudo pelo que passamos, de alguma forma vai contribuindo para esse manancial de possibilidades que nós somos.

Segundo Stela Barbieri (2014 p. 22)

Às vezes, estética faz com que nossa linguagem seja mais ampla. Se observarmos as relações cromáticas dos objetos ou na natureza, temos recursos mais precisos para percebê-las. Se usamos experiências estéticas muito remotas nos remetem a outros momentos de nossa vida. Essa experiência com muitas cores, quando vamos usar determinada cor, sabemos mais dela. E é assim, também, com as palavras. As pessoas que conhecem muitas palavras e sabem o sabor de cada, quando falam, mostram esses sabores, que vão se articulando e criando um discurso poético.

Segundo, Duarte Jr (2000 p. 124)

É preciso compreender que a evolução estética não se refere apenas e necessariamente à arte; refere-se também à integração mais intensa e profunda do pensamento, do sentimento e da percepção. Pode, assim, suscitar maior sensibilidade em face da educação.

Esse universo de experiências é inerente, é algo que faz parte da existência humana desde que a criança nasce.
Segundo a professora Leusa, que relaciona arte e linguagem no universo da Educação Infantil:
Afinal, arte é linguagem, e linguagem é o traço diferente da espécie humana, portanto torna-se imprescindível que a Educação Infantil seja um espaço de acesso às manifestações culturais produzidas pela humanidade. Portanto somente o trabalho com arte poderá fortalecer e assegurar, por meio das múltiplas linguagens, a autoria e expressão das crianças pequenas, a fim de que elas possam se relacionar com o mundo e compreendê-lo, ampliando assim seus referenciais e potencialidades humanas.

Quando a criança chega à escola, por menor que seja, já traz consigo um universo de experiências. E isso vai fazendo com que sua linguagem tenha singularidade, ou seja, as palavras que ela já experimentou e que vão constituindo seu discurso, as cores que conhece, os movimentos que já fez, os cheiros que sentiu, os sons que ouviu tudo isto são bagagens, experiências, vivências.
E, nosso compromisso, como educadores, é justamente criar possibilidades para que as experiências estéticas sejam ricas e não se transformem em uma equação pronta que empobreça o universo da criança.

1.2 A arte e a imaginação

A base das experiências artísticas, é a imaginação. Tudo o que foi criado pelo homem foi imaginado primeiro. Aristóteles dizia que a imaginação vem do mesmo lugar da alma e a memória. Imaginação e memória alimentam-se mutuamente, trazendo a cada momento, um novo conjunto de relações entre o vivido e o imaginado. Quantas emoções a imaginação pode nos trazer.
Poemas, por exemplo, são pílulas de significados, são obras de arte e , como tais, possibilitam leituras em camadas. Ao lermos poemas podemos mergulhar em diferentes profundidades.
Os arquitetos por exemplo, são inventores de lugares, de cidades, de paisagens. Os cientistas são inventores de novas perspectivas, solucionam problemas e ultrapassam limites. Todas as pessoas podem ser inventoras de suas próprias trajetórias, perceber o mundo à sua volta e criar metas, desejos e projetos a serem realizados.
Os artistas são inventores de novos sentidos para o que há no mundo: visualidades, sons, histórias e movimentos. No entanto, não cabe só aos artistas imaginar e vivenciar o mundo.
A imaginação e a criatividade das crianças não têm limites, o que favorece o desenvolvimento de sua

potência e a exploração e a apropriação de suas múltiplas linguagens, ampliando suas formas de expressão.

Segundo Stela Barbieri (2014)

O ensino deve estar conectado ao seu tempo. Se pensarmos na produção da arte contemporânea, os mais variados aspectos da vida ressoam nas poéticas dos artistas: aspectos sociológicos, científicos, antropológicos, cotidianos – tudo é assunto para a arte. A arte, como todas as outras áreas, permeia o dia a dia da criança.

O lugar do educador tem aspectos similares ao lugar do artista, porque ele lida com a possibilades de criar novos sentidos, tanto em relação aos conteúdos curriculares, quanto em relação à informação e à percepção de seu próprio grupo de estudantes. Ele cria seu planejamento e seu caminho de ação, permitindo que o conteúdo trabalhado o transforme e o atuallize a cada aula, na relação com os alunos.

1.3 Experiências artísticas na educação infantil

A experiência artística na educação infantil, está sempre sendo reinventada, retomada, investigada. Ela depende de conseguirmos olhar em volta e perceber como podemos utilizar para estas experiências, materiais, substâncias e objetos inusitados. Além disso, devemos observar o entorno e criar, favorecer, ambientes para que as crianças experimentem e criem.
As crianças são sinestésicas, ou seja, todos os seus sentidos estão despertos a cada momento. Elas são chamadas por aquilo que lhes interessa, por uma curiosidade que as põe em movimento. Quando acordam de manhã, as crianças já são tomadas por variados interesses: querem subir em tudo, abrir caixinhas, brincar, montar, ver tatu-bola no chão, formiga andando, passarinho voando, o avião que passa.
Trabalhar com arte na educação infantil ajuda cada criança a descobrir como é seu mundo de invenções, abrir porta para novos conhecimentos, e assim aprender a imaginar e fazer.
Estar disponível e prestar atenção a tudo o que ocorre ao redor é fundamental para que se veja o mundo de forma mais ampla.
Planejar e executar são ações fundamentais na vida dos adultos, e não nos damos conta do quanto a arte e o brincar podem contribuir para nos organizarmos com criatividade e invenção. Ao favorecer o desenvolvimento da sensibiliade e da percepção estética, o ensino da arte na educação infantil proporcionam às crianças que leiam e interpretem de seu jeito o mundo que as rodeia e ,assim, se transformem e o transformem.
É importante que o professor interprete a necessidade das crianças. Essas interpretações se transformam em ações que oferecem ferramentas necessárias para que as crianças atuem no mundo, e a arte é uma dessas ferramentas.

Segundo Sônia Kramer (1999 p.102)

Estamos vivendo em um mundo onde não existe mais separação entre o universo da criança e o universo do adulto, as crianças pequenas são atravessadas pelo mundo, a infância está desarticulada de seu sentido, está sendo violentada. É necessário preservar o universo da criança, para que ela possa brincar e exercitar a sua potência de inventar econstruir.
O adultocentrismo marca as produções teóricas e as instituições. Reconhecer na infância sua especificidade – sua capacidade de imaginar, fantasiar e criar – exige que muitas medidas sejam tomadas. Entender que as crianças têm um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido da história, requer que se conheça as crianças, o que fazem, de que brincam, como inventam, de que falam.

As crianças trazem questões de suas vidas em seus trabalhos de arte. Muitas vezes, desenham e pintam contando histórias, misturando super-herói com pai , com amigos.
O autor Jorge Larossa diz que experiência não é aquilo que passa em nós, mas aquilo que se passa em nós, “aquilo que fica gravado nas nossas entranhas.” Muitas vezes, nas aulas de artes, perdemos a possibilidade de fazer propostas significativas para as crianças. Às vezes, procuramos materiais ou técnicas requintadas e aquilo não fala com as crianças. Conhecer os materiais e procedimentos para oferecê-los como ferramentas é papel do professor, mas também é seu papel estar atento às perguntas das crianças. Em vários momentos, uma ação muito simples, com materiais acessíveis funciona melhor.
As crianças cantam enquanto desenham, derrepente levantam e dançam e continuam desenhando, têm uma atenção ampliada e podem perceber várias situações ao mesmo tempo.

1.4 A importância dos materiais nas aulas de artes

No universo escolar, a arte possibilita o entrecruzamento de diversas áreas do conhecimento. A partir

da experiência com materiais, a criança pode expressar o que sente, pensa, observa, imagina e deseja.
Além de preparar o material, a maneira de dispô-lo no espaço é fundamental para a exploração e investigação das crianças. É importante, por exemplo, oferecer ás crianças materiais para que possam sentir a textura.

Usando diversidade de materiais, permitimos que a criança use seu corpo de várias maneiras. É fundamental que as propostas e ações sejam preparadas com carinho. Estas ações são determinantes, pois, temos a possibilidade de usar materiais e situações simples ao nosso alcance, como por exemplo, desenhar na terra. Mas é muito importante e fundamental, ter atenção aos detalhes desde a preparação da ação. Segundo o autor Evandro Carlos Jardim (p.57)

Nós não modelamos só com o barro, nós modelamos também com nossos pensamentos, com as nossas apreensões do mundo. Portanto, entendemos por plástica a arte de plasmar, de modelar, que visa à reprodução de formas. O termo plástica tem relação com o termo grego plasto, empregado para designar um núcleo de onde nasce e se desenvolve cada coisa. É por isso que nós podemos aprender a ver as coisas de dentro para fora. No meu modo de ver, isso poderia ser feito numa escola em diferentes níveis.

A professora Rosely chama a atenção para o olhar e a sensibilidade de quem trabalha com artes na educação infantil:

Não é utopia desejar a presença de um professor atento e sensível nos grupos de educação infantil, capaz de promover a aproximação das crianças com a arte, de modo a valorizar o potencial expressivo dos pequenos e ampliar suas habilidades artísticas, que começam muito cedo, com as primeiras garatujas, consideradas por alguns como riscos sem sentido, que não servem para nada; nas brincadeiras com massinha ou argila ou nas construções de torres e castelos com areia, pedras egravetos.

Imagens às quais todos são expostos diariamente e a maneira como cada um as vê e seleciona o que ver, são outras formas de despertar interesse e o envolvimento no ensino e aprendizagem de arte.

Segundo Stela Barbieri (2014 p. 94)

O que mais mobiliza em uma arte não é só sua imagem, ou sensação que ela traz, mas o que o artista conseguiu catalisar de seu movimento / pensamento no momento de realizar a pintura, o desenho, a escultura, a instalação. A inquietação que fez com que

aquilo chegasse ali. A inquietação é algo a ser alimentado nas crianças – alimentar o desejo de procurar. Encorajá-las a acreditar no valor de suas perguntas e ideias, em seu poder de realização.

O que mais precisamos alimentar nas crianças é essa inquietação, esse desejo de procura, para que elas saibam que podem se movimentar na direção do que desejam. Se elas têm uma pergunta, se têm uma idéia, podem construir.

Segundo Sara Pain (2004 p. 64)

O aprendizado é peculiar: aprendemos com o mundo, elaboramos internamente essas aprendizagens, transformando-as em experiências pessoais e trazendo-as para o mundo de outro modo. As crianças vivem esse movimento pendular o tempo inteiro: percebem fenômenos de maneira peculiar e processam esse conhecimento, que passa a fazer parte delas.

A mesma professora Rosely pergunta também sobre os materiais:

Em uma instituição que atende bebês e crianças maiores, até 5 anos, quais materiais e suportes de arte não podem faltar? O que deve ser garantido pela instituição e pelo próprio professor para que esses recursos sejam eficazes na aproximação das crianças ao fazer artístico?

Os materiais de artes podem ser os mais variados, podemos utilizar desde objetos do cotidiano até materiais específicos. O que não pode faltar é a atenção do professor para perceber essa diversidade. Muitas vezes, dizemos que a escola não nos dá material e por isso não fazemos nada, mas podemos usar o que tivermos à mão ou buscarmos materiais ricos em possibilidades de uso.
Também é necessário pensar no que se espera de cada faixa etária. Por exemplo, para a criança que não sabe falar, ainda não é hora de aprender o nome das cores, mas de experimentá-las. Nomear vem depois, com dois anos de idade aproximadamente, quando a criança começa a falar de fato; nomear passa a fazer sentido, dar nomes as cores, se divertir com os nomes, com a poesia.

Cada faixa etária traz potências específicas. Uma

criança de um ano ou menos quer experimentar, sentir o gosto, a textura, olhar para as coisas, aprender a engatinhar em espaços de diferentes texturas e desafios. Essas experiências fomentam a formação estética das crianças, de forma que elas se sintam valorizadas e se envolvam com as ações propostas.

Como a professora Rosely pontua:

Penso que a arte na Educação Infantil deveria possibilitar, em primeiro lugar, a valorização das crianças, dando-lhes oportunidades de experimentar um repertório de materiais , suportes e estratégias. É preciso permitir que, desde a mais tenra idade, elas sejam produtoras, apreciadoras e que tenham contato constante com materiais e produções artísticas. Só assim a arte contribuirá com a formação humana, que em minha concepção tem como principal consequência o desenvolvimento da sensibilidade, tão necessária á vida e ás relações que estabelecemos com o mundo.

1.5 O papel do educador

Nós somos representantes da cultura. O educador tem papel de apresentar culturas e maneiras de expressão para as crianças, o que deve ser realizado em conexão com a realidade da sala de aula e daquele grupo de crianças. Escolhas realizadas para aquele grupo de crianças. Escolhas realizadas para aquele grupo, que está envolvido com questões específicas. Antes de tudo é preciso observar, como muito bem aponta Madalena Freire :

Ferramenta básica do trabalho do educador, a observação é um ato de leitura, uma tomada de consciência de si, dos outros, da realidade. É através da observação que o educador detecta, "lê", o que vê, no espontâneo ou não, no seu dia junto aos educandos. Também é atravéz dela que ele pode detectar o que não sabe, o que não vê. Pois só vemos o que sabemos. Toda observação (com seu registro) é material para reflexão, estudo do educador. Estudo na busca do entendimento dos significados que estão encobertos (para serem lidos) na realidade. Realidade que "lida" poderá ser transformada.

Temos de estar conectados com o que fazemos e com o que interessa às crianças naquele momento. Aprofundar nos assuntos e aspectos nos quais as crianças estão interessadas, em vez de propor apenas atividades recreativas. As crianças brincam o tempo todo e com tudo. É preciso tomar cuidado para não banalizar o brincar, e deixar de oferecer novas propostas instigantes.
A convivência com crianças pode proporcionar aos professores inspiração para muitas realizações.
Perguntar-se quais as experiências de que as crianças vão usufruir em determinada proposta é um bom norte para sua organização espacial e temporal e escolha de materiais. Não é oferecer qualquer coisa, de qualquer maneira.
Além disso, há uma infinidade de maneiras de organizar os materiais e o espaço.

1.6 A organização dos espaços

Há espaços que fazem com que nos sintamos valorizados e à vontade, onde podemos criar soluções múltiplas para nossas idéias. Onde a possibilidade da concretização de um projeto tenha as adequações necessárias para a materialização de uma idéia. Muitas vezes, erramos ao experimentar, não satisfazemos nossas expectativas, e a receptividade por parte das pessoas que estão á nossa volta nos encoraja na pulsão de continuar e tentar outra vez. Um ambiente com essa qualidade traz uma sustentação de forças para a potência de nossa criação. Quando falamos disso, estamos nos referindo a todos os atos criativos, seja a criação de uma aula ou da arte.

Segundo a artista plástica Paulina Rabinovich (2009):

O espaço deve ser acolhedor e trazer segurança para que a criança possa se envolver, se expressar e se liberar com toda a sua intensidade. À medida que ela vai se relacionando com o espaço, vai se integrando, se soltando, ficando mais espontânea, flexível, ágil e alegre. Sua capacidade de criar e de brincar acontece sem ter que responder a fórmulas pré estabelecidas, modelos, estereótipos e expectativas do meio, podendo assim desenvolver seu próprio ritmo e características pessoais.

Cada criança e grupo de crianças tem seu próprio ritmo, ao qual devemos estar atentos. É comum que as crianças que chegam à escola pela primeira vez se concentrem por pouco tempo em suas produções. Sua concentração vai se ampliando gradativamente, conforme o interesse, envolvimento e interação com o professor, que pode sugerir outros materiais e procedimentos.

1.7 A importância da exposição dos trabalhos da crianças

Cada vez que compartilhamos a produção de um grupo de crianças, isso precisa ser exposto com rigor estético, considerando as necessidades dos trabalhos a serem mostrados, usar um painel limpo, pendurar os trabalhos com harmonia, distribuídos para que não fiquem entulhados. A exposição deve mostrar o cuidado do professor com a produção de seus alunos. A valorização do processo de criação deve acompanhar a exposição.
A produção estética das crianças precisa ocupar a escola, de forma a permitir que elas olhem o que fizeram, vejam a produção umas das outras. Os trabalhos se tornam criadores de perspectivas porque as crianças podem olhar para as produções, discutir, conversar e aprender com isso.
A exposição é um ambinete de trocas, que apresenta outra forma de comunicação para a comunidade expressiva da escola. Espaço que também pretence às crianças, pois é a produção delas que está ali. Povoar um ambiente de elementos significativos, que dizem respeito às crianças, faz toda a diferença, ao invés de usar adereços que interferem nos trabalhos dos alunos, efeitos midiáticos superficiais, que não têm relação com a produção cultural daquela comunidade. O espaço em si é um educador, e o ambiente que criamos no espaço também.
O espaço tem intenção. Ele orienta a ação. Ao entrarmos em um espaço bagunçado, ele nos convida de determinada maneira. Um lugar cuidado,

preparado, nos convida de outro jeito. É preciso que as crianças desfrutem dos espaços da escola sem muitas restrições, de maneira respeitosa, como brincantes que são. Eles nos suscitam ritmos, se é muito quente, imprime um ritmo; se o ambiente é agradável, por exemplo, embaixo de árvores ou em uma sala confortável ou iluminada, imprime outro.

1.8 Trabalhando o corpo e a expressividade nas aulas de artes

O trabalho com artes na educação infantil, também envolve o corpo e a expressividade.
A professora Leusa aborda o cerceamento que existe nas escolas em relação às manisfestações expressivas das crianças:

Embora tenhamos uma produção teórica bastante consistente em relação a essa temática, ainda é recorrente o cerceamento das manifestações expressivas das crianças na Educação Infantil por meio da padronização dos espaços, das atividades e das intervenções docentes em creches e pré escolas

Assim como inúmeras expressões que podemos identificar no rosto de cada criança, o corpo das crianças fala. Não é possível separar reflexão e pensamento do corpo de crianças pequenas, eles estão juntos. Pensamento e ação estão integrados; não existe um sem o outro. Sem o movimento, a criança não é capaz de se desenvolver, de pensar. A pesquisa de Vygotsky e de Piaget tratam desse assunto, provando que o movimento é fundamental para o crescimento saudável e pleno desenvolvimento. então , escolas de educação infantil devem privilegiar a ação, o movimento, para que as crianças possam ser potentes.

Segundo a autora Stela Barbieri (2014 p. 112)

A criança é sinestésica, atua no mundo com todos os sentidos. Canta enquanto desenha, dança enquanto canta, vira uma cambalhota enquanto declama uma poesia, tudo junto. O corpo dela está a serviço da alma, ela está plena. A escola pode correr o risco de seccionar este ser integrado quando não oferece condições para que essa integração se concretize.

Ainda segundo a autora, é preciso aproveitar essa sinestesia. Mas o que fazer com isso? Como ensinar as crianças dispersas a se concentrarem sem que deixem de viajar em sua imaginação e usar seu corpo? A interlocução entre educadores e estudantes deve ser como a respiração: uma troca de fora para dentro e de dentro para fora.
O professor é maestro de um grupo de crianças que,

em permanente movimentação, se concentram de acordo com o envolvimento e interesse que as situações em que estão propõem. O papel do educador é trabalhar nas frestas, espaços de acontecimentos. Essas frestas são singulares, e o professor precisa percebê-las, precisa ter atenção. Carregamos nossa história de vida no corpo, ele registra nossas experiências.
A professora Márcia Sebastião revela o quanto este tipo de atenção pode favorecer o desenvolvimento de cada criança:

Quando a criança tem espaço, oportunidade, tempo, materiais diversos para manusear e criar, seu olhar, sua argumentação e processo criativo se ampliam, gerando novos questionamentos, possibilidades e ações. Sua fala, seu gesto, sua criação e sua expressão corporal têm intencionalidade de comunicar o que sabe, o que sente e deseja.

As crianças nos ensinam sobre elas mesmas, e precisamos estar atentos para aprender. Uma mesma proposta precisa estar aberta para as várias maneiras de ser das crianças, de modo que elas participem de acordo com suas características. Somente dessa forma elas terão condições de criar.

Entender o corpo como uma forma de pensar é algo que muitas vezes pode não ser percebido. Associamos pensamentos à razão, à informação, ao saber intelectual.
Na arte contemporânea, existe um espaço privilegiado para discutir as questões relativas ao corpo. Muitas obras utilizam o corpo do artista e a percepção corpórea do espectador como partes de sua constituição. O corpo também é espaço privilegiado para as crianças pequenas. Para elas, nada é mais natural do que experimentá-lo. É comum que queiram passar por lugares bem estreitinhos; se desafiar no espaço, experimentar seu corpo de outro jeito, as aulas de arte podem se tornar espaço de experimentação.
É um equívoco quando professores de educação infantil têm a perspectiva de que crianças fiquem horas sentadas. Ao contrário, é preciso preparar um espaço, um ambiente onde as crianças se sintam à vontade e tenham possibilidades de usar toda energia, sem esquecer do brincar, que é constante para as crianças.

Segundo Lydia hortélio (2004 p.23) afirma:

As descobertas e o aprendizado que fazem os meninos do mundo entre eles mesmos, desde sempre, constituem o que podemos chamar a cultura da criança, ou seja, o acervo das experiências em plenitude e liberdade de ser humano ainda novo. Este acervo forma um corpo de conhecimento – um conhecimento com um corpo que transmigra de geração em geração para além das fronteiras e das idades e chega até nós, tão simplesmente, através das brincadeiras das crianças...

Como podemos garantir que a alegria faça parte da vida da criança na escola? Não há como pensar em educação de crianças sem pensar na cultura da infância. E o ensino da arte se inscreve nesse lugar.

Tecida na interação da criança consigo mesma, com a outra e com o mundo, a cultura infantil é única, várias e uma em cada gesto. E a criança, infante que é de sua espécie, necessita, como todas as outras, de seu espaço natural – a natureza.

Cultura da infância, criança, corpo, arte. Nosso corpo articula conexões entre tudo que vivemos, ele também percebe o invisível, o indizível. Precisamos dar espaço para que as crianças ouçam seu corpo.
Isso tudo faz parte da concepção de criança. A própria arte cria em nós um espaço de existência! Ela cria em nós um espaço para recebê-la.

1.9 A arte no desenho infantil

O desenho é uma maneira de brincar no mundo, pensar o mundo, de estar no mundo, de se comunicar.
O desenho permeia muitos momentos de nossa vida. ele é uma forma de pensar, de narrar, de planejar, de projetar, de inventar outros mundo, de organizar.
Os artistas fazem desenhos para trazer imagens ao mundo. O ato de desenhar é uma forma de ação e de expressão. Por isso, é importante que as crianças constituam essa linguagem. Aprender a desenhar é aprender mais uma possibilidade de comunicação, por meio da qual as crianças aprendem o mundo sobre si mesmas.
O desenho nos informa sobre o próprio processo de desenhar. Ao mesmo tempo, desenhar é uma maneira de observar o que está à nossa volta, pensar o mundo.

Segundo a professora Rosely Petri Sarmento (p.97)

Não é raro encontrar práticas intituladas como artísticas, as quais acabam por contrariar os reais objetivos da presença da arte na educação e na formação humana. Um exemplo são as reproduções de desenhos estereotipados e infantilizados a serem coloridos pelas crianças, como se elas não fossem capazes de desenhar e pintar a própria produção! Em uma instituição educativa. Essa prática é contraditória. Quais habilidades e competências educativas estamos desenvolvendo nas crianças quando propomos

tais atividades? De quais conhecimentos as crianças estão se apropriando? Essas atividades estão dizendo, a todo momento, que as crianças são incapazes de produzir; estamos incutindo nas crianças padrões estereotipados e podando sua capacidade de criação.

Por incrível que pareça, infelizmente, ainda existem nas escolas, práticas de desenhos mimeografados ou xerocados para que as crianças pintem. Essa é uma ação muito redutora. A professora Leusa mostra o mesmo tipo de preocupação:

Outro aspecto que eu gostaria de destacar é a fragmentação do trabalho realizado. As propostas muitas vezes são maçantes e destituídas de significado para as crianças, pois privilegiam a técnica, a reprodução, a cópia. É uma subalternidade da arte em relação a outras aprendizagens, pois, quando as professoras oferecem desenhos, são para que as crianças treinem a coordenação motora. Por isso é preciso pintar dentro dos limites estabelecidos, copiar formas, cobrir pontilhados e colorir os desenhos mimeografados "infinitamente iguais"

Propostas de cópia ou pintura de desenhos já feitos não são práticas educativas que provoquem o desenvolvimento, muito menos a criatividade. As crianças têm a percepção aguçada, são mais sensíveis do que se imagina e demandam proposições inteligentes, nas quais podem se divertir muito, vivendo experiências estéticas. O papel do educador é ajudar a criança a expressar-se apresentando ferramentas e procedimentos que criam condições para que ela se coloque no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O envolvimento do professor é imprescindível para que o ensino da arte proporcione momentos de interação e aprendizado. Como as crianças, cada professor é único e traz consigo vivências que se expressam em sua maneira de ensinar. Cada ação que realizamos está conectada à memória de tudo que sentimos e fazemos.
Segundo Stela Barbieri (2014 p. 108)

Ao escolarizar mecanicamente a arte, criamos núcleos de desvitalização, que vão contaminando os lugares com rigidez e aridez. Quando enrijecemos a educação, a alegria não entra mais na escola, não ouvimos as crianças e acabamos perdendo a vitalidade que elas têm – olhar curioso, a imaginação fértil, que desembocam em pensamento criativo.

Informação sem imaginação não cria sentido e tem pouca utilidade em nossas vidas. Quantos de nós tivemos em nossa formação professores que permaneciam escrevendo na lousa. E isso ainda existe. Nós ficávamos copiando. E quantos de nós, trazemos na memória esses conteúdos com significação? Certamente, algo que fazia pouco sentido para o professor faz pouco sentido para nós. Porque não se deu um encontro entre o professor e o aluno, criou-se um bloqueio no aprendizado. Devemos nos esforçar para sermos outros professores. Imaginar e preparar nossas aulas com intencionalidade e cuidado, possibilita que sejamos inventores de encontros, que estejamos envolvidos no que estamos vivendo. Devemos planejar nossas aulas, refletir sobre o que as crianças sabem, a bagagem de conhecimento e vivência de mundo que trazem consigo e principalmente pensar nelas e em tudo isto quando planejamos.
Edith Derdyk (1989) identificou que o começo da alfabetização das crianças corresponde a um empobrecimento gráfico:
Os sistemas educacionais, por força das circunstâncias estão mais voltados para a educação técnica e profissionalizante. Essa postura inibe o fato perceptivo, condicionando-o a uma visão temporal e histórica, não percebem que a criança enquanto desenha, canta, dança, conta história, teatraliza, imagina, ou até silencia. O ato de desenhar impulsiona outras manifestações, que acontecem numa unidade indis-

solúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal do imaginário.

Em outras palavras, a artista e pesquisadora identificou que a escola prioriza a escrita em vez do desenho. Como aponta a professora Leusa, cabe a nós, enquanto educadores levar em consideração que cada momento de investigação e pesquisa das crianças é relevante e não deve ser considerado simplemente uma preparação para momentos que virão e devem ser encarados como momentos relevantes em si.
Para aprofundar e enriquecer nosso trabalho, precisamos, estudar, pesquisar, e desenvolver nossa sensibilidade. Assim, as crianças poderão viver várias situações diferentes, aumentando seu conhecimento de mundo.
A forma de usufruir das vivências que temos é estar atentos para o que cada situação nos fala, permitindo que a experiência enriqueça nosso olhar, nossa história e nossa comunidade.
Como professores precisamos encontrar as ações que cabem e combinam com nossos grupos de crianças e conosco. Isso acontece quando temos abertura para observar, sentir e pensar no mundo. A arte pode nos ajudar neste sentido, nos fazendo olhar a realidade de outra forma.
A pergunta que nos devemos fazer é : "Qual nossas intenções com o nosso trabalho com artes na educação infantil ?". Didática é ação com intenção. Por trás de nossas ações, existem as nossas intenções.
Com certeza o papel do educador é ensinar. As crianças autoaprendem, elas escolhem o que aprender, mas se não tiverem alguém disposto a ensinar, elas não aprendem sozinhas. Nós todos precisamos do outro para aprender, mas também auto aprendemos.
De fato nosso papel de educador, é proporcionar experiências relevantes
para as crianças. Alcançar este objetivo demanda muito trabalho e dedicação. A riqueza das relações mora nas pequenas coisas, e o trabalho do professor é feito de pequenos gestos e delicados cuidados. As intenções precisam ser grandes, mas no dia a dia, é no pequeno que se constitui nosso trabalho, nesses pequenos cuidados.
Algumas de nossas intervenções são dar continuidade àquilo com que as crianças estão envolvidas, oferecer "outras peças para o jogo", garantir a organização para que a investigação possa se estender e para que as crianças possam tomar consciência e compartilhar suas descobertas e prazeres, ou seus desafios e dúvidas.

Segundo Stela Barbieri (2014 p.12)

Momentos em que as crianças se concentram e se dedicam integralmente a uma ação que contribui muito para a formação delas. Tais experiências se impregnam nelas, e é por isso que o ensino da arte na educação infantil precisa contemplá-las.

O lugar do educador se assemelha ao do artista, porque ambos lidam com a possibilidade de criar novos sentidos. O professor percebe as crianças como artistas, e se aprofunda em suas investigações. O pofessor cria seu planejamento e seu caminho de ação, permitindo também que o conteúdo trabalhado o transforme e se atualize a cada aula, por meio da relação que estabele com as crianças.
Ser professor é estar atento a como são diferentes as crianças. Cada uma tem uma maneira singular de se expressar. Enquanto uma faz um desenho delicado, com a pontinha do lápis, a outra precisa rabiscar, porque tem muita energia e uma expressão mais contundente. Muitas vezes, não temos um olhar para isso, para esse território amplo de tantas expressões.
A escola é um dos lugares onde as crianças podem e devem ter contato com outras referências culturais, diferentes daquelas trazidas pela televisão e pela internet. Se a escola desenvolver seu universo cultural e o aluno se sentir como parte dele, conhecerá outras formas de viver e saberá que começar a
escrever não significa deixar de desenhar. Temos a responsabilidade, enquanto educadores que trabalham com arte na educação infantil, de não deixar que esta capacidade genuína da criança se perca com o passar dos anos.
As crianças pequenas precisam de espaço para se colocar e ser o que são. Quanto mais tivermos escuta e abertura, propondo situações em que elas sejam protagonistas, tanto mais contaremos com o envolvimento e a alegria de cada criança. E o papel do educador é ajudar a criança a realizar suas idéias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. A complicada arte de ver. Texto publicado no caderno "Sinapse",
Folha de S. Paulo, em 26/10/2004.

O olhar do professor. Gaiolas ou asas – a arte do voo

ou a busca da alegria de aprender. Porto : Edições Asa, 2004.
BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Editora 34, 2009.
DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: editora Scipione, 1989.
DERDYK, Edith Disegno, desenho, desígnio. São Paulo: Editora SENAC, 2008.

HOLM, Anna Marie. Baby-Art – Os primeiros passos com a arte. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.
IAVELBEG, R. Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MÃE E EDUCADORA- SÍNDROME DE DOWN

CÉLIA DA SILVA MORAES

RESUMO

Este trabalho aborda o tema Síndrome de Down e a inclusão com o objetivo de mostra minhas experiências enquanto mãe e o desafio enquanto educadora , pois enquanto mãe fui aprendendo lidando no dia a dia e enquanto educadora e precisei buscar estudo, metodologias, estratégias de ensino e mostrar a importância da parceria escola-família, entendo que a inclusão só será possível quando a escola estiver adaptada e com profissionais capacitados, pois assim será capaz de alfabetizar crianças com Síndrome de Down respeitando o tempo e as limitações da criança , pois percebe-se as necessidades de capacitação dos professores e o investimento na valorização dos profissionais da educação, bem como a adaptação da estrutura física da escola. E que a família deve sempre participar de perto da vida escolar da criança, trocando informações e experiências assim ajudando no direcionamento dos trabalhos visto que o diálogo com a família e essencial e traz grandes benefícios ao desenvolvimento da criança
PALAVRAS-CHAVE: Síndrome de Down – desafios

INTRODUÇÃO

Sou mãe e educadora de crianças com Síndrome de Down
Sabemos que a inclusão se faz necessária, pois é um caminho importante para a sociedade como o todo, principalmente para as pessoas com necessidades especiais. Vejo a inclusão como um desafio, pois requer quebra de paradigmas, enfrentamento do desconhecido, aceitação do não, saber efetivar na pratica os princípios que fundamentam uma escola inclusiva onde se busca uma escola igualitária ou seja escola para todos.
Trabalhar com alunos que tem necessidades especiais não é fácil, é um enorme desafio... E para vencer essas barreiras, contudo o profissional tem que ser perseverante, utilizar sua criatividade e principalmente se atualizar constantemente sobre os novos fatos, a fim de que o educando evolua constantemente dentro de um processo considerado normal.
A discussão da igualdade na escola está contida no direito de todos a educação. Precisamos perceber a importância e a extensão deste direito e respeita-lo. Nós educadores somos a ponte para esta conquista social seja real, na qual eu me engajo de corpo e alma enquanto educadora e mãe de criança com necessidades especiais (Síndrome de Down) e deixo claro que já visto esta camisa.
Penso e acredito que precisamos sempre nos atualizar através de palestra, curso, debates, troca de experiências buscando sempre mais informações sobre o assunto, pois não temos receita pronta para a inclusão.
Valorizar e estimula o docente a produzir cada vez mais e melhor, pois não há felicidade maior do que ver um aluno descobrindo suas potencialidades, provando que é capaz de desenvolver qualquer atividade em sua vida social
Estou muito feliz em perceber que os trabalhos não pararam e que as escolas estão cada vez mais preparadas e sempre pronta as trocas de experiências pois também isto é um aprendizado para cada um de nós, acredito que cada dia temos algo novo para aprendemos e ensinamos as estas crianças.



Deixo aqui meus sinceros agradecimentos por ter tido a oportunidade de elaborar e compartilhar minhas experiências.

Capitulo I

HISTÓRICO

O registro mais antigo da Síndrome de Down foi derivado de escavações de um crânio saxônio apresentando mudanças estruturais vistas em indivíduos com Síndrome de Down datado no século VII, no Reino Unido.

Desde o século XIX, há trabalhos científicos a respeito da Síndrome de Down, mas é provável que ela sempre tenha existido em nossa espécie

Há referências de pessoas com Síndrome de Down na cultura dos Olmecas, pois nesta região foram encontradas esculturas e desenhos de adultos e crianças com a fisionomia de indivíduos com Síndrome de Down. Os desenhos encontrados representavam objetos religiosos, pois os Olmecas acreditavam que os portadores dessa síndrome fossem resultado de um cruzamento entre mulheres de idade avançada com o Jaguar, considerado como objeto de culto religioso.

Em uma parte da América Central existiam estatuetas de pessoas com Síndrome de Down e várias representações de relações sexuais entre mulheres e onças e esse relacionamento ajudaria a esclarecer para o povo o nascimento das crianças com Síndrome, já que o totem desse povo, era a onça.

Durante a Idade Média, a humanidade começou a pensar de outra forma: os indivíduos deficientes eram muito discriminados e até abandonados, pois acreditava-se que essas pessoas não eram humanas e sim um monstro que pertencia a outra espécie. Eles acreditavam que os deficientes eram considerados como resultado da união entre o demônio e uma mulher. Por esse motivo, Lutero, que viveu no século XVI, ordenava que a criança e sua mãe fossem sacrificadas.

Foi proposta uma abordagem diferente por Santo Agostinho. Ele acreditava que o fato de as crianças nascerem com alguma deficiência não tinha nenhuma relação com uma vingança divina e, portanto, acreditava na inocência dessas crianças.

Andrea Mantegna, que tinha um filho com Síndrome de Down, pintou vários quadros de Madonas com o Menino Jesus com as caraterísticas de um portador dessa síndrome, no século XV.

No século XIX, John Langdon Down acreditava que a condição que chamamos de Síndrome de Down era um retorno a um tipo racial primitivo, por isso, Down criou o termo “mongoloide”. John Langdon Down descreveu essa Síndrome que leva o seu nome, em 1866, como uma entidade clínica peculiar e ajudou a diferenciar essa síndrome do Hipotireoidismo Congênito. Em 1896, Telford Smith utilizou um hormônio tireoidiano em pessoas com Síndrome de Down e obteve bons resultados, o qual deu origem ao tratamento utilizado em portadores de Síndrome de Down eutireoidianos.

Foi em 1932 que o oftalmologista Waardemberg descobriu que a Síndrome de Down poderia ser decorrente de uma aberração cromossômica e, dois anos depois, Adrian Bleyer informou que essa aberração poderia ser decorrente de uma trissomia. Oster destacou, em 1953, dez características que seriam mais marcantes a seu ver: olhos oblíquos, dentes pequenos, occipital achatado, mãos grossas e curtas, palato elevado em ogiva, dobra palmar, hipotonia muscular, prega epicantal, língua sulcada e
dedo mínimo arqueado.

Em 1956, foi estabelecido que o número normal de pares de cromossomos era 23, sendo um par de cromossomos sexuais. Em 1959, foi descrita a presença de um cromossomo extra pelo Dr. Jerome Lejeune e cols e por Patrícia A. Jacobs e cols. Em 1960, foi descrita a presença de translocação cromossômica em alguns portadores de Síndrome de Down por Polani e cols.

Clarke e cols descreveram em 1961, os primeiros casos de mosaicismo. A partir daí, o termo “mongoloide” começou então a ser criticado por pesquisadores e pelos pais das crianças portadoras de Síndrome de Down. Durante uma reunião da Organização Mundial de Saúde (OMS), a delegação mongólica solicitou que não se utilizasse mais esse termo.

No ano de 1967, Bazelon e cols escreveram sobre a possível regressão da hipotonia muscular em crianças com Síndrome de Down, pela administração de 5- hidroxitriptofano. Três anos depois, Fenichel ana-

lisou a ação de neurotransmissores, principalmente da serotonina, sobre o tônus muscular. Então, ele sugeriu a administração de uma dose extra de triptofano (3mg / Kg / dia) em portadores de Síndrome de Down que possuem baixo nível de serotonina, o que melhoraria o tônus muscular.
Foram publicados muitos relatórios médicos, no início deste século, descrevendo as anormalidades que aparecem em portadores de Síndrome de Down e um desses relatórios publicou que os portadores dessa Síndrome apresentam maior probabilidade de apresentarem doenças cardíacas congênitas.
Capitulo II
O que é Síndrome de Down?

Recebe o nome em homenagem a John Langdon Down, médico britânico que descreveu a síndrome em 1862. A sua causa genética foi descoberta em 1958 pelo professor Jérôme Lejeune , que descobriu uma cópia extra do cromossoma 21 É o distúrbio genético mais comum, estimado em 1 a cada 1000 nascimentos.



É a forma mais frequente de retardo mental e é entendida como uma alteração genética que prejudica o funcional adequado das funções neurológicas, que são alteradas em suas funções básicas. É normalmente acompanhada de complicações clínicas que acabam por interferir no desenvolvimento global da criança portadora, e consequentemente em sua aprendizagem. Algumas das principais deficiências que acometem a síndrome e implicam dificuldades ao desenvolvimento são: alterações auditivas e visuais; dificuldades na organização de atos cognitivos e condutas;
Debilidades na associação e programação de sequências; e alterações nos conceitos de tempo e espaço.
No entanto, existe um consenso na comunidade científica de que a adequada educação e estímulo proporcionados a estes indivíduos são significativos para a melhora de seu desenvolvimento e potencial, podendo as generalizações e limitações quanto à capacidade de aprendizagem ser minimizadas. Este artigo visa apresentar algumas destas possibilidades e recursos que poderão contribuir significativamente para um melhor desenvolvimento educacional da síndrome de Down.
Inicialmente, um dos cuidados primordiais que se deve ter é em relação à interação e comunicação com estas crianças. Assim, a fala sempre que possível, deve estar apoiada em sinais e símbolos gráficos, pois a utilização interligada de imagens e gestos na comunicação pode contribuir consideravelmente para a melhor compreensão por parte do aprendiz. Além disso, é importante que às crianças portadoras da síndrome seja oferecida a oportunidade de expressar de alguma forma, que realmente compreenderam aquilo que foi dito, antes que novas informações sejam transmitidas.
É recomendável também que o educador procure constantemente rememorar com a criança aquilo que já foi aprendido, quando novos conhecimentos serão apresentados. Isto porque uma característica marcante resultante da síndrome é o processamento mais lento das informações por parte do indivíduo, podendo resultar em dificuldades quando um novo conhecimento exija organização programada e nova sequência de atos.
O atendimento por parte do profissional deve desta forma, ocorrer de forma gradual no sentido de proporcionar uma experiência de aprendizado efetiva. Isto porque, quando uma nova informação é bem assimilada, dificilmente uma criança Down esquece o que aprendeu, fator este que compensa o processo muitas vezes lento, da aprendizagem. Dentre as pessoas com deficiência mental, as com síndrome de Down, de forma geral, apresentam mais habilidades que as demais para executar atividades que já sejam de seu repertório, e este fator deve ser sempre lembrado pelos educadores que poderão se utilizar de conhecimentos já adquiridos para atingir novos objetivos.
A aprendizagem deve estar centrada também, sempre que possível, em materiais concretos que permitam ser manuseados pela criança. Para tal, podem ser utilizados suportes de ensino como: ábaco; quadros numerados; cartões com quantidade/numeral em relevo; números e letras de plástico; computador; e outros. Os usos de materiais lúdicos, da mesma forma, permitem um desenvolvimento global da criança, através da estimulação de diferentes áreas.
O educador deve ter como objetivo, preparar a crian-

ça para a alfabetização, que iniciará posteriormente quando a criança for capaz de descrever objetos e ações; discriminar sons; identificar semelhanças e diferenças entre sons iniciais e finais das palavras; identificar símbolos gráficos; articular fonemas corretamente; estabelecer relações simples entre objetos; combinar conceitos nas áreas de relações temporo- espaciais; participar de atividades lúdicas; seguir e dar instruções simples; estabelecer relações passadas e prever ações futuras; demonstrar criatividade e estabelecer pensamento crítico.

Além da busca pelo desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e operações matemáticas por parte do educador com seus alunos Down, este deve procurar sempre relacioná-los com a realidade da criança, preparando-a assim para uma adequada participação na sociedade. O objetivo é que este atinja dentro de seus limites, grau máximo de independência, utilizando-se funcionalmente da leitura; autonomia para se utilizar de meios de transporte para se locomover; adequado manuseio de dinheiro; e dentre outras, o aprendizado para tomar decisões, fazer escolhas e assumir a responsabilidade por estas. Consequentemente, o desenvolvimento da linguagem e atividades de leitura e escrita serão mais bem desenvolvidas a partir das experiências vivenciadas por estas crianças no seu cotidiano.

A possibilidade de esta criança responder melhor à aprendizagem, e participar do seu processo de construção do conhecimento, estará sempre condicionada ao que o meio pode lhe oferecer. O apoio a uma criança portadora da síndrome de Down requer além de preparo intelectual, paciência e dedicação por parte do educador, para reconhecer não somente suas dificuldades e limitações, mas principalmente suas habilidades e potenciais. Assim, o trabalho de intervenção deve estar direcionado aos seus talentos e capacidades, de forma que favoreça o real conhecimento de suas possibilidades. Quanto mais for oferecido um ambiente solicitador, que promova autonomia e diferentes possibilidades de descobertas de seu potencial, melhor será o seu desenvolvimento como um todo.

Capitulo III

Causas

A trissomia 21 é um acidente genético que ocorre no momento da concepção em 95% dos casos. Com o avanço da idade materna existe uma maior probabilidade de gestar um bebê com alterações cromossômicas como a Síndrome de Down, principalmente acima dos 35 anos de idade. Isso acontece pois os folículos que darão origem aos óvulos da mulher já nasce com elas, e células mais velhas tem maiores chances de terem erros durante seu processo de divisão, o que pode causar a presença de um cromossomo a mais ou a menos nos óvulos.

Uma grávida de 30 anos tem 1 em 1.000 chance de ter um bebê Down. Aos 35 anos, as chances são de 1 em 400. Aos 40, 1 em 100, e aos 45 as chances são de 1 em 30. No entanto, mulheres com menos de 35 anos também podem gestar uma criança com síndrome de Down.

Capitulo IV

Sintomas da Síndrome de Down

Crianças com a síndrome de Down têm deficiências intelectuais e algumas características físicas específicas. Elas têm olhos amendoados, devido às pregas nas pálpebras e em geral são menores em tamanho. As mãos apresentam uma única prega na palma, em vez de duas. Os membros são mais curtos, o tônus muscular é mais fraco e a língua é protrusa, maior do que o normal.

Problemas de saúde e de aprendizado podem ocorrer, mas estes variam de criança para criança. Cada portador da síndrome de Down é único, os sintomas e sinais podem ser de moderados a severos.

Pessoas com síndrome de Down tem maior risco sofrer com alguns problemas de saúde, como:

- Problemas cardíacos congênitos
- Problemas respiratórios
- Doença do refluxo esofágico
- Otites recorrentes
- Apneia do sono
- Disfunções da tireoide, daí o fato de serem propensas ao sobrepeso.

A deficiência intelectual, com dificuldades de aprendizado, sempre está presente em graus diferentes de criança para criança.

Meu Vitor teve tem todos estes problemas menos a tireoide.

Capitulo V

Diagnóstico da Síndrome de Down

Atualmente existem testes genéticos que podem identificar a possibilidade de que o bebê tenha a síndrome de Down a partir da nona semana de gravidez. Coleta- se uma amostra de sangue materno do qual são retirados fragmentos de DNA fetal. O teste ras-

treia o DNA do bebê para procurar problemas cromossômicos específicos. Os resultados são bastante confiáveis – 99,99% de acerto, já comprovados em estudos

Outros dois testes estão disponíveis para checar os cromossomos dos bebês. Um é o teste do Vilo Coriônico (CVS), que pode ser realizado entre a 10ª. e a 12ª semana de gravidez. Outro é o teste de amniocentese, que pode ser feito a partir da 15ª semana de gravidez. Ambos os testes geram um risco para o bebê, pois se tratam de um procedimento invasivo. Depois do nascimento, o diagnóstico clínico é comprovado pelo exame do cariótipo (estudo dos cromossomos), que também ajuda a determinar o risco de recorrência da alteração em outros filhos do casal.



Capitulo VI

Tratamento da Síndrome de Down

As limitações de uma criança com síndrome de Down são um desafio para os pais desde o nascimento. Diversos aspectos contribuem para um desenvolvimento satisfatório da criança portadora da síndrome, o que muitas vezes compreende a intervenção de diversos profissionais. O médico assistente estará atento aos problemas fisiológicos, especialmente os de ordem cardiológica e respiratória, que podem causar preocupações na tenra idade. Muitas vezes é necessária a intervenção de um cirurgião cardíaco para fixar problemas congênitos. Geralmente a cirurgia não é complicada e tem grande índice de sucesso. A função tireoidiana será sempre controlada e medicada quando necessário. Devido ao fato de apresentarem redução do tônus dos órgãos envolvidos com a fala, será necessário a intervenção de um profissional de fonoaudiologia, para garantir a qualidade da comunicação e desenvolvimento da linguagem da criança.

O fator mais importante para garantir o bom desenvolvimento e convívio social da criança com síndrome de Down é o bom ambiente familiar. Pais atentos e bem informados, capazes de intervir desde cedo nos processos de aprendizagem, nas práticas vocacionais, servindo-se da colaboração de profissionais especializados quando necessário. O empenho individual dos pais, professores e terapeutas pode produzir resultados positivos surpreendentes.

Ao final das contas, os cuidados com a criança com síndrome de Down não são radicalmente diferentes daqueles que são prestados às crianças sem a síndrome. É o mesmo carinhoso processo de ajudar a crescer, estimular a independência, acompanhar o aprendizado, cuidar do viver diário com carinho e amor, de forma natural e espontânea, aceitando e respeitando as limitações individuais Obstrução das vias respiratórias durante o sono

- Trauma por compressão da medula espinhal
- Endocardite
- Problemas oculares
- Frequentes infecções auditivas e maior risco de outras infecções
- Perda da audição
- Problemas cardíacos
- Obstrução gastrointestinal
- Fraqueza dos ossos da parte superior do pescoço

Prevenção- Cerca de 1 em 800 bebês nascem com a síndrome de Down. Na maioria dos casos, a síndrome acontece por acaso, é um acidente genético, portanto é difícil prevenir o problema. Não há culpados e não há nada que se possa fazer, antes ou durante a gravidez, que possa causar ou prevenir a síndrome de Down.

Atualmente, através da fertilização in vitro (FIV) pode-se escolher embriões livres da doença, o processo é chamado de diagnóstico genético pré-implantacional (PGD). Casais que se submetem a FIV tem essa opção preventiva na qual já são transferidos para o útero materno embriões sabidamente normais.
Capitulo VII

O que fazer ao saber que seu filho é uma criança especial?

Choque, negação, culpa e tristeza são alguns sentimentos pelos quais eu passei ao receber a notícia de que meu filho era portador de Síndrome de Down, pois era minha segunda gravidez, fiz todos os exames, mas nenhum detectou nada, nenhum problema com o bebê. Somente após o parto é que Eu e meu Marido recebemos a notícia que Vitor tinha Síndrome de Down. A pediatra que o examinou ainda na sala de parto foi quem nos deu notícia: 'parabéns seu filho é especial, portador da Síndrome de Down'. Minha reação foi de surpresa, acompanhada de tristeza e frustração. Chorei muito.

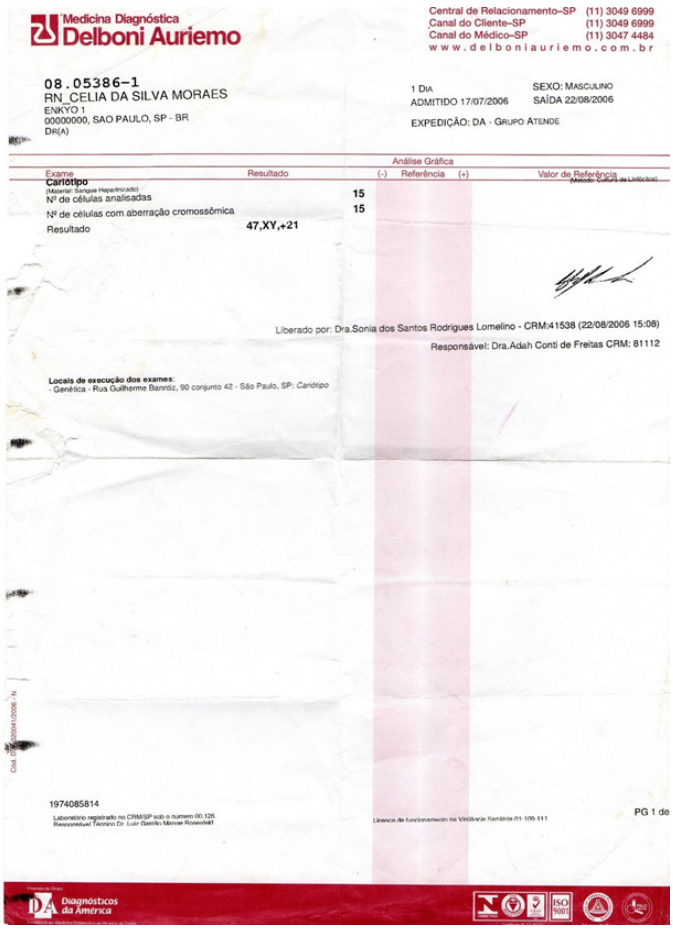
A médica do hospital disse que ainda tinha que vir a confirmação através do exame do pezinho chamado cariótipo, que demorava em torno de 50 dias para ficar pronto. Mesmo com todas as evidências eu ainda tinha esperança de que poderia ser engano, contei dia por dia e quando o resultado chegou meu coração disparou, lá estava a confirmação número de célula com aberração cromossômica 47, xy, + 21, ou seja, trissomia 21 Síndrome de Down.

Após esse período de não aceitação e tristeza, começa a fase de busca de informações para compreender como são estas crianças, quais os cuidados que precisará ter. tempo foi passando e o amor foi crescendo cada vez mais e a aceitação também então foi procurar os especialista que meu filho precisava para seu desenvolvimento como : Fisioterapeuta ,Fonoaudióloga, Teraupeta Ocupacional e Hidroterapia e assim chegar ao desenvolvimento de uma criança normal, pois as crianças com Síndrome de Down necessitam de todos esses tratamentos e muito amor e carinho.

Foi um período muito difícil, mas de muitas aprendizagem, de descoberta de um mundo novo. Um mundo então desconhecido por muitos, então, a partir disso participando de palestras e atualmente participo do grupo 21, de reuniões sobre inclusão e participo de um grupo de Mães de crianças com necessidades especiais, na Casa André Luiz.



Apresento meu filho Vitor com 3 meses de vida



Medicina Diagnóstica
Delboni Auriemo

Central de Relacionamento–SP (11) 3049 6999
Canal do Cliente–SP (11) 3049 6999
Canal do Médico–SP (11) 3047 4484
www.delboniauriemo.com.br

08.05386-1
RN_CELIA DA SILVA MORAES
ENKYO 1
00000000, SAO PAULO, SP - BR
DR(A)

1 DIA
ADMITIDO 17/07/2006
SEXO: MASCULINO
SAÍDA 22/08/2006
EXPEDIÇÃO: DA - GRUPO ATENDE

Análise Gráfica

Exame	Resultado	(-) Referência (+)	Valor de Referência
Cariótipo (Material: Sangue Heparinizado)			
Nº de células analisadas	15		
Nº de células com aberração cromossômica	15		
Resultado	47,XY,+21		

Liberado por: Dra.Sonia dos Santos Rodrigues Lomelino - CRM:41538 (22/08/2006 15:08)
Responsável: Dra.Adah Conti de Freitas CRM: 81112

Locais de execução dos exames:
- Genética - Rua Guilherme Bannitz, 90 conjunto 42 - São Paulo, SP: *Cariótipo*

1974085814

Laboratório registrado no CRM/SP sob o número 00.126.
Responsável Técnico: Dr. Luiz Gastão Mannes Rosenfeld

PG 1 de

Diagnósticos da América

Resultado do exame Trissomia 21

Capitulo VIII

Tratamentos e internações do Vitor

O tempo foi passando e o amor foi crescendo cada vez mais e a aceitação também então fomos procurar os especialistas que meu filho precisava para seu desenvolvimento como: Fisioterapeuta, Fonoaudiólogo, Terapeuta Ocupacional e Hidroterapeuta e assim Vitor chegar ao desenvolvimento de uma criança normal, pois crianças com Síndrome de Down necessitam de todos esses tratamentos e muito amor e carinho.
Pois bem comecei o tratamento quando tinha 3 meses com a fono, pois os outros foram interrompido por ter vários sobro no coração.
Vitor precisava urgente fazer a cirurgia do coração , mas sempre tinha algo não dava para realizar, passou por várias dificuldades mesmo quando viemos para casa após o nascimento, com 3 dias de vida , alguém que estava com rota-vírus veio visitá-lo e ele pegou conclusão foi internado na UTI onde permaneceu por 46 dias internado, quando retornou para casa começou os quadro de pneumonia, todos com internações, foram 7 internações, quando eu tinha que ir para o hospital levar Vitor com quadro de febre, eu ia já de mala, pois já sabia que ele iria ficar internado, foi uma luta, pois eu tinha outro filho que na época tinha 8 anos o Matheus e as vezes ele queria ficar no hospital só para ficar ao meu lado. Tinha vez que ele se escondia e até dormia lá conosco e quando a enfermeira chegava pensava que era meu marido que estava dormindo, Matheus cobria a cabeça e colocava um travesseiro nos pês para parecer ser maior.

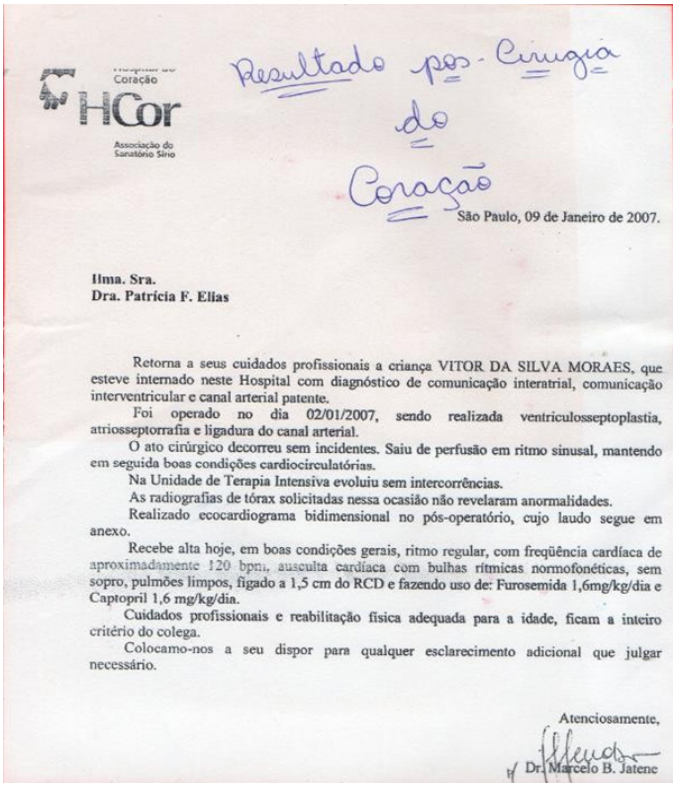
Capitulo IX

Cirurgia do coração

Com 6 meses sem nenhum quadro viral Vitor finalmente fez a cirurgia do coração CIA, PCA, CIV, de uma só vez, mas Vitor surpreendeu a todos, médicos, parentes e amigos pois com 5 dias de cirurgia ele recebeu alta do hospital e sua recuperação foi rápida. Parei de trabalhar para cuidar dele, tinha 15 anos de Estado como Professora e deixei tudo para trás só para cuidar melhor do meu filho mas nunca me arrependi disso muito contrário.

Com 2 meses de cirurgia já recuperado dei continuidade aos tratamentos de fonoaudióloga, fisioterapia, hidroterapia terapia ocupacional e natação, foi uma correria pois leva Vitor em 3 lugares diferentes para fazer as terapias e conseguir recuperar o tratamento que tinha sido interrompido por conta da cirurgia do coração. E assim Vitor com 1 ano e 7 meses já andava, com 2 anos saiu das fraldas que não era necessário nem para dormir nunca fez xixi na cama, com 2 anos já sabia se alimentar sozinho, 2 anos e 8 meses foi dispensando das terapias ficando só com a fonoaudióloga pois esta já e tratamento mais longo.
Mas Deus faz tudo certo, depois de tudo isto fiz o concurso da prefeitura, passei fui chamada, meu filho já estava ótimo, os especialista falava que ele iria se desenvolver melhor na escolinha então uni o útil ao agradável Vitor frequentava a mesma escola onde eu iria trabalhar.
Vitor ainda ficou várias vezes internado com as pneumonias, onde fiz vários tratamentos médicos além de orações, simpatias até que foi curado o que o curou não sei, mas hoje ele está ai lindo saudável, faz tudo que as crianças de sua idade faz, estuda, faz aula de violão , participa da escolinha de futebol, adora cantar e dançar e amo seu irmão Matheus , Matheus agora com 17 anos e foi ele que me ajudou muito continua me ajudando nos estímulos do Vitor ele foi meu verdadeiro companheiro nos momento mais difíceis que passei com Vitor, mas acredito sempre no propósito de Deus que primeiramente me deu o Matheus onde pude amar , criar e educar depois quando

ele achou que Matheus já estava preparado para receber um irmão especial me enviou Vitor.
Vitor também teve seu momento de celebridade participou de programa de televisão em 2008 para a recordação de doação para a instituição Pestalozzi, reportagens, foi assunto de revista



Resultado pós-Cirurgia do Coração

Coração HCor
Associação do Sanatório Sírio

São Paulo, 09 de Janeiro de 2007.

Ilma. Sra.
Dra. Patrícia F. Elias

Retorna a seus cuidados profissionais a criança VITOR DA SILVA MORAES, que esteve internado neste Hospital com diagnóstico de comunicação interatrial, comunicação interventricular e canal arterial patente.

Foi operado no dia 02/01/2007, sendo realizada ventriculosseptoplastia, atriosseptorrafia e ligadura do canal arterial.

O ato cirúrgico decorreu sem incidentes. Saiu de perfusão em ritmo sinusal, mantendo em seguida boas condições cardiocirculatórias.

Na Unidade de Terapia Intensiva evoluiu sem intercorrências.

As radiografias de tórax solicitadas nessa ocasião não revelaram anormalidades.

Realizado ecocardiograma bidimensional no pós-operatório, cujo laudo segue em anexo.

Recebe alta hoje, em boas condições gerais, ritmo regular, com freqüência cardíaca de aproximadamente 120 bpm, ausculta cardíaca com bulhas rítmicas normofonéticas, sem sopro, pulmões limpos, fígado a 1,5 cm do RCD e fazendo uso de: Furosemida 1,6mg/kg/dia e Captopril 1,6 mg/kg/dia.

Cuidados profissionais e reabilitação física adequada para a idade, ficam a inteiro critério do colega.

Colocamo-nos a seu dispor para qualquer esclarecimento adicional que julgar necessário.

Atenciosamente,

Dr. Marcelo B. Jatene

... hoje vejo meu filho como uma benção muito grande em nossa vida, alegrias de todos os dias, acredito sempre, que Deus tem um proposito em nossa vida agradeço sempre pelo está benção.

Capitulo X

EDUCAÇAO INCLUSIVA

Entende-se por educação inclusiva, o processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais, ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino, da pré-escola ao nível superior, através dela se privilegiam os projetos de escola, que apresentem várias característica.

A Educação é um direito de todos, sendo um direito básico a todos os cidadãos desde crianças e adolescentes, na qual os documentos e legislações garantem à todos, os direitos Universais de todas as pessoas. A questão do respeito às diferenças é fundamental para a convivência em sociedade e, tratando dos alunos com deficiência, ela é imprescindível. A inclusão escolar propõe a mudança de uma nova concepção de mundo, conhecimentos, sociedade, educação e escola pautada na heterogeneidade.

Nesta perspectiva, a atenção à diversidade deve traduzir-se em ações que considerem, além das capacidades intelectuais, também os conhecimentos prévios dos alunos, sua cultura, seus interesses e suas motivações, buscando a organização e reorganização das atividades escolares, dos tempos e espaços, dos recursos e materiais, além das interações sociais que tenham como meta o trabalho coletivo, professores, alunos e famílias como protagonistas na construção do Projeto Político- Pedagógico da escola.

Os caminhos no processo da inclusão educacional precisam ser construídos a partir das vivências educacionais e pedagógicas, do compartilhar saberes, pesquisas, estudos, socialização das práticas e produções de novos conhecimentos. Nesse sentido o papel da escola, da família, baseados em uma concepção de educação que tem como pressuposto a garantia dos direitos humanos.

Com isso as escolas devem ser concebidas como espaço legítimo de desenvolvimento humano, um lugar de acesso ao conhecimento social e historicamente construído, na busca não apenas da igualdade, mas também da equidade de oportunidade para todos os alunos.

As propostas curriculares, quando contextualizadas, reconhecem e valorizam os alunos em suas peculiaridades de etnia, de gênero, de cultura. Elas partem das vidas e experiências dos alunos e vão sendo tramadas em redes de conhecimento, que superam

a tão decantada sistematização do saber. O questionamento dessas peculiaridades e a visão crítica do multiculturalismo trazem uma perspectiva para o entendimento das diferenças, a qual foge da tolerância e da aceitação, atitudes estas tão carregadas de preconceito e desigualdade. (BRASIL. MEC, 2010, p.16).

O respeito à diversidade humana deve ter como um dos focos o direito de acesso à escola e de permanência nela, visando à aprendizagem de todos os alunos e à melhoria da qualidade de ensino, considerando as diferenças, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual e de vulnerabilidade social, não como obstáculo para o cumprimento da ação educativa, mas como fatores de enriquecimento social para todos e todas.

A concepção de educação inclusiva vai ao encontro das práticas em que todos são coletivamente interdependentes e responsáveis, o que significa a construção de uma rede de apoio e de uma política de formação fundamentada nos princípios da humanização, na certeza de que todos e todas podem aprender.

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem conhecer e reconhecer as diversas necessidades de seus alunos,

acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de um currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (...). (Declaração de Salamanca, UNESCO, 1994).
A inclusão implica no reconhecimento das diferenças dos alunos e na concepção de que a aprendizagem é construída em cooperação a partir da atividade do aluno diante das solicitações do meio, tendo o sujeito de conhecimento como um sujeito autônomo. O professor como mediador, precisa reconhecer e valorizar os diferentes ritmos e níveis de aprendizagem dos alunos, levando em conta as estratégias para solucionar problemas, como se relacionam com os demais colegas, as hipóteses que constroem frente a situações de aprendizagem.
Portando é importante refletir sobre os desafios do cotidiano escolar, afinal para a inclusão ser uma realidade em nossas escolas, é necessário estratégias didáticas que facilitem a participação no contexto escolar e o máximo de desenvolvimento do potencial dos alunos, ensinar é um ato coletivo e a aprendizagem se dá por meio da mediação e da interação.

Nos últimos tempos, as propostas educacionais, buscam romper os paradigmas tradicionais, propiciando o repensar do educador frente à Educação Inclusiva, inserindo alunos com deficiência diversas em sala de aula regular. Nesta perspectiva desafiadora o educador deve preparar-se para recebê-los, valorizando a diversidade humana. E é neste contexto que a política educacional deve planejar o processo de formação e assessoria para os profissionais envolvidos.
Ressaltando que em 2003, é posto em execução pelo MEC o programa "Educação Inclusiva direito a diversidade", objetivando apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, com um amplo processo de formação de educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos a escolarização, garantindo a acessibilidade.
Segundo Cunha (2012, p. 139) não pode se falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele acredite no indivíduo, no seu potencial humano e na sua capacidade de reconstruir seu futuro.
Contudo, há um longo caminho a seguir, pois a grande maioria dos educadores precisa especializar-se em práticas pedagógicas que atendam os alunos com deficiência. Logo orientar professores e profissionais da área que compartilham das mesmas indagações favorecerá a reflexão sobre sua formação frente à educação inclusiva, despertando-os para mudanças em suas concepções.
De acordo com Almeida (2007, p. 336) "formar o professor é muito mais que informar e repassar conceitos, é prepará-lo para um outro modo de educar, que altere sua relação com os conteúdos disciplinares e com o educando".
De acordo com os autores Cunha, Lima, Oliveira, Dalforno, Silva, Reis Cavalcante, Ferrari Freitas, o tema Inclusão, requer um olhar frente a formação do professor contribuindo para sua atuação frente a sala de aula.
Contudo é ressaltado, que além de sua formação universitária, o professor após seus estudos deve buscar auto formar-se e atualizando para isso em diferentes meios.
Para os autores Zulian, Bruno a educação inclusiva precisa antes de tudo adequar seu currículo, programas, conteúdos, e em especial, estruturar uma proposta pedagógica que venha atender as reais necessidades de cada indivíduo.

.

Capítulo XI
Minhas experiências enquanto educadora

Iniciei minha carreira como Professora na Rede Estadual de SP em 1992 e trabalhei por 15 anos. Em 2001 tive o aluno Bruno 1° série portador da Síndrome de Down; trabalhei a discriminação dos outros pais em relação à Bruno, que não aceitava essa criança na Escola. Depois disso, trabalhei a aceitação da sala para depois trabalhar com o aluno a inclusão, onde tive um pouco de receio de como trabalhar com ele...pois ainda não possuía experiência. Esta experiência foi muito gratificante, pois no decorrer do ano, Bruno participava de todas as atividades da escola e por conseguinte houve avanços também em sua aprendizagem...
Em 2006 recebi o aluno Jackson, que apresentava transtornos mental. Este aluno apresentava comportamento agressivo e não se socializava com os colegas. Ele frequentava a sala de aula regular e a sala de inclusão. Nesta época eu estava grávida de meu segundo filho. A diretora quando soube que estava gestante quis me remanejar para outra sala por conta do aluno Jackson, mas não aceitei. Comecei a trabalhar para conquistar a confiança do aluno, pedindo a ele para ser o ajudante do dia todos os dias, passei a elogiar suas atividades e assim ele manifestava a cada dia mais interesse pelas aulas. (Atividades)...

Ele aprendeu a escrever, ler e até a fazer contas simples...
Em 2014 Deus me presenteou com o aluno Davi, portador da Síndrome de Down, matriculado na minha sala de aula, na qual pude trabalhar com ele toda experiência que tive com meu filho e também nos cursos dos quais participei oferecidos pela Prefeitura de Guarulhos...Os resultados foram imediatos e surpreendentes...os pais ficaram surpresos e tem me elogiado muito...
Sabemos que a inclusão se faz necessária, pois é um caminho muito importante para a sociedade como todo, principalmente para os portadores de necessidades especiais. Vejo a inclusão como um desafio, pois requer quebra de paradigmas, enfrentamento do desconhecido, aceitação do não, saber efetivar na prática os princípios que fundamentam uma escola inclusiva onde se busca uma escola igualitária. (Escola para todos).
A discussão da igualdade na escola está contida no direito de todos a educação. Precisamos perceber a importância e a extensão deste direito e respeita-lo. Nós educadores somos a ponte para esta conquista social seja real, na qual

eu me engajo de corpo e alma enquanto educadora e mãe de criança com necessidades especiais (Síndrome de Down) e deixo claro que já visto esta camisa.
Penso e acredito que precisamos sempre nos atualizar através de palestra, curso, debates, troca de experiências buscando sempre mais informações sobre o assunto, pois não temos receita pronta para a inclusão.

Capitulo XII

Política de atendimento aos alunos com necessidades especiais

A partir do século XIX, tempo de grandes descobertas no campo da medicina, da biologia e da saúde, passou-se a estudar os deficientes de modo a procurar respostas para seus problemas.
Assim começou o que se chama de segregação institucional, o deficiente era tratado como um doente, em alguma instituição, excluídos da família e da sociedade, portadores de deficiências eram acolhidos em asilos de caráter religioso ou filantrópico, muitas vezes passando ali toda sua vida.
Ao mesmo tempo, foram surgindo algumas escolas espaciais e centros de reabilitação, a sociedade começava a admitir que deficientes poderiam ser produtivos se recebessem treinamentos adequados.
No Brasil, o atendimento especial aos portadores de deficiência começou oficialmente no dia 12 de outubro de 1854, quando D. Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro.
Em 1942, quando já havia no país 40 escolas públicas regulares que prestavam algum tipo de atendimento a deficientes mentais, pouco a pouco, graças a Ongs (organização não governamental), como a Sociedade Pestalozzi, a AACD (Associação de Assistência à Criança Defeituosa) e a APAE (Associação de Pais e Amigos do Excepcional), a questão da deficiência foi saindo do âmbito da saúde, afinal deficiente não é doente para o âmbito da educação.
A necessidade de uma política de educação especial foi se delineando nos, anos 70, o MEC assumiu que a clientela da educação especial requer cuidados especiais no lar, na escola e na sociedade.
Em 1986 a expressão alunos excepcionais foi substituída por alunos portadores de necessidades especiais.

Capitulo XIII

Benefícios para todos os alunos

O próximo passo, não menos importante, é preparar a turma para receber o aluno. Antes do aluno chegar a turma deve ser esclarecida a respeito de sua deficiência e como todos podem se ajudar mutuamente. É de extrema importância criar um clima de expectativas positivas com relação as possibilidades de aprendizagem do aluno e agrupar os alunos desde o primeiro dia de aula.



Ainda que as necessidades específicas de cada aluno possam redundar em adaptações necessárias das atividades realizadas em sala de aula, o mais importante é torná-los cientes da diversidade mas, também, das possibilidades de crescimento individual e coletivo em razão dessas diferenças.

Crianças com síndrome de Down que estudam com colegas sem deficiência beneficiam não só a si mesmas, mas também aos outros alunos da escola. Pesquisa

recente realizada pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) concluiu que crianças que estudaram com colegas com deficiência desenvolveram atitudes positivas relacionadas à tolerância, respeito ao outro e abertura ao diálogo em um grau muito maior do que as que conviveram em ambientes mais homogêneos.

A convivência com crianças de desenvolvimento considerado normal é muito importante para as crianças com síndrome de Down. Os colegas servem como exemplos de comportamentos e de conquistas apropriadas para a sua idade, contribuindo para o seu desenvolvimento social e emocional.

O aprendizado e o desenvolvimento da capacidade de se relacionar dependem, entre outras coisas, de oportunidades de interação com crianças da mesma idade ou de idades diferentes em situações diversas. Cabe ao professor promover atividades individuais ou em grupo, respeitando as diferenças e estimulando a troca entre as crianças.

A experiência brasileira mostra que é possível promover a inclusão de alunos com síndrome de Down. Pode ser que elas precisem de algum tipo de ajuda adicional, mas isto não é uma necessidade apenas das crianças com deficiência.

Capitulo XIV

Síndrome de Down na inclusão escolar

Segundo Stray-Gundersen (2007, p.187) a criança com Síndrome de Down deve receber os serviços especiais fornecidos pela escola regular como uma criança normal recebe, ou seja receber tratamento igual, sabe-se que estas crianças e mais lenta e também o seu desenvolvimento cognitivo se processa de maneira diferente.



Esse fato de ser mais lenta pode ser consequência dos transtornos de aprendizagem, mas isso não pode ser mais pretexto das escolas para não fazer sua

matricula pelo contrário, a Constituição Federal de 1988 prevê a inclusão de todos as crianças em classes regulares garantindo seu acesso e permanência.
Na educação inclusiva o ensino deve ser divertido e fazer parte da vida cotidiana, despertando assim o interesse pelo aprender. No processo de aprendizagem a criança com Síndrome de Down deve ser reconhecida como ela e, e não como gostaríamos que fosse. As diferenças devem ser vistas como ponto de partida e não de chegada na educação, para desenvolver estratégias e processos cognitivos adequados.
De acordo com Almeida (2004, p.3-4
A educação especial direciona suas ações para o atendimento as especificidades dos alunos com necessidades especiais no processo educacional, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Capitulo XV

O PROFESSOR FRENTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O tema inclusão está cada vez mais presente no cotidiano dos professores e é sabido que as diferenças devem ser aceitas e acolhidas para completar o cenário escolar, mas ainda é difícil encontrar professores que afirmam estar preparados para receber tais alunos, e a inclusão exige aperfeiçoamento constante.

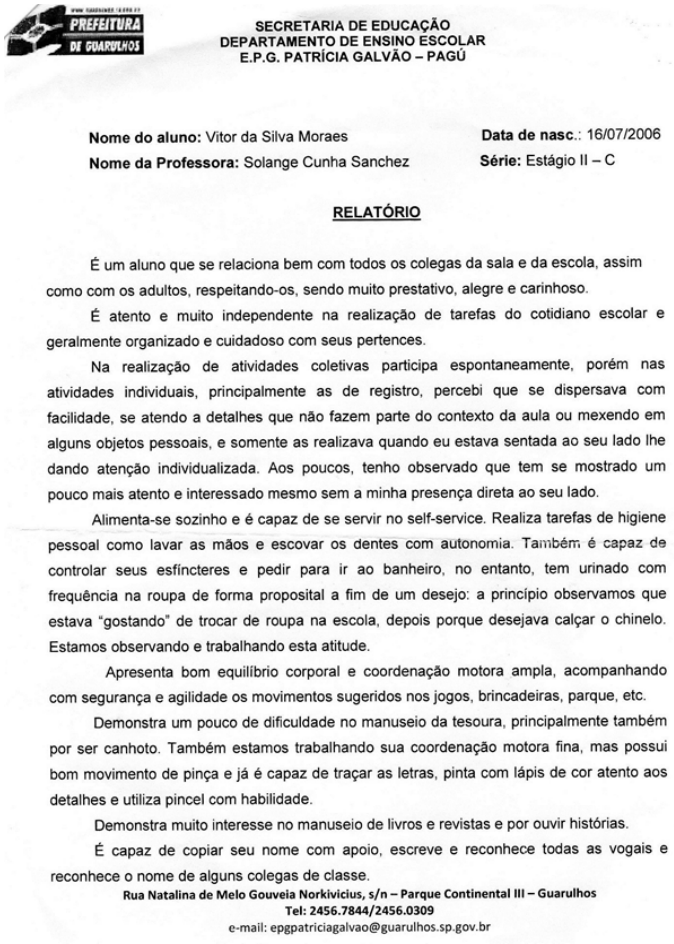


Não é justo que o professor da escola comum que acolhe a inclusão dê conta de tanta diversidade de problema na mesma sala de aula, menos ainda não transformar em caos a prática da inclusão. Certamente é esperar demais do professor, que ele saiba

exatamente como lidar com os diversos tipos de deficiências (sensoriais/motoras/mentais/psicológicas e sociais). A educação Inclusiva veio tornar mais complexa e mais desafiadora a tarefa dos educadores e evidenciou que sua formação nunca está acabada.
O professor precisa aprender técnicas, adequar seu ritmo, terá que rever suas expectativas frente às formas de ensinar e avaliar, reinventando sua prática pedagógica. Conforme Alves (2009, p.59) "O educador inclusivo precisa ter uma clara preocupação do caminho que terá que percorrer para conseguir alcançar os objetivos.
Se preocupar com a sociedade mais justa e democrática, sabendo que assim ele poderá obter possibilidades e alternativas para praticar a educação".
A formação do professor deve contemplar a reflexão sobre os valores da educação, a vivência interdisciplinar, pesquisas e construção de competências é a partir do saber-fazer do professor que a ideia de educação permanente pode ser pensada e amplia, baseando-se no seu aprimoramento através da reflexão de sua ação.
Segundo as autoras Zulian e Freitas (2001 s.p): O movimento inclusivo nas escolas foi reforçado por esta política da Educação Especial proposta pelo MEC, que causou um impacto muito grande entre os professores do ensino regular, remodelando as práticas educativas e revelando o papel estratégico que a educação ocupa no processo de consolidação de uma sociedade mais justa, livre, igualitária e acolhedora para todos.
Lima e Cavalcante (2009, p. 2), afirmam que muitos destes profissionais alegam não se sentirem preparados para esse processo de inclusão e, muitas vezes, esse despreparo é evidenciado nas funções dos professores sobre diversas facetas da prática educativa, o que vem determinar atitudes negativas no que refere-se à inclusão. Para isso, é preciso que haja um questionamento do entendimento do professor sobre inclusão, como encarar sua prática, como concebe seus alunos, que função julga desempenhar.
Na visão dos autores Dalforno e Oliveira (2004, p. 2):
A inclusão surge no cenário educacional como uma nova perspectiva que envolve rever concepções a respeito da educação, do ensinar e do aprender. Em meio a isso, o professor, é levado a questionar-se sobre os saberes para trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais, considerando que não dispôs de formação para tal.

O quadro de professores denuncia a fragilidade da formação recebida na vida acadêmica para enfrentar tal desafio, que é a Educação Inclusiva.
Como ressalta, Ferrari (2011, s.p), para se ter uma educação verdadeiramente inclusiva, que atenda às necessidades de todos os alunos com qualidade o professor deve estar habilitado para trabalhar e entender as especificidades de cada aluno, pois assim poderão atuar de forma competente junto aos alunos, fazendo com que o processo de ensino aprendizagem ocorra de forma significativa.
Contudo na educação inclusiva o que implica mais do que gerar a diversidade na sala de aula demanda mudança de conceitos. De acordo com Cunha, (2012, p.139) não se pode falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão. É necessário que ele acredite no indivíduo, no seu potencial humano e na sua capacidade de reconstruir seu futuro. Na verdade, a inclusão escolar inicias no professor.
Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à adversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades especiais. Entretanto constata-se que a reformulação das matrizes dos cursos voltados a educação ainda não contemplam disciplinas que consistem na temá-

tica inclusão, é necessário que haja uma readequação para os profissionais estejam habilitados para entender as especificidades da inclusão, para assim lidar com as diversidades existentes na sala de aula.



PREFEITURA DE GUARULHOS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO ESCOLAR
E.P.G. PATRÍCIA GALVÃO – PAGÚ

Nome do aluno: Vitor da Silva Moraes **Data de nasc.:** 16/07/2006
Nome da Professora: Solange Cunha Sanchez **Série:** Estágio II – C

RELATÓRIO

É um aluno que se relaciona bem com todos os colegas da sala e da escola, assim como com os adultos, respeitando-os, sendo muito prestativo, alegre e carinhoso.

É atento e muito independente na realização de tarefas do cotidiano escolar e geralmente organizado e cuidadoso com seus pertences.

Na realização de atividades coletivas participa espontaneamente, porém nas atividades individuais, principalmente as de registro, percebi que se dispersava com facilidade, se atendo a detalhes que não fazem parte do contexto da aula ou mexendo em alguns objetos pessoais, e somente as realizava quando eu estava sentada ao seu lado lhe dando atenção individualizada. Aos poucos, tenho observado que tem se mostrado um pouco mais atento e interessado mesmo sem a minha presença direta ao seu lado.

Alimenta-se sozinho e é capaz de se servir no self-service. Realiza tarefas de higiene pessoal como lavar as mãos e escovar os dentes com autonomia. Também é capaz de controlar seus esfíncteres e pedir para ir ao banheiro, no entanto, tem urinado com frequência na roupa de forma proposital a fim de um desejo: a princípio observamos que estava "gostando" de trocar de roupa na escola, depois porque desejava calçar o chinelo. Estamos observando e trabalhando esta atitude.

Apresenta bom equilíbrio corporal e coordenação motora ampla, acompanhando com segurança e agilidade os movimentos sugeridos nos jogos, brincadeiras, parque, etc.

Demonstra um pouco de dificuldade no manuseio da tesoura, principalmente também por ser canhoto. Também estamos trabalhando sua coordenação motora fina, mas possui bom movimento de pinça e já é capaz de traçar as letras, pinta com lápis de cor atento aos detalhes e utiliza pincel com habilidade.

Demonstra muito interesse no manuseio de livros e revistas e por ouvir histórias.

É capaz de copiar seu nome com apoio, escreve e reconhece todas as vogais e reconhece o nome de alguns colegas de classe.

Rua Natalina de Melo Gouveia Norkivicius, s/n – Parque Continental III – Guarulhos
Tel: 2456.7844/2456.0309
e-mail: epgpatriciagalvao@guarulhos.sp.gov.br

Capitulo XVI

O Perfil do Professor Inclusivo

A educação inclusiva deve ser entendida como uma tentativa de atender as dificuldades de aprendizagem frente aos alunos que apresentam alguma deficiência. Para tanto o professor deve reconhecer suas limitações e pensar em uma prática pedagógica inclusiva que implica em diversidade em sala de aula.
Como ressalta Campbell, (2009, p.159)
O professor eficiente é aquele que observa seus alunos percebendo suas dificuldades, potencialidades, e desenvolve práticas que visam, ao máximo. O desenvolvimento de cada um e de todos, utiliza métodos diferenciados de ensino e de avaliação, respeitando as limitações de cada um, buscando formas cooperativas, que propiciem a integração do conjunto de seus alunos.
O professor inclusivo deve inovar promovendo uma prática pedagógica voltada para a diversidade. Segundo os autores Silva e Reis (2001, s.p):

Espera-se que o professor seja capaz de compreender e praticar a diversidade e esteja aberto a práticas inovadoras. Deve, portanto, aprimorar conhecimentos sobre como lidar com as características individuais (habilidades, necessidades, interesses, experiências, etc.) de cada aluno, a fim de planejar aulas que levem em conta tais informações e necessidades.
Esse é um desafio inserido no perfil do professor inclusivo, sendo importante sua formação contínua e reflexiva, e, deste modo garantir o sucesso em sua prática pedagógica.
A Declaração de Salamanca (1994, p.11) expõe uma preocupação com a formação de docentes para a Educação Inclusiva e faz apelo direcionado aos governantes para assegurar os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender ás necessidades educacionais nas escolas.
Segundo os autores Silva e Reis (2011, s.p), promover a educação de crianças inclusivas, respeitando o princípio da diversidade, requer um repensar crítico sobre o perfil do professor inclusivo, onde ele compreende que apesar das dificuldades

encontradas, a sua formação dar-se de forma contínua e se faz de diversas formas em diferentes lugares.



No que refere-se à legislação, observa-se que, nos últimos anos acentuou a inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino, a Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, garantiu a oferta de educação escolar para os portadores de deficiência a partir do nascimento, com currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicos para atender suas necessidades
Contudo o professor deve ampliar seu conhecimento frente a Legislação específica da educação inclusiva, e é neste contexto que segue um breve levantamento

das políticas públicas para a inclusão.

Pela Constituição Federal, 1988, capítulo II, Seção I, art.205, "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com colaboração da sociedade", esse artigo já valeria para os deficientes. Além disso o artigo 208, inciso III reassegura o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

O Presidente da República José Sarney decretou e sancionou a seguinte lei:

Art.1º Ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência, e sua efetiva integração social, nos termos desta lei.

Na aplicação e interpretação desta lei, serão considerados os valores básicos da igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humanado bem-estar, e outros, indicados na Constituição ou justificados pelos princípios gerais de direito.

Art.2º Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básico, inclusive dos direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Na área da educação seguem outras medidas.

A inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de ensino fundamental e médio, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;

A oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos e de ensino;

O acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos as demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo.

A matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiências capazes de integrarem no sistema regular de ensino.

A Declaração de Salamanca e o Plano de Ação para a Educação de Necessidades Especiais são os mais completos dos textos sobre inclusão na educação. Seus parágrafos evidenciam que a educação inclusiva não refere-se apenas aos deficientes, mas sim a todas as pessoas com necessidades educacionais especiais.(...); "toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas"(...); "escolas regulares que possam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades mais acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos". (Declaração de Salamanca MEC,1994)

De acordo com as condições e as possibilidades dos alunos deficientes, eles terão assegurado o direito de usufruir da escola regular como todo e qualquer cidadão, com plena garantia do seu direito. É necessário, porém, garantir certas competências; devem ter assegurados serviços específicos para contribuir sua formação cognitiva, afetiva e social.

No art.59 da LDB, ressalta o direito dos alunos com necessidades educacionais especiais, que com base nas Diretrizes de Curriculares Nacionais para a formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal, e nas Diretrizes curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena (Resolução CNE/CEB 2/2001, artigo 18) Cita:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas,

Adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe

comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Com isso os sistemas de ensino assegurarão aos alunos com necessidades

especiais:

Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades.

A lei exige que haja uma adaptação na escola como um todo. Com o objetivo de tornar a inclusão real, ela propõe que os currículos atendam às necessidades especiais, pois não adiantaria o agrupamento das crianças com deficiência na escola regular se não atendesse às suas verdadeiras necessidades.

A educação inclusiva é um direito. O não cumprimento dessa lei deve ser denunciada às autoridades (Conselho Tutelar e Ministério Público), recusar e fazer cessar a matrícula é crime.

Muitas leis regulamentam o sistema e a política educacional, as quais enfatizam olhar as diferenças, a diversidade e a inclusão, assim, analisando as leis e tendo um estudo mais aprofundado pode-se observar que a legislação está voltada para o processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais.

A Constituição Federal (1988), art.205, afirma que "a educação é um direito de todos". Faz-se necessário compreender que a educação está baseada na aceitação das diferenças e na valorização do indivíduo, independente dos fatores físicos e psíquicos.

Nessa perspectiva é que se fala de inclusão, em que todos tenham os mesmos direitos e deveres, construindo um universo que favoreça o crescimento, valorizando as diferenças e o potencial de todos. Contudo o professor deve ampliar seu conhecimento frente a Legislação específica da educação inclusiva, e é neste contexto que segue um breve levantamento das políticas públicas para a inclusão Afinal quando um professor que não tem experiência recebe um aluno portador de necessidades educacionais especiais, muitas vezes fica com o sentimento de impotências e desamparo, e muitas vezes se sente incapaz.

Atualmente toda escola deve atender alunos com necessidades educacionais especiais de acordo com a lei, como foi citada ao longo desse artigo, e agora o professor pode exigir o serviço de apoio especializado garantindo na LDB e na Resolução de Conselho Nacional de Educação (LDB 9.395/96, artigo 58 parágrafo 1º, Resolução CNE/CEB 2/2001, parágrafo único do artigo 1º. artigo 8º, IV, V e artigo 13).

Com essa nova legislação o professor passa a ter novas obrigações profissionais, e o governo também tem suas responsabilidades que devem ser seguidas, e uma das obrigações dos governos federal, estadual e municipal é a capacitação de professores para o trabalho educacional com alunos com necessidades educacionais especiais, mas sabemos que de fato e lei que visa a capacitação dos professores que cita o artigo 59 da LDB, ainda é um processo que está em andamento.

Capitulo XVII
INCLUSÃO/EXCLUSÃO

A humanidade demonstra através dos tempos uma história de preconceitos e discriminação que, vem gerando, por muitas décadas, movimentos de exclusão em todos os níveis da sociedade.

A exclusão social vem desde a antiguidade, onde mulheres, estrangeiros, deficientes e demais pessoas consideradas fora do que é normal pela sociedade eram excluídas, mas o fenômeno na época era tido como natural.

A crise econômica mundial, que ocorre na idade contemporânea, da evidência à pobreza, tornando a exclusão social com maior visibilidade e força. Mais tarde, os efeitos dessa exclusão despontam, gerando desemprego prolongado onde muitos passam a ser socialmente excluídos. Nesta época, a exclusão passa a ser tema centralizador nos diversos meios da sociedade.

A exclusão ocorre devido à práticas e valores da cultura que orientam as ações do homem. É o resultado de um processo histórico de construção de valores morais por parte das diferentes culturas. Este movi-

mento do que é normal/anormal, também parte para a educação e provoca movimentos no contexto escolar.

A escola no seu percurso histórico se caracterizou como uma educação seletiva em que grupos minoritários tinham privilégios. Entretanto, sabemos que a escola pode ter um papel fundamental na construção de valores que auxiliam os membros da sociedade em geral a pautar sua vida pessoal e coletiva no respeito pelas diferenças, provocadoras de exclusão, criando condições para que na prática cotidiana haja principalmente mais tolerância, ajudando assim, os alunos a levarem em consideração os pontos de vista do outro.

A partir de meados do século XX com a intensificação dos movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação que impedem o exercício da cidadania das pessoas com deficiência surge a nível mundial o desafio de uma sociedade inclusiva (INCLUSÃO – REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2010, p. 20).

A educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade Contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.



A busca por uma sociedade igualitária, por um mundo em que os homens Gozem de liberdade de expressão e de crenças e possam desfrutar da condição de viverem a salvo do temor e da necessidade, por um mundo em que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os seres humanos e da igualdade de seus direitos inalienáveis é o fundamento da autonomia, da justiça e da paz mundial, originou a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que representa um movimento internacional do qual o Brasil é signatário (FACION, 2008, p. 55).

Vivemos em uma época em que é possível ser diferente, mas não é possível viver e demonstrar a diferença, e isto é percebido no momento em que uma sociedade que luta por liberdade de expressão discrimina pessoas em razão de diferenças de características intelectuais, físicas, culturais, sexuais, sociais, linguísticas, discriminando ainda as pessoas que não vão às aulas porque trabalham e também aquelas que de tanto repetir desistiram de estudar, entre outras estruturantes do modelo tradicional de educação escolar.

Para Mills (1999, p. 25) o princípio que rege a educação inclusiva é: "o de que, todos devem aprender juntos, sempre que possível, levando-se em consideração suas dificuldades e diferenças".

De fato, todos devem fazer parte, do Sistema Educacional inclusivo onde deve ser proibido a utilização de práticas discriminatórias para que se garanta igualdade de oportunidades. Discriminação que, muitas vezes, acontece em condutas veladas que frustram e que negam ou restringem o direito de acesso a um direito que é de todos.

O movimento em favor da inclusão tem como base o princípio de igualdade de oportunidades nos sistemas sociais, incluindo a instituição escolar. Significa que, todos os alunos têm o direito de frequentar a escola regular onde toda diversidade deve ser valorizada, e a construção de aprendizagem deve ser oferecida a todos, no mesmo espaço escolar com oportunidades iguais.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90, artigo 55, determina que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino". Obrigação essa que se dá como direito de todos, indiferente de qualquer tipo de diferença.

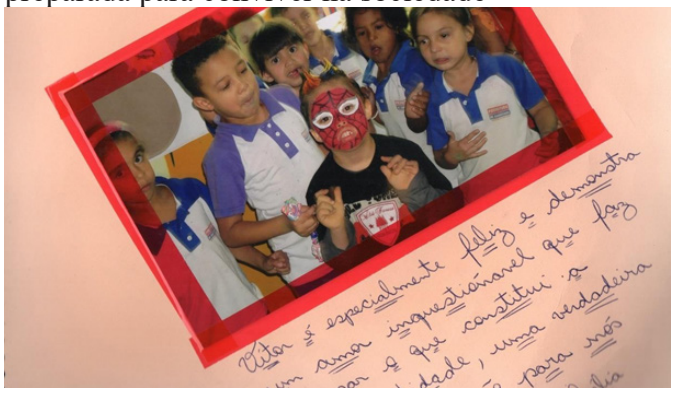
Segundo Mantoan (2003) "Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças", ou seja, é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Ainda citando a educadora: "Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro".

Incluir vem do latim includere; que significa compreender, abranger; conter em si, envolver, implicar; inserir, intercalar, introduzir, fazer parte, figurar en-

tre outros; pertencer juntamente com outros. Em nenhum momento essa definição pressupõe que o ser incluído precisa ser igual ou semelhante aos demais aos quais se agregou.
Quando se fala de uma sociedade inclusiva, pensa-se naquela que valoriza a diversidade humana e fortalece a aceitação das diferenças individuais. É dentro dela que se aprende a conviver, contribuir e construir juntos um mundo de oportunidades reais (não obrigatoriamente iguais) para todos.
Isso implica numa sociedade onde cada um é responsável pela qualidade de vida do outro, mesmo quando esse outro é muito diferente de nós.
Semanticamente incluir e integrar têm significados muito parecidos, o que faz com que muitas pessoas utilizem esses verbos indistintamente. No entanto, nos movimentos sociais inclusão e integração representam filosofias totalmente diferentes, ainda que tenham objetivos aparentemente iguais, ou seja, a inserção de pessoas com deficiência na sociedade.

Capitulo XVIII
Integração/Inclusão

Os mal-entendidos sobre o tema começam justamente aí. As pessoas usam o termo inclusão quando, na verdade, estão pensando em integração.
Quais são as principais diferenças entre inclusão e integração?
A integração significa a inserção da pessoa deficiente preparada para conviver na sociedade



Já a inclusão significa a modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania, a inserção é total e incondicional (crianças com deficiência não precisam "se preparar" para ir à escola regular).

Inclusão: exige rupturas nos sistemas. Integração: pede concessões aos sistemas.
Inclusão: mudanças que beneficiam toda e qualquer pessoa (não se sabe quem "ganha" mais; TODAS ganham).
Integração: mudanças visando prioritariamente a pessoa com deficiência (consolida a ideia de que elas "ganham" mais).
Inclusão: exige transformações profundas.
Integração: contenta-se com transformações superficiais.
Inclusão: sociedade se adapta para atender às necessidades das pessoas com deficiência e, com isso, se torna mais atenta às necessidades de TODOS.
Integração: pessoas com deficiência se adaptam às necessidades dos modelos que já existem na sociedade, que faz apenas ajustes.
Inclusão: defende o direito de TODAS as pessoas, com e sem deficiência. Integração: defende o direito de pessoas com deficiência.
Inclusão: traz para dentro dos sistemas os grupos de "excluídos" e, paralelamente, transforma esses sistemas para que se tornem de qualidade para TODOS.
Integração: insere nos sistemas os grupos de "excluídos" que provarem estar aptos (sob este aspecto, as cotas podem ser questionadas como promotoras da inclusão).
Inclusão: o adjetivo inclusivo é usado quando se busca qualidade para TODAS as pessoas com e sem deficiência (escola inclusiva, trabalho inclusivo, lazer inclusivo etc.). Integração: o adjetivo integrador é usado quando se busca qualidade nas estruturas que atendem apenas as pessoas com deficiência consideradas aptas (escola
integradora, empresa integradora etc.).
Inclusão: valoriza a individualidade de pessoas com deficiência (pessoas com deficiência podem ou não ser bons funcionários; podem ou não ser carinhosos etc.).
Integração: como reflexo de um pensamento integrador podemos citar a tendência a tratar pessoas com deficiência como um bloco homogêneo (exemplos: surdos se concentram melhor; cegos são excelentes massagistas).
Inclusão: não quer disfarçar as limitações, porque elas são reais.
Integração: tende a disfarçar as limitações para aumentar a possibilidade de inserção.
Inclusão: não se caracteriza apenas pela presença de pessoas com e sem deficiência em um mesmo ambiente.

Integração: a presença de pessoas com e sem deficiência no mesmo ambiente tende a ser suficiente para o uso do adjetivo integrador.
O processo de incluir pessoas com deficiência na escola significa uma revolução educacional e é um caminho fundamental para que se atinja também a

inclusão social, constitui uma meta cada vez mais firme nos diferentes sistemas e envolve o descortinar de uma escola eficiente, diferente, aberta, comunitária, solidária e democrática onde a multiplicidade leva-nos a ultrapassar o limite da integração e alcançar o objetivo de uma sociedade que almeja a igualdade para todos.

A proposta de um sistema educacional inclusivo passa, então, a ser percebida na sua dimensão histórica, enquanto processo de reflexão e prática, que possibilita efetivar mudanças conceituais, político e pedagógicas, coerentes com o propósito de tornar efetivo o direito de todos à educação, preconizado pela Constituição Federal de 1988.

A inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o benefício de todos os alunos com e sem deficiência, depende, contudo, de uma disponibilidade interna para enfrentar as inovações e, essa condição não é comum aos sistemas educacionais e a maioria dos professores.

Incluir não deve ser uma imposição, mas um modo de pensar.

A inclusão de pessoas com deficiência na escola supõe considerações que extrapolam a simples inovação educacional e que implicam no reconhecimento de que o outro é sempre e implacavelmente diferente, embora em alguns momentos, observamos que muitas escolas e/ou professores não estão vivendo a inclusão como sinônimo de entender essas diferenças. Sabe-se que é difícil, muitas vezes devido ao número de alunos que excede nas turmas, mas é importante compreender o outro com sua diferença e tentar oferecer um ensino adequado. Pois entende-se que todo o ser humano, independentemente de sua deficiência é possuidor tanto de capacidades quanto de limitações.

Devido a todo um percurso histórico e cultural sabemos que muitos professores ainda não estão preparados para lidar com as limitações e individualidades a fim de que, realmente todos os alunos sejam incluídos e, ao mesmo tempo, analisar o que é "estar" excluído em uma sociedade que se diz "igualitária".

A inserção de alunos com deficiência em classe comum não acontece como um passe de mágica é uma conquista que tem que ser feita com muito estudo, trabalho

e dedicação de todas as pessoas envolvidas no processo: aluno com deficiência, aluno sem deficiência, família, professores e comunidade escolar.

A estabilidade é algo que buscamos frequentemente, pois ela nos dá segurança. Quanto mais conhecemos determinado fato ou assunto, mais nos sentimos seguros diante dele. O novo gera insegurança e instabilidade, exigindo reorganização, mudança. É comum sermos resistentes ao que nos desestabiliza. Sem dúvida, as ideias inclusivas causam muita desestabilidade e resistência (MINETTO, 2008, p. 17).

Com certeza, esse medo de mudar, de abandonar o que por muito tempo nos dá segurança faz com que a educação inclusiva não consiga ainda se configurar totalmente na educação brasileira, como uma proposta que verdadeiramente corresponde a uma luta por uma escola que não discrimina, não rejeita nenhum aluno e que só assim consegue ser justa e para todos.

É bom lembrarmos sempre no fato de que a escola tradicional não dá conta das condições necessárias às mudanças propostas por uma educação aberta às diferenças. Ela não foi concebida para atender a diversidade do aluno e tem, ainda e apesar das mudanças, uma estrutura rígida e seletiva, no que diz respeito a aceitação e a permanência de alunos que não preenchem as expectativas acadêmicas clássicas, centradas na instrução e na reprodução de conteúdo.

A estrutura da instituição educacional ainda é uma grande barreira, pois apesar de existirem políticas públicas educacionais avançadas, as escolas regulares, em esmagadora maioria, carecem de recursos físicos e financeiros, e principalmente humanos (professores especializados), para que aconteça realmente a inclusão do aluno na sala de aula.

A escola deve atuar como facilitadora da comunicação e da difusão de informações sobre deficiência, visando a estimular a inclusão social, a melhoria da qualidade de vida e o exercício da cidadania das pessoas com deficiência.

A inclusão é uma inovação, e muitas vezes, seu sentido tem sido muito distorcido e polemizado pelos mais diferentes segmentos educacionais e sociais. No entanto, inserir alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação e isto está assegurado pela Constituição.

Segundo Mantoan (1988):

Inovar não tem necessariamente o sentido do inusitado. As grandes inovações estão, muitas vezes na centralização do óbvio, do simples, do que é possível

fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem outras resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades.

Para descrever o percurso da educação inclusiva, ob-

serva-se o cenário educacional brasileiro sob três ângulos: o dos desafios provocados por essa inovação, o das ações no sentido de efetivá-la nas turmas escolares, incluindo o trabalho de formação de professores e, finalmente o das perspectivas que se abrem à educação escolar, a partir da sua implementação.

O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência. 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.
O motivo que sustenta a luta pela inclusão como uma nova perspectiva para as pessoas com deficiência é, sem dúvida, a qualidade de ensino nas escolas públicas e privadas, de modo que se tornem aptas para responder às necessidades de cada um de seus alunos, de acordo com as suas especificidades, sem cair nas teias da educação especial e suas modalidades de exclusão.
O sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre, portanto, das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. E só se consegue atingir esse sucesso, quando a escola regular assume que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada.
Transformar a escola significa, portanto, criar as condições para que todos os alunos possam atuar efetivamente nesse espaço educativo, focando as dificuldades do processo de construção para o ambiente escolar e não para as características particulares dos alunos (INCLUSÃO – REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2010, p. 34).
Toda criança precisa da escola para aprender e não para marcar passo ou ser segregada em classes especiais e atendimentos à parte.

Para a maioria dos profissionais que atuam em nossas escolas hoje, é difícil entender a possibilidade de se fazer inclusão. Essa resistência é aceitável e compreensível, diante do modelo pedagógico-organizacional conservador que vigora na maioria das escolas. Poucos são os profissionais que se arriscam a encarar a ideia de ministrar um ensino inclusivo em uma sala de aula de cadeiras enfileiradas, um livro didático aberto na mesma página, uma só tarefa no quadro e uma só resposta válida e esperada nas provas. Na maneira tradicional de ensinar, a competição entre os alunos e a homogeneização das respostas e de comportamentos esperados, a "transmissão" do conhecimento e o pavor de errar impedem alunos e professores de contemplar as diferenças e de reconhecer a riqueza que elas aportam ao desenvolvimento dos processos educativos, dentro e fora das escolas. Priorizar a qualidade do ensino regular é, pois, um desafio que precisa ser assumido por todos os educadores.
É um compromisso inadiável da escola, pois a educação básica é um dos fatores do desenvolvimento econômico e social. Trata-se de uma tarefa possível de ser realizada, mas é impossível de se efetivar por meio dos modelos tradicionais de organização do sistema escolar.
As escolas que não estão atendendo alunos com deficiência em suas turmas regulares se justificam, na maioria das vezes pelo despreparo dos seus professores para esse fim. Existem também as que não acreditam nos benefícios que esses alunos poderão tirar da nova situação, especialmente os casos mais graves, pois não teriam condições de acompanhar os avanços dos demais colegas e seriam ainda mais marginalizados e discriminados do que nas classes e escolas especiais.
O mérito da escola inclusiva não é apenas proporcionar educação de qualidade a todos. Sua criação constitui passo decisivo para eliminar atitudes de discriminação, onde a comunidade escolar acolhe a todos. Implica, portanto, num processo de mudança que consome tempo para as necessárias adaptações e requer providências indispensáveis para o bom funcionamento do ensino inclusivo.

Capitulo XIX

Dia da Síndrome

No dia 21 de março, o mundo comemora o Dia Internacional da Síndrome de Down. A data remete à luta para a inclusão das pessoas com a deficiência nas escolas, no mercado de trabalho e nas relações sociais. Em consequência desse data visa chamar a atenção especialmente das pessoas pouco informadas sobre as capacidades das pessoas com a Síndrome de Down. Elas possuem tantas outras características quanto os demais seres humanos, ou seja, a síndrome não as define. É muito importante que todos saibam

do 21/03 que cada pessoa com síndrome de Down também tem gostos específicos, personalidade própria e individual, habilidades e vocações distintas entre si. Portanto, devem ser evitados os "rótulos" em respeito à



individualidade de qualquer ser humano, esse tipo de generalização não deve ser aplicada a nenhum grupo, nem a este, por melhor que seja a intenção de quem o faz.

Censo Escolar revelam que houve um crescimento expressivo nas matrículas de pessoas com deficiência na educação básica regular, ou seja, em turmas em que também estudam crianças sem deficiência. No ano de 2014, eram 698.768 alunos especiais matriculados em classes comuns.

Em 1998, cerca de 200 mil pessoas estavam matriculadas na educação básica, sendo apenas 13% em classes comuns. Em 2014, eram quase 900 mil matriculas e 79% delas em turmas comuns. "Se considerarmos somente as escolas públicas, o percentual de inclusão sobe para 93% em classes comuns", explicou a diretora de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação, Martinha Clarete dos Santos.

Capitulo XX

Síndrome de Down no mercado de trabalho

Benefícios mútuos entre pessoas com síndrome de Down e as empresas onde trabalham A inclusão de pessoas com síndrome de Down no mercado de trabalho é um caminho que aparentemente traz benefícios mútuos. Por um lado, o trabalho influência de maneira significativa a melhoria da qualidade de vida dos profissionais com síndrome de Down. Por outro, a presença desses profissionais no ambiente de trabalho pode gerar melhorias na saúde organizacional das empresas. Ao trabalhar, as pessoas com síndrome de Down têm a chance de ter sua qualidade de vida potencializada devido a novas relações sociais, aprendizados técnicos e desenvolvimento de autonomia.

O ambiente empresarial e as funções que nele exercem podem contribuir para a prática da colaboração, do respeito e da liberdade. As próprias pessoas com essa síndrome reconhecem a importância do trabalho em sua rotina. Durante a vida adulta, é principalmente o trabalho que proporciona a essas pessoas o sentimento de inclusão social. Além dos próprios colaboradores, os familiares de pessoas com síndrome de Down também enxergam diversos ganhos na qualidade de vida de seus parentes. Segundo eles, o ambiente de trabalho, menos protegido que o de casa e o da escola, acelera o desenvolvimento, proporcionando um aprendizado que não pode ser adquirido em outros ambientes.

As empresas também obtêm ganhos, pois as pessoas com síndrome de Down tendem a apresentar características que promovem reações positivas no ambiente de trabalho, às quais podem contribuir para a melhoria na saúde organizacional (Quadro

Claramente não podemos fazer generalizações quanto ao comportamento das pessoas com síndrome de Down, mas algumas características se destacaram em múltiplas entrevistas com gestores e em focos grupos com colaboradores que convivem diariamente com pessoas com síndrome de Down no ambiente de trabalho.

Direito ao trabalho ajuda na inclusão do portador de Síndrome de Down Eles são jovens e carregam o ímpeto da juventude e de todos os sonhos e dúvidas característicos da idade, mas com uma única e importante diferença: têm Síndrome de

Down (SD), o que não os impediu de lutarem, de sonhar e de acreditar que é possível vencer num país que ainda caminha na luta por igualdade social.

Vitor, hoje com 14 anos já quer entrar no mercado de trabalho, mais quando esta pandemia passar vamos procurar obter mais informações para o jovem aprendiz.

Quando pergunta qual a profissão que ele quer exercer ele responde médico de bebê ou seja um Pediatra.



Foto, trabalho de escolar sobre Profissões apresentada na feira de ciências



Ensaio fotografico

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A família, é o primeiro grupo que pertence o indivíduo é onde ele aprender através dos conhecimentos adquiridos o afeto, estímulo, apoio, respeito, sentir-se útil. A inclusão ainda está sendo um desafio em nossa sociedade, em grande parte das escolas há muita resistência quando se fala em diferenças e igualdade, a verdadeira inclusão deve partir da escola.

Enquanto não houver conscientização e aceitação por parte dos professores, as crianças não serão tratadas com o respeito que merecem. Ainda hoje não se olha para as crianças por seus sonhos e suas expectativas, mas por sua deficiência e necessidade.

A inclusão por parte do professor é o primeiro passo a ser dado em direção a caminhada da inclusão. No entanto, o processo de inclusão é um desafio tanto para as crianças como para seus colegas e professores.

A inclusão não é só para o deficiente, é para todos que têm algum tipo de dificuldade. Esse é o repensar da educação, em todas as suas situações, é um processo de formação de cidadão.

Na verdade, toda convivência saudável entre amigos e familiares, colegas e sociedade, de maneira atenta a todo tipo de diversidade, é sempre muito enriquecedora. O mesmo acontece quando você tem a oportunidade assim como eu tenho de conviver com uma pessoa com a Síndrome de Down. Olhe para ela, e não para a síndrome, e você vai descobrir um ser humano tão incrível quanto você que nos enchem de carinho, amor e respeito todos os dias.

Quando a família se sente apoiada pela escola, esse sentimento se reflete também sobre a criança, criando um clima favorável ao trabalho. Os pais precisam se sentir tão incluídos quanto seus filhos. Quando chegam à escola, se preocupam e ficam ansiosos, pois, muitos deles irão tomar conhecimento que a criança apresenta alguma deficiência e temem que seus filhos sejam discriminados.

É fundamental evidenciar que na escolarização de uma criança com deficiência estão envolvidos, além da própria criança, seus pais e os educadores. Cabe

à escola acolher essa criança, fazer o que estiver ao seu alcance para que se beneficie do contexto escolar e usufrua das mesmas obrigações e direitos das outras crianças.

Nessa direção temos consciência que todas essas reflexões teóricas preconizando a inclusão escolar, não serão concretizadas por um ato, ou legalizações, mas sim em um processo cultural que envolve a sociedade, quebrando preconceitos e se renovando a cada dia.

No Brasil, a política de inclusão escolar e social é reconhecida a partir do direito de todos os alunos matricularem-se na rede regular de ensino, de qualquer estado ou município. Essa política determina que as escolas devam estar aptas a trabalhar com as diferenças. No entanto, o que se observa é que a adaptação desses alunos é muito difícil. Principalmente, pela má preparação dos professores e consequentemente, de toda a instituição, é preciso a conscientização da necessidade de uma formação continuada dos professores com a intenção de capacitá-los para rece-

berem e atenderem os alunos no dia-a-dia com suas dificuldades, bem como a presença de professores auxiliares que possam dedicar uma atenção exclusiva ao aluno com necessidades educacionais especiais, uma vez que o professor regente da sala não pode ignorar o restante da turma, o cumprimento do planejamento e a aplicação dos conteúdos.

Essa conscientização se faz necessária em todo o âmbito escolar para que esses alunos com deficiência tenham as mesmas oportunidades e que não sejam "inferiorizados" devido as suas diferenças. Considerando todo o nosso trabalho, acreditamos que para termos uma educação inclusiva, tanto a escola como a família devem estar aliadas na cooperação dos trabalhos pedagógicos dos alunos, onde a família não se distancia de sua responsabilidade diante o desenvolvimento da criança

Felizmente, o número de brasileiros que apresentam alguma deficiência e buscam as escolas regulares está aumentando. O aumento da chamada educação inclusiva está aumentando a cada ano que passa, procurando se fortalecer e se consolidar, está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996.

A inclusão cresce realmente a cada ano e o desafio de garantir uma educação de qualidade para todos também acompanha esse crescimento. O que se busca é uma escola em que os alunos aprendam a conviver com a diferença e se tornem cidadãos solidários. O professor é fundamental nesse processo, pois é ele quem conduzirá sua aula para que essa realidade aconteça com o acesso à educação, à participação e à igualdade de deveres e direitos, diminuindo diferenças e contribuindo para a eliminação de preconceitos. Esse é um processo que se desenvolverá a partir de

desafios a fim de satisfazer as necessidades de aprendizagem de todos os educandos em escolas de ensino regular. A escola deve ser um lugar onde essas crianças desenvolvam a sua autoconfiança para que possam falar sobre seus desejos sozinhas, sem que outra pessoa diga isso por elas, construindo um futuro dentro de suas ocupações sociais, juntamente com seus colegas.

A resposta educativa à diversidade e a igualdade em educação é, sem dúvida, um dos desafios mais importantes da atualidade, alcançar os objetivos da prática educativa requer mudanças nas concepções, nas atitudes e no envolvimento de todo o quadro docente e, principalmente das instituições governamentais, em âmbito de políticas sociais e econômicas, fazendo com que a realidade do princípio da educação seja, realmente, responsabilidade de todos

Os profissionais da área da educação precisam estar atentos para as particularidades da aprendizagem de cada aluno com deficiência, respeitando-os e atendendo-os como cidadãos capazes, detentores dos mesmos direitos de todos os demais alunos dentro de uma sociedade igualitária e, ainda é preciso redimensionar as diretrizes norteadoras da ação dos órgãos públicos, da ação governamental global, dos investimentos financeiros, etc., a partir da visão dinâmica das condições da pessoa com deficiência não deve ser estigmatizado como aquele que não aprende e que não tem nada a ensinar.

Pensar uma escola inclusiva é pensar uma escola justa e democrática, que inclua a todos, sem discriminação, e a cada um, com suas diferenças, independentemente de sexo, idade, religião, origem étnica, raça, deficiência. Uma sociedade não apenas aberta e acessível a todos os grupos, mas que estimula a participação; uma sociedade que abrigue e aprecie a diversidade humana; uma sociedade cuja meta principal é oferecer oportunidades iguais para que todos desenvolvam seu potencial.

Conclui-se, a partir das leituras realizadas, que a escola deve oferecer às crianças com deficiência uma série de estímulos úteis ao seu desenvolvimento. Estímulos corretos, nos momentos certos, acompanhados de amor, carinho, afeto, compreensão e apoio certamente contribuirão para o desenvolvimento do potencial da criança, fazendo com que chegue à idade adulta como um ser feliz e socialmente útil, pois aprendeu no convívio em sociedade.

Vamos ajudar construir um modelo de educação e de escola, onde todas as crianças possam conviver e estudar juntas, movidas pela solidariedade, cooperação e amizade.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

<Http://revistaescola.abril.com.br/formacao/palavra-especialista- desafios-educacao-inclusiva-foco--redes-apoio-734436.shtml?page=4

<Http://www.mundoeducacao.com/educacao/uma--nova-pratica- inclusiva.htm

<Http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionai sinclusivas.pdf

http://www.gestaouniversitaria.com.br/index.php?option=com_content &view=article&id=24696:contextualizando-a-educacao-inclusiva--e-a- formacao deprofessores&catid=254:260&Itemid=21>. Acesso em: 04 set. 2012.

http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2010.1/a%20forma o%20continuada%20do%20professor%20para%20educao%20inclusiva%20 n.pdf

01.pdf

<Www.facitec.br/ojs2/index.php/erevista/article/view/60/41

<Http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt151153int.rtf. http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/documentos/edesp/cne02-

<Http://www.ueginhumas.com/revelli/revelli5/numero3_n1/revelli.v3.n1.art01.pdf

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Atlas, 1988.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de dezembro de 1996. Florianópolis: Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria CENESP/MEC, Brasília, n. 69, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. 2. ed. Brasília: MEC; SEESP, maio 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.

Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: SEESP, 2007.

CARDOSO, M. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada. In: MOSQUERA, J.; STOBAÜS, C. (org.). Educação especial: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

CARVALHO, R. E. A nova LDB e a educação especial. Rio de Janeiro: WVAA, 2004.

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES

EDUCATIVAS ESPECIAIS. Brasília: Corde, 1994.

FACION, J. R. Inclusão escolar e suas implicações. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

INCLUSÃO – REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Secretaria da

Educação Especial, out. 2005; jan./jul. 2010.

INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO. Currículo, conhecimento e cultura. Ministério da Educação, 2008.

MANTOAN, M. T. E. Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1988.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?

São Paulo: Moderna.

MELERO, M. L. Diversidade e cultura: uma escola sem exclusões.

Espanha: Universidade de Málaga, 2002.

PACHECO, J. (org.). Caminhos para inclusão. Porto Alegre: Artmed,

2007.

PAN, M. A. G. S. O direito à diferença: uma reflexão sobre deficiência

intelectual e educação inclusiva. Curitiba: IBPEX, 2008.

PARÂMETROS CURRICULARES N A - CIONAIS. Adaptações

curriculares. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANTOS, B. S. A construção multicultural da igualdade e da diferença.

Oficina do CES, Coimbra: Centro de Estudos Sociais, n. 135, jan. 1999.

SILVA, T. T. da. Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

STAINBACK, S. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ZILIOTTO, G. S. Educação especial e educação inclusiva: fundamentos psicológicos e biológicos das necessidades especiais. Curitiba: IBPEX, 2007.

A IMPORTÂNCIA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

CHERYL ALECRIM SANTOS

RESUMO

A mudança de concepção sobre a inclusão escolar fortaleceu o movimento pela Educação Inclusiva, a qual pressupõe uma escola justa e democrática, que valoriza a diversidade e promove o desenvolvimento das potencialidades de todos os educandos. Neste cenário educativo, o docente é convidado a repensar e adequar suas práticas pedagógicas para que todos alunos possam ser contemplados. A educação inclusiva enfrenta desafios para se tornar uma realidade escolar, dentre eles destacam-se a formação inadequada dos professores, a visão equivocada em relação à inclusão de alunos com deficiência na sala comum, a falta de profissionais especializados em Educação Especial e os problemas de acessibilidade. Não basta matricular o aluno na escola regular, é preciso oferecer-lhe suporte para que possa ter uma formação integral. Diante de tantas dificuldades para ser concretizada na prática, as discussões acerca da inclusão escolar se fazem necessárias. O presente estudo objetivou compreender o processo educativo na perspectiva da educação inclusiva, evidenciar os desafios da inclusão escolar e refletir sobre o papel do professor no processo de inclusão dos alunos. A metodologia utilizada neste trabalho foi a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. As reflexões advindas deste estudo possibilitaram uma melhor compreensão sobre o processo de inclusão escolar, evidenciando a importância da educação inclusiva para uma sociedade igualitária e democrática e a necessidade de empenho e colaboração de toda a comunidade escolar para a efetivação da inclusão na prática.
PALAVRAS-CHAVE: Educação; Inclusão; Deficiência; Diversidade.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a escola foi planejada de modo a atender um determinado perfil de aluno, mantendo um caráter de exclusão legitimada por muito tempo. Com o passar dos anos, outras visões em relação ao processo educativo foram surgindo, as discussões sobre o direito das crianças com deficiência à escolarização no ensino regular se intensificaram, levando ao declínio da educação especial paralela à educação regular e fortalecendo as ideais baseadas na inclusão escolar.

Na educação inclusiva, o acesso à educação é um direito incondicional de todos, cabendo a escola assegurar a igualdade de oportunidades para que todos, sem exceção, possam aprender. Neste cenário educativo, o professor deve atuar como um agente facilitador do processo de ensino-aprendizagem, sendo convidado a repensar sobre suas práticas pedagógicas para que todos os alunos possam ser contemplados. A implementação de leis destinadas a garantir à escolarização de alunos da Educação Especial em sala de aula comum contribuiu significativamente para o aumento do número destes educandos nas escolas regulares em todas as regiões do Brasil (REBELO; KASSAR, 2018). Entretanto, a frequência destes alunos no ambiente escolar não tem sido suficiente para assegurar-lhes uma educação de qualidade. Não basta matricular o aluno na escola regular, é preciso oferecer-lhe suporte para ele que possa ter uma formação integral. Além disso, diversas dificuldades têm sido enfrentadas para que o processo de inclusão se torne uma realidade escolar de fato. Diante desta constatação, surgiram as questões norteadoras deste trabalho: Qual é a função da educação inclusiva? Quais os desafios enfrentados pela escola para a efetivação concreta da inclusão escolar? O professor está preparado para as
demandas da educação inclusiva?

O presente trabalho tem como objetivos compreender o processo educativo na perspectiva da educação inclusiva, evidenciar os desafios da inclusão escolar e refletir sobre o papel do professor no processo de inclusão dos alunos. A metodologia utilizada neste estudo foi a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, com base na consulta de livros, artigos científicos, dissertações de mestrado e anais de congresso.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES E DESAFIOS

De acordo com Sánchez (2005), o processo de inclusão escolar começou a ser discutido nos anos 80, nos Estados Unidos, com um movimento denominado “Regular Education Iniciative” (REI) de pais e familiares na busca pela inclusão de pessoas com deficiências em escolas regulares. Eles discordavam da visão de que a Educação Especial estivesse centralizada em um ambiente segregado, onde a atenção estivesse focada nos alunos com necessidades educacionais especiais. Durante as décadas posteriores, as ideias sobre educação inclusiva foram se difundindo. Mas, foi a partir da Declaração de Salamanca, proposta durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais em 1994, que as ações

voltadas para a inclusão numa perspectiva escolar se fortaleceram. Esta declaração estabeleceu um plano de ação mundial em que as escolas deveriam acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras (UNESCO, 1994).

Cabe aqui explicar brevemente as diferenças entre integração e inclusão escolar. A integração escolar remete à ideia de uma inserção parcial e condicionada às possibilidades de cada indivíduo, enquanto que a inclusão se refere a uma forma de inserção total e incondicional, de toda e qualquer criança no sistema escolar comum (WERNECK, 1997; MANTOAN, 1997).

Ao falar da inclusão, falamos de um conflito histórico e pertencente a certo funcionamento social, determinado pela exclusão social; o sistema em que vivemos é excludente em sua raiz. Dessa forma, falar em inclusão é perceber as práticas exclusivas constitutivas de nossa sociedade, uma sociedade de desiguais. (MACHADO, ALMEIDA; SARAIVA; 2009, p. 21).

Segundo Mantoan (2003), a prática da inclusão escolar pauta-se em compreender e reconhecer o outro e, desta forma, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes. Trata-se de um acolhimento a todas as pessoas, sem exceção.

Percebe-se que o processo de inclusão escolar não se caracteriza em frequentar a mesma escola ou estar junto na mesma sala de aula. O incluir envolve por parte de toda a sociedade, um novo olhar sobre as relações de convívio e, requer que todos tenham acesso a uma educação de qualidade, necessitando, portanto, de políticas públicas eficientes, investimentos e profissionais que saibam lidar com a diversidade no ambiente escolar. Neste sentido, fica clara a relevância de um planejamento escolar sistemático e revisão constante das práticas educativas, as quais devem utilizar muito mais do que conteúdos no processo de ensino- aprendizagem, mas também valores e princípios.

Nas últimas três décadas, o pensamento a respeito da inclusão escolar foi se modificando e ressignificando as relações entre escola e aluno. Essa mudança de concepção fortaleceu o movimento pela Educação Inclusiva.

Rodrigues (1997) se refere à educação inclusiva como uma escola que respeita as culturas, as capacidades e as possibilidades de evolução de todos os educandos, além de reconhecer e trabalhar com as diferenças para o desenvolvimento deles.

Na educação inclusiva, todos os alunos devem ter um ensino de qualidade, independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais (SASSAKI, 1999).

A concepção dos professores acerca da educação inclusiva têm sido alvo de investigação. Estudos demonstraram que parte dos educadores expressa uma visão baseada nos princípios da integração escolar, concebendo a educação inclusiva como aquela destinada apenas aos alunos com deficiência ou transtornos de aprendizagens (DUEK; BEZERRA, 2010; SANT'ANA, 2005). A pesquisa de Quatrim e Pivetta (2008) revelou que os professores concebem a inclusão escolar como um processo necessário, mas ao mesmo tempo se sentem despreparados, alguns descrentes e outros desafiados.

De acordo com Pimentel (2012), a inclusão escolar implica na equidade no atendimento pedagógico, o que requer uma formação docente que envolva, para além do respeito, a compreensão da diversidade. Neste contexto, a formação acadêmica dos professores universitários deve ser pensada de modo a contribuir para que desenvolvam uma prática pedagógica mais reflexiva e comprometida dentro das exigências do contexto atual (VITALINO, 2007).

No processo de inclusão escolar, os profissionais da educação são desafiados a construir saberes capazes de responder às demandas do cotidiano escolar atual (MATOS; MENDES, 2015). Neste contexto, não caberia nas escolas a atuação de um psicólogo para fornecer suporte emocional à comunidade escolar e contribuir para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos educandos?

A atuação do psicólogo na área educacional é um assunto que gera controvérsias entre os profissionais da saúde e educação. As divergências decorrem de uma preocupação com a crescente patologização da educação - processo que transforma, artificialmente, questões educacionais não médicas em problemas médicos (MAIA, 2017; VIEGAS; HARAYAMA; SOAUZA, 2015). No entanto, alguns estudos demonstraram que o trabalho do psicólogo junto aos professores pode contribuir para o desenvolvimento e evolução do aluno da Educação Especial, e melho-

rar a compreensão e sensibilização do professor em relação à especificidade do educando (FONSECA; FREITAS; NEGREIROS, 2018; VOKOI; PEDROSA, 2005).

Diferentes fatores têm sido apontados como dificultadores ou impeditivos da efetivação da educação inclusiva. Dentre eles, destacam-se a formação inadequada dos professores (BISOL; VALENTINI, 2014; BRIANT; OLIVER, 2012; DE VITTA; DE VITTA; MONTEIRO, 2010). Na visão de Rodrigues (2012), as disciplinas oferecidas nos cursos de graduação não abrangem toda a complexidade do ensinar na educação inclusiva.

Na visão de Neto et al. (2018), a efetivação da educação inclusiva depende de uma reformulação do sistema educacional, o qual ainda é direcionado para atender crianças dentro de um padrão de normalidade estabelecido historicamente.

A escassez de profissionais especializados na Educação Especial, a falta de materiais didáticos adequados e os espaços inadaptados são obstáculos à efetivação da inclusão no ambiente escolar (Sanches; Teodoro, 2007). O trabalho de Silva e Carvalho (2017) apontou que o desconhecimento dos professores sobre a política de inclusão e sobre as capacidades e limitações do aluno dificulta o processo de inclusão escolar.

Sant'Ana (2005) expressa em seu trabalho que a ausência de especialistas de diferentes áreas que atue em parceria com os docentes e gestores pode ser uma barreira que impede a realização de ações e projetos voltados à inclusão escolar. Neste mesmo estudo, foi observado que os professores demonstram preocupação com a falta de orientação em relação às possibilidades de trabalho direcionadas aos alunos com deficiência, no entanto, a autora apontou que mesmo aqueles profissionais que dizem receber ou ter recebido algum tipo de apoio neste sentido afirmaram que isso não foi suficiente para atender às demandas do processo inclusivo. Em muitas escolas ainda são identificados problemas relacionados à acessibilidade, tais como barreiras arquitetônicas, portas estreitas, espaço físico inadequado para cadeira de rodas em alguns ambientes da escola, ausência de banheiro adaptado e bebedouro fora de alcance do aluno (GALO; ORSO; FIORI, 2011; MELO; MARTINS, 2007).

Em muitos casos, a família é apontada como um dificultador no processo de inclusão escolar da criança. Muitas vezes, de forma desproposital, os familiares impossibilitam a inclusão da criança com deficiência no ambiente escolar, porque preferem mantê-la distante do convívio social na tentativa de evitar o preconceito (TESKE, 2005).

Diante de todo exposto acima, percebe-se que a educação inclusiva é totalmente fundamentada nos princípios vinculados aos Direitos Humanos. Portanto, ela pode ser entendida não apenas como um processo educativo que visa atender a todos, mas também como uma concepção política e sociocultural que transcende as relações de ensino e aprendizagem.

2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) define a Educação Especial como uma modalidade de ensino destinada aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

A legislação brasileira, destacando o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/15), garante o acesso à escolarização e a permanência do público-alvo da Educação Especial em classes comuns do ensino regular, além de regulamentar os serviços de apoio especializados que devem ser implantados para a efetivação da inclusão escolar (BRASIL, 2001, 2008, 2009, 2015a).

Os alunos da Educação Especial têm direito ao conjunto de atividades ofertado pela educação comum, podendo este ser apoiado, suplementado ou substituído por um conjunto de recursos e serviços organizados, objetivando garantir a apropriação dos conteúdos escolares formais (MAZZOTA, 1996).

Na visão de Silva (2012), o apoio pedagógico especializado é uma ferramenta indispensável para que a inclusão de fato se efetive.

Apesar de a legislação relacionada à Educação Especial estar consolidada, não é incomum escutar de pais ou responsáveis relatos sobre as dificuldades em matricular e/ou manter a criança com deficiência na escola. Geralmente as instituições de ensino alegam escassez de recursos humanos e físicos para receber adequadamente o educando. Embora tais alegações não possam justificar o não acolhimento da criança, elas também não podem ser consideradas desculpas meramente inventadas ou infundadas, pois em

muitas escolas realmente faltam recursos especializados, material pedagógico adequado, qualificação docente e boas condições estruturais. Silveira e Neves (2006), expressam que, por vezes, os próprios pais identificam condições existentes na escola que dificultam a aprendizagem e permanência dos filhos no ensino regular, como salas de aula com turmas lotadas e docentes sem formação especializada para lidar com essa demanda.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi criado para atender o público-alvo da Educação Especial. O serviço oferecido pelo AAE funciona como um apoio à sala de aula comum, identificando, planejando e elaborando recursos pedagógicos e de acessibilidade com o objetivo de facilitar e estimular a participação do aluno nas atividades escolares. Portanto, o AEE além de contribuir para o desenvolvimento das capacidades cognitivas do aluno, também auxilia no desenvolvimento da sua autonomia, tanto dentro quanto fora da escola (BRASIL, 2011).

Nas escolas de ensino regular, o Atendimento Educacional Especializado deve acontecer em espaços denominados salas de recursos multifuncionais (SRM). Trata- se de um local organizado com materiais didáticos, equipamentos e profissionais com formação especializada (BRASIL, 2011).

A Atendimento Educacional Especializado deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, conforme prevê a legislação. Admite-se, portanto, que este serviço também seja ofertado por outros estabelecimentos de ensino, uma vez que

ele não substitui a escolarização ministrada na rede regular, assumindo caráter de complemento e apoio ao ensino regular na formação de aluno com deficiência ou transtorno de aprendizagem (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007).

A elaboração das atividades pelo professor da Educação Especial deve considerar as necessidades específicas do estudante, podendo ser diferentes daquelas realizadas em salas de aula comum, desde que estejam articuladas com a proposta escolar. A Educação Especial precisa atuar em parceria colaborativa com o ensino regular, a fim de que se estabeleça um diálogo que propicie condições de aprendizagem voltadas para a especificidade de cada aluno (VILARONGA; MENDES, 2014).

A dificuldade de se estabelecer um relacionamento entre a escola e a família do aluno com deficiência dificulta significativamente o processo de inclusão. A ausência da participação dos pais/responsáveis na vida escolar da criança aparece frequentemente nos relatos dos professores (MENDES, 2002; QUATRIM; PIVETTA, 2008). O diálogo entre a família e escola possibilita ao profissional da educação uma melhor compreensão sobre quais fatores extraescolares podem interferir na aprendizagem e socialização da criança na escola. Deste modo, a atuação de pais/responsáveis em parceria com a escola pode contribuir com o desenvolvimento de prática educativas promissoras (BENITEZ; DOMENICONI, 2014).

2.3 O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

No âmbito da educação inclusiva, a prática docente vem sendo amplamente debatida. Atualmente compreende-se o professor não mais como um agente transmissor de conhecimentos, mas sim como um mediador do processo de ensino- aprendizagem, em que ele é o responsável por viabilizar condições para que os educandos se desenvolvam e aprimorem suas potencialidades.

De acordo com Sarnoski (2014), o aluno precisa sentir vontade de aprender, cabendo ao professor motivá-lo. Neste sentido, alguns autores esclarecem que a afetividade e a motivação contribuem significativamente para o processo de ensino aprendizagem. Segundo Konrad (2014), o conhecimento deve ser adquirido baseando-se na motivação e afetividade entre aluno e professor. Para Rodrigues (2019), a afetividade facilita o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o

educando desperta a empatia do professor, que se sente motivado a desenvolver uma prática pedagógica direcionada a ele.

Durante o processo de ensino-aprendizagem, o professor deve considerar e reorganizar os conhecimentos prévios dos discentes (BRUM; SILVA, 2014).

Um ponto a ser destacado na efetivação da educação inclusiva é a necessidade de o professor trabalhar as habilidades socioemocionais, as quais estão presentes em todas as 10 competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As habilidades socioemocionais, tais como empatia, respeito, confiança, tolerância e responsabilidade, estão diretamente implicadas na inclusão, uma vez que ela se estabelece a partir do respeito e convívio com as

diferenças, de relações de cooperativismo e da capacidade de o indivíduo relacionar-se consigo mesmo e compreender o outro (BRASIL, 2015b; SANTOS; PRIMI, 2014; VALENTE, 2020). De
acordo com Rosin-Pinola et al. (2017), as habilidades socioemocionais podem ser aprendidas durante as interações sociais, sendo possível ensiná-las aos alunos através de práticas pedagógicas intencionalmente planejadas, desde que os professores sejam formados para tal.

Umas das possibilidades de promover a aprendizagem significativa é envolver a participação dos alunos nas atividades escolares através da utilização de recursos digitais. Porém, como afirma Emer (2011), alguns docentes se sentem pressionados a usarem ferramentas tecnológicas, sem estarem preparados e sem uma reflexão sobre a aplicabilidade pedagógica desses recursos. Neste sentido, Oliveira (2003) explica que a utilização da tecnologia no processo educativo não exige um tecnicista, mas requer do professor uma reflexão sobre que tipos de saberes podem ser desenvolvidos a partir dela.

É evidente que no processo de inclusão escolar, o docente assume um papel fundamental. Mas, ele está ou se sente preparado para lidar com todas as demandas da educação inclusiva?

A pesquisa de Tavares, Santos e Freitas (2016), evidenciou que a distância entre teoria e prática é identificada pelos docentes como um grande problema nos cursos voltados à educação. Segundo os autores, o professor sente necessidade de uma formação que lhe traga subsídios para atender as diversas exigências da inclusão escolar e, buscam suprir esta lacuna através da realização de cursos de formação continuada, de especialização e pós-graduação.

A forma com que os professores da sala comum enxergam e tratam o aluno da Educação Especial é outro ponto a ser discutido. O trabalho de Lunardi (2005) apontou práticas excludentes durante o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência. Segundo a autora, estes estudantes eram tratados com algum tipo de piedade e pareciam estar desobrigados e/ou afastados da aprendizagem.

Diante do exposto acima, é preciso que o professor desenvolva um novo olhar sobre os alunos da Educação Especial, os quais devem ser enxergados pelas suas potencialidades. Martinez (2007) afirma que a singularidade e complexidade do ambiente escolar deve ser valorizada, pois a deficiência não é algo intrínseco ao sujeito e sim uma construção social. Cunha (2015) relata em seu trabalho que alguns profissionais da educação acreditam que a presença dos alunos com deficiência atrapalha a rotina escolar. O autor propõe que os educadores reflitam sobre essa visão equivocada.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva pode ser compreendida como uma concepção educativa que valoriza o convívio com a diversidade e considera as especificidades e potencialidades do aluno durante o processo educativo. A atuação do professor neste processo é de extrema relevância, uma vez que cabe a ele criar estratégias que desenvolvam as habilidades cognitivas e socioemocionais necessárias à formação integral do aluno.

Na perceptiva da educação inclusiva, a visão do docente em relação ao aluno com deficiência ou transtorno de aprendizagem deve ser repensada para que a inclusão destes alunos na sala de aula comum seja concretizada. No entanto, as ações destinadas à inclusão não devem recair apenas sobre o professor, é necessária uma atuação conjunta entre profissionais da educação, família e poder público.

Os cursos de ensino superior voltados à educação precisam ofertar uma formação de qualidade, fundamentada no princípio da equidade, e que propicie ao estudante de licenciatura recursos para que ele, no exercício de sua profissão, se sinta capacitado para atender as demandas da educação inclusiva.

Os alunos público-alvo da Educação Especial precisam de suporte e estímulos adequados para desenvolver suas potencialidades e superar suas dificuldades. Deste modo, a atuação do professor da Educação Especial é relevante, sendo importante também a interlocução deste profissional com a família e com professor de sala de aula comum.

As reflexões advindas deste estudo possibilitaram uma melhor compreensão sobre o processo de inclusão escolar, evidenciando a importância da educação inclusiva para uma sociedade igualitária e democrática e a necessidade de empenho e colaboração de toda a comunidade escolar para a efetivação da inclusão na prática.

REFERÊNCIAS

BENITEZ, P; DOMENICONI, C. Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. Revista brasileira de Educação Especial, Marília, v. 20, n. 3, p. 371-386, set. 2014. Disponível em: < http://www.

scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educacional. Lei 9394/96.

BRASIL. 2001. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. 2008. Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. MEC/SEESP. Brasília, MEC, 15 p.

BRASIL. 2009. Resolução CNE/CEB nº4/2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 3 p.

BRASIL, Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 – Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, 2011.

BRASIL. 2015a. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, Presidência da República, Casa Civil, 31 p.

BRASIL. 2015b. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME.

BISOL, C.A.; VALENTINI, C.B. Objeto virtual de aprendizagem incluir: recurso para a formação de professores visando à inclusão. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.2, n.20, p.223-234, 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000200006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 22 nov. 2020.

BRIANT, M.E.P.; OLIVER, F.C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.18, n.1, p.141-154, 2012.
Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413- 65382012000100010&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 22 nov. 2020.

BRUM, W.P; SILVA; SILVA, S.C.R. Os conhecimentos prévios dos estudantes como ponto referencial para o planejamento de aulas de Matemática: análise de uma atividade para o estudo de Geometria Esférica. Revista Eletrônica de Educação Matemática, Florianópolis, v. 9, nº 1, p. 43-57, 2014.
Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2014v9n1p43>. Acesso em: 22 nov. 2020.

CUNHA, M. S. Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação - Universidade Federal de Sergipe, 2015.

DE VITTA, F.C.F.D.; DE VITTA, A.D; MONTEIRO, A.S. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.16, n.3, p.415-428, 2010. Disponível em:
< https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413- 65382010000300007>. Acesso em 22 nov. 2020.

DUEK V. P.; BEZERRA, J. S.; BEZERRA, J. S. Concepções de futuros professores sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Revista Educação em Questão, v. 38, n.60, mai/ago. 2010. Disponível em:
<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4032>. Acesso em 14 nov. 2020

EMER, S. O. Inclusão escolar: formação docente para o uso das TICs aplicada como tecnologia assistiva na sala de recurso multifuncional e sala de aula.
2007. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação - Universidade do Rio Grande do Sul, 200.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga, PANTOJA, Luisa de Marillac P., MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas. MEC/SEESP. São Paulo: 2007

FONSECA, T. S; FREITAS, C. S. C.; NEGREIROS, F. Psicologia Escolar e
Educação Inclusiva: A Atuação Junto aos Professores. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 24, n. 3, p. 427-440, set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v24n3/1413-6538-rbee-24-03-0427.pdf>. Acesso em 14 nov. 2020.

A FOTOGRAFIA COMO PRÁTICA DE REGISTRO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CINDY ELIZABETH BATISTA KOSICKI

RESUMO

A fotografia é uma tecnologia que sofre cada vez mais avanços, sendo
considerada uma linguagem artística, pois produzem imagens reais de um fato, situação e/ou pessoa. A fotografia possibilita o registro de imagens nas quais emoções são flagradas e eternizadas, permitindo que a espontaneidade e os detalhes possam ser captados e analisados calmamente por parte do educador, favorecendo os registros pedagógicos das atividades ministradas e permitindo uma avaliação mais completa sobre o desenvolvimento das propostas educativas. Entretanto, é notória a necessidade de registrar fatos, rotina e observações realizadas no contexto escolar, em especial na educação infantil na qual a fotografia possibilita o registro real e instantâneo dos momentos cruciais do trabalho pedagógico, para isso necessita-se aprender a utilizar este recurso de forma a contribuir para as reflexões, acompanhamentos e avaliações oriundas destes registros. Além de ser um instrumento muito atrativo entre as crianças e de fazer parte da rotina dos mesmos na atualidade. No entanto, é necessário que o educador contemporâneo faça uso desta estratégia de trabalho enriquecendo os registros pedagógicos resultando na melhor percepção do seu próprio trabalho e do desenvolvimento dos educandos O uso desta tecnologia propicia novas perspectivas e possibilidades de trabalhos com produção fotográfica.

PALAVRAS-CHAVE: Registro Pedagógico; Fotografia; Educação Infantil

INTRODUÇÃO

Entre tantas outras, a fotografia é uma das linguagens da Arte e as imagens fotográficas têm sido fortemente valorizadas na sociedade atual, o que nos leva a refletir e questionar sobre a CONTRIBUIÇÃO DA FOTOGRAFIA NOS REGISTROS ESCOLARES. Por isso torna-se crucial o aprofundamento sobre os conhecimentos deste recurso e dos benefícios que o mesmo pode trazer com o seu uso, unindo esta arte as práticas pedagógicas do educador que atua em qualquer fase. Esta tecnologia está disponível no dia-a-dia das pessoas, tornando-a acessível e estreitamente vinculado ao interesse dos educandos, com isso, é possível explorar e investigar o conhecimento do aluno aprofundando as estratégias de registros pedagógicos, por esse motivo se faz necessário adequar e usufruir dessa ferramenta de maneira sábia e estratégica, é o que propõe este trabalho de pesquisa. Nesta pesquisa o foco será o registro pedagógico como um beneficiador desta tecnologia, tendo como base de registros fotografias do cotidiano escolar dos alunos, atividades realizadas, seja atividade escrita, desenhos e pinturas ou atividades práticas, bem como seu desenvolvimento pedagógico, seu desempenho, seus progressos e como consequência disso uma avaliação bem consistente sobre o aluno e sobre o trabalho realizado enquanto professor. O registro bem realizado e fundamentado é pontual para uma boa análise do aprendizado e uma boa avaliação do todo, levando em consideração a avaliação formativa do educando.

A arte ligada à fotografia deve fazer parte da rotina do educador, resultando em um trabalho enriquecedor e interdisciplinar, contribuindo de forma ampla para informações sobre o estudante. Sobretudo, ao defender o uso da fotografia em sala de aula, mais especificamente na educação infantil intenciona-se trazer contribuições ao registro do educador e facilidades no momento de registrar, de avaliar e de demonstrar o trabalho realizado, seja através de um portifólio e outros. É inquestionável que o professor possui um papel importante no aprendizado do aluno, onde oferece e cria situações de aprendizagem para que o mesmo desenvolva suas capacidades.

Ao trazer a imagem fotográfica para a formação de ensino/aprendizagem dos educandos, pretende-se captar realmente o efeito de tais atividades no desenvolvimento destes, identificando cada detalhe de suas ações enquanto aprendizes, captando as emoções depositadas em cada atividade e reações nas

brincadeiras e/ou propostas lúdicas.
Sobretudo, proporcionando também a possibilidade de uma atividade inovadora por intermédio da arte de captar imagens fotográficas, propondo leitura e releitura de imagens pelos próprios alunos e pelo professor.
Para o educador da educação infantil cada detalhe que envolve o estudante é importante para planejar e oferecer a melhor atividade para esta criança, conhecer a forma de ver e olhar, pensar e imaginar, sentir, tudo isso se torna material importante na tarefa de compreender a condição humana e o que se pode oferecer para estes evoluírem enquanto pessoas e aprendizes. Sendo assim, a fotografia dá condições a refletir as diferenças dos comportamentos, dos gestos, ações e manifestações de sentimentos entre eles conhecendo-os melhor e realizando um trabalho mais significativo.
Esta cultura visual que invadiu a vida das pessoas é vasta e rica, entretanto, estão submetidas a um mundo de imagens que muitas vezes não é possível compreender, na imagem há muitas informações além da imagem propriamente dita, a fotografia permite analisar as informações intrínsecas que os olhos não conseguem gravar e analisar no momento que se visualiza rapidamente. A ação ver-olhar torna-se cada vez essencial para o educador contemporâneo, no universo das artes, ver/olhar, resulta em refletir e isso está atrelado ao papel do educador. A fotografia permite isso.

DESENVOLVIMENTO

1. COMO SURGIU A FOTOGRAFIA

Há aproximadamente 200 anos, antes das primeiras descobertas sobre a fotografia, a comunicação e representação de imagens dos povos e civilizações antigas eram através de pinturas, rabiscos, gravuras ou símbolos, assim como as primeiras formas de escrita, entretanto, estes registros não eram reais, somente uma visão do artista que as produzia. Com a invenção da fotografia passou a ser possível retratar o real, passou a ser possível registrar a sociedade e as pessoas da forma como são de fato, de maneira mais verdadeira. No entanto apesar do aparecimento da primeira fotografia fixa permanente em 1826, só alguns anos mais tarde se começou a usar a fotografia para fins científicos e de registro de ângulos e locais nunca antes vistos pelo ser humano.
A vasta história da fotografia perpassa por vários períodos importantes da história do mundo, dando início de fato em 1826, porém, antes disso a fotografia foi sendo descoberta ao longo da história com a participação de vários homens alquimistas, físicos e químicos. Não se pode atribuir a descoberta da fotografia a um único homem, sendo um ato de paciência, de surpresas e de curiosidades ao longo da história e contando com a participação de alguns estudiosos.
As primeiras imagens aconteceram com o auxílio de materiais químicos como verniz de alfalto, vidro, prata, mistura de óleos, e, sobretudo, com a ação direta da luz. Após muitas experiências realizadas, o processo de fotografia foi evoluindo e acrescido de outros materiais como chapas de cobre, vapores de iodo e mercúrio. No entanto, para descobrir a fotografia necessitou-se estudar diretamente a luz e os fenômenos óticos.

Ainda na Grécia antiga, o filósofo Aristóteles (384-322 a.C) constata que raios de luz solar, durante um eclipse parcial, atravessando um pequeno orifício, projetam na parede de um quarto escuro, a imagem do exterior. Este método primitivo de produzir imagens recebe o nome de câmera escura, usada pela primeira vez com utilidade prática pelos árabes, no século XI, para observar os eclipses. (citação site)

Aristóteles fez um pequeno furo na câmera, no qual a luz passava e formava a imagem em seu interior. Este método foi importante pelo fato de ter sido possível o conhecimento dos princípios óticos. Sendo assim, a câmera escura foi à primeira máquina fotográfica da história.
A partir da descoberta do método de câmera escura, análises e comparações por parte de astrônomos, filósofos, artistas pintores, alquimistas, físicos, matemáticos e cientistas geram novas descobertas sobre a produção de imagens. Pintores e projetistas usaram este método da câmera escuro para auxiliar em suas artes. E assim como Aristóteles o filosofo Roger bacon, em torno de 1214 e 1294, também utiliza o método da câmera escura para observar os eclipses solares sem danificar os olhos.
Entre tantos estudos e descobertas desde o ano de 1100 e até mesmo desde a Grécia antiga (384-322 a.C.) o fotógrafo Henry Cartier-Bresson em 1930 foi o que obteve maior sucesso. Henry faz uso de uma câmera em miniatura para captar momentos importantes na vida das pessoas. Seu sucesso neste tipo de registro, onde envolvem acontecimentos, emoções e sentimentos muito influenciou outras áreas como o jornalismo, inferiu um conceito novo na fotografia

artística, conceito este que emprega a captação da imagem juntamente as emoções de quem as executa.

"Para mim a fotografia consiste num reconhecimento imediato no curso de uma fração de segundo, tanto o sentido do acontecimento quanto da exata organização dos volumes que comporão, expressivamente, o significado da cena. Creio que seja no movimento da vida que a descoberta de si mesmo se efetua, ao passo que se dá a abertura para este mundo

envolvente que pode nos modelar, mas que pode igualmente ser influenciado por nossa personalidade. Trata-se de estabelecer o equilíbrio entre estes dois mundos. É nessa constante interação que esses mundos acabam por se fundir num mundo novo. É nesse mundo que devemos comunicar" Henry Cartier-Bresson

Portanto, a fotografia é um meio de registrar as ações do cotidiano, seja como for estes momentos, bons ou ruins, é a arte de capturar a essência das coisas, do estado emocional das pessoas, até mesmo o nascimento, a vida e até mesmo a morte. Sem a descoberta da fotografia não seria possível vivenciar momentos do passado registrados pelo ato de fotografar, não haveria a oportunidade de conhecer a história do mundo, do país e da própria vida. E é por meio desses registros que hoje se pode conhecer a história da própria vida.

1.1 A fotografia como registro de informações

As ações humanas são permeadas por um mecanismo neurológico chamado memória, por meio da memória realiza-se tarefas, recordamos coisas e pessoas, mecanismo este crucial para a concretização de um aprendizado sistematizado. No entanto, registrar uma informação na memória exige outros aspectos bem desenvolvidos no individuo, como boa percepção, atenção e interesse, entretanto, o significado das coisas influencia diretamente na memorização de algo ou alguém.
A fotografia atua como um facilitador e, sobretudo, um acionador da memória, por meio da fotografia é possível registrar situações, ocasiões, pessoas, lugares e tudo o que for interessante no momento, posteriormente a fotografia atuará como um dispositivo que sustenta a memória frequentemente.

De todos os meios de expressão, a fotografia é o único que fixa para sempre o instante preciso e transitório. Nós, fotógrafos, lidamos com coisas que estão continuamente desaparecendo e, uma vez desaparecidas, não há nenhum esforço sobre a terra que possa fazê-las voltar. Não podemos revelar ou copiar uma memória. O escritor dispõe de tempo para refletir. Pode aceitar e rejeitar, tornar a aceitar; (...) Existe também um período em que seu cérebro „se esquece" e o subconsciente trabalha na classificação de seus pensamentos. Mas, para os fotógrafos, o que passou, passou para sempre. É deste fato

que nascem as ansiedades e a força de nossa profissão. (Cartier-Bresson, 1971:21).

Mas antes de prosseguir, cabe definir o que é uma memória e em seguida será possível verificar a relação da fotografia com essa memória e por fim a relação da fotografia com o registro de informações, tanto na própria memória como em registros formais. No entanto, para Gil (2002): "A memória é essa aptidão que, ao possibilitar que a pessoa se lembre, permite também a todo ser humano se reconhecer num presente, que é produto da sua história e a raiz do seu futuro" (GIL, 2002:171). O autor enfatiza ainda que a construção da identidade de um indivíduo resulta de suas experiências vividas desde o nascimento e perdura durante todo o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e psicológico, bem como nas habilidades adquiridas ao longo da vida, no entanto, a memória implica em algo de extrema importância para fundamentar a própria existência do ser humano, o significado de cada pessoa e de cada experiência vivida, todo esse processo ocorre por meio das lembranças acumuladas até então.
Portanto, embora a memória esteja relacionada ao sistema neurológico, representa também o processo de registro sobre a evolução e construção de um ser, inclusive, dentro de um contexto social, remetendo a ideia de que todo individuo faz parte de um grupo social, sua memória está vinculada as suas próprias experiências, bem como, as experiências de pessoas a sua volta durante seu desenvolvimento, logo, vincula-se também ao meio em que vive, espaço e tempo, ou seja, sua memória está ligada a construção de uma identidade pessoal, mas, sobretudo, a uma identidade social..
Essa identidade social fornece informações sobre cada grupo no qual o indivíduo fez parte, onde há um movimento constante de pessoas e fatos, levando em considerando as características e comportamentos de cada envolvido neste processo.
Leite (1993), afirma que a fotografia permite trans-

formar as pessoas em objetos-imagem que se manterão presentes em momentos sucessivos da vida ou ficar na memória. A autora menciona que ao tirar fotos de uma família, registravam- se os papéis sociais ali estabelecidos. Papéis estes que criam a identidade do grupo e infere a memória destes. Por fim, a autora contribui citando a possível interferência do olhar do fotógrafo no registro desse grupo e da sua identidade. Pinheiro (2000) também contribui mencionando essa interferência ao definir a fotografia como um

olhar que interpreta, pois, a história de vida, a cultura e a emoção de quem aprecia inevitavelmente influenciam naquilo que está sendo registrado.
Portanto, a fotografia é um grande aliado ao registro das informações, possibilitando desfrutar desta arte em vários setores da sociedade, sem dúvida torna-se também um aliado pedagógico para o trabalho do educador, registrando informações pertinentes a eficácia destes registros diários e necessários.

1.2 Fotografia: Um recurso pedagógico no ato de registrar

A fotografia atua como um complemento do registro pedagógico na educação infantil, para isso é preciso refletir sobre o objetivo de se fotografar, definir as estratégias utilizadas a partir do registro, o foco, a intencionalidade. Contudo, fotografar está intimamente ligado ao termo apreciar, analisar e, sobretudo, avaliar.
Na educação infantil a avaliação ocorre forma integral e formativa, é realizada com a intenção de acompanhar o desenvolvimento dos envolvidos, seus avanços, o caminhar de seus avanços cognitivos, emocional, físico e mental de maneira geral. Entretanto, é necessário que os objetivos de fotografar estejam bem definidos pelo educador, sobretudo, o como e o porquê fotografar, para organizar estes registros pedagógicos de forma que possam contribuir para seu objetivo final.
Sendo assim, o educador precisa saber conduzir as imagens, focar no que é importante, pensando em estética, ângulos, nas situações cruciais que estão sendo vivenciadas no momento e principalmente capturar as expressões e sentimentos ali apresentados pelos alunos. A fotografia representa as emoções e experimentações, as sensações e sentimentos envolvidos, por isso, a tarefa de registrar com fotos para posteriormente registrar com palavras, exige a sensibilidade de perceber os momentos importantes de clicar. Tarefa não tão simples que exige um olhar sensível para o momento de fotografar, o mesmo olhar necessário para o momento de analisar as fotos e avaliá-los ou decifrá-los.

...a fotografia como um sistema de elaboração de realidades, comporta dois processos cruciais, o de construção da imagem fotográfica e o de sua interpretação. A relação do fotógrafo com a realidade tem por moldura a mediação intrínseca de suas crenças, referências e intenções — conhecidas e desconhecidas, conscientes e inconscientes — na construção

da imagem, fatores, aliás, presentes também em toda e qualquer interpretação. (FADON, 2002, s/p)

A fotografia auxilia em inúmeras tarefas pedagógicas, dentre elas, a autoavaliação do próprio professor e da própria criança, coletar dados e informações, analisar as expressões, as habilidades e capacidades dos alunos, enfim.
Cabe ressaltar que a demonstração das imagens possibilita o desenvolvimento da autoimagem, pois as crianças gostam de se ver, de se perceber interagindo com o mundo e com o outro. Por isso a importância de usar tecnologias áudios-visuais que apoiem o trabalho de demonstração destas fotos e colaboram com a efetivação do trabalho de registro fotográfico.

A linguagem fotográfica é vista como uma prática, que pode ser estimulada na escola [...]. Colocando em foco as múltiplas formas de ver e ser visto, o ato fotográfico desponta como mais um caminho de problematização da vida, que nos permite, através da mediação técnica da câmera fotográfica, registrar, decifrar, ressignificar e recriar o mundo e a nós mesmos. (Lopes, 2005, p. 09)

No entanto, é importante socializar os momentos vivenciados pelas crianças entre eles mesmos e com os colegas de profissão, desta forma os ajudam a construir metodologias. É válido, contudo, disponibilizar um material bem coletado e organizado aos pais das crianças em dias de reuniões periódicas, o que também resulta em grandes consequências, traz confiança sobre o trabalho pedagógico desenvolvido com seus filhos, traz informações sobre a criança que os próprios pais desconhecem e isso é extremamente rico.
Ou seja, fundamentar a fala do educador com as ações da própria criança por meios das fotos, ten-

do-a como principal personagem da construção de seu conhecimento e ações, demonstra aos pais que o professor atua apenas como facilitador, colocando a criança como foco principal. O que facilita a relação escola/família, professores/pais.
Quanto ao processo de avaliação, o mesmo ocorre dentro da escola no
dia-a-dia pelo professor, podendo haver momentos com a família onde haja diálogos sobre a criança partindo dos registros fotográficos e vídeos, através de portfólios
8

montados com fotos e registros descritivos. A partir de então conseguir descobrir motivos para determinadas ações da criança e situações que a envolvam, que muitas vezes se torna uma incógnita para o professor.
Outra estratégia que pode ser utilizada partindo da fotografia como um recurso pedagógico de registro é analisar, apreciar e/ou observar as imagens junto às crianças, pois o olhar da própria criança sobre si traz informações e reações interessantes para a avaliação que o educador faz destas, ou seja, a forma como ela se vê pode ser muito diferente da forma como os outros a vem do próprio educador, o que significa que a avaliação feita pelo próprio aluno partindo de sua própria imagem pode ser muito mais consistente para o registro de observações e avaliativos do professor.
Registrar com fotos as atitudes, expressões faciais, estéticas e emotivas, sentimentos e emoções negativas dos alunos durante uma determinada atividade pode trazer uma reflexão grandiosa por parte destes, pois o registro fotográfico de um aluno com dificuldades em comportar-se adequadamente ao espaço escolar e de socializa-se com demais colegas, pode fazê-lo refletir e perceber quantos aspectos negativos traz tal comportamento ao mostrar este registro a ele, registro este que pode compor a observação realizada sobre o mesmo nos registros do dia.
Na apreciação das imagens dos alunos juntamente a eles possibilita que o educador o instigue, estimulando-os a expressarem o que sentiam no momento em que apresentaram tal comportamento, realizando um trabalho de investigação, compreensão e de conhecimento do próprio aluno, tornando a avaliação dele mais fundamentada e concreta. A reflexão resultante do diálogo torna-se peça chave na relação professor – aluno, a fotografia também traz esta possibilidade.
Sabe-se que muitas vezes a revelação das imagens pode ser um inconveniente para este trabalho pedagógico, pois muitas vezes as escolas não dispõem deste recurso com frequência, porém, se estas imagens estiverem bem organizadas e separadas, pode ser inserida nos registros e portfólios em momento oportuno.

2. A IMPORTÂNCIA DO REGISTRO PEDAGÓGICO

O registro pedagógico tem como base um instrumento indispensável para o registro, seja qual for, seja como for: a observação do professor sobre o aluno. A observação dá condições para um registro que aponta as habilidades e atitudes dos alunos, que permeiam todo o trabalho pedagógico que irá estimular ou não tais habilidades e atitudes.
Na prática docente estes dois aspectos estão intimamente ligados e relacionam-se o tempo todo, se entrelaçam, transformando o registro pedagógico em constante observação do aluno e de suas ações.
O registro tem a importante função de trazer detalhes sobre o desenvolvimento do aluno em determinadas atividades, como o desenvolvimento da própria atividade em si e as reações dos alunos diante destas, trazendo riqueza de detalhes que posteriormente permite que o educador realize reflexões, aperfeiçoamentos de suas propostas pedagógicas e da condução destas, sendo estimulado a repensar sua prática pedagógica.
Partindo de um recurso concreto que foi realizado por meio de palavras e fotografias, torna-se mais coerente e firme no momento de analisar, avaliar, repensar, aperfeiçoar, etc. O registro permite ainda, realçar estratégias utilizadas em determinadas atividades, além dos procedimentos que envolveram cada etapa do trabalho desenvolvido que levaram ou levariam à melhores resultados.
O registro permite outra ação importante no ambiente escolar, a socialização deste aos demais professores nos momentos de trocas de experiências, de estudos, etc., com o registro é possível verificar quando uma atividade deu certo, como e porque, transpondo experiência para outros educadores que queriam vivenciar experiências iguais ou parecidas, sugerindo, então, novas práticas.
Tudo isso implica significativamente na qualidade do registro e possibilita uma auto avaliação crítica sobre o trabalho docente e sobre a aprendizagem do aluno, visto aqui a importância do registro se faz necessário torná-lo cada vez mais coerente e fundamentado, a fotografia auxilia nesta questão.

2.1 A evolução do registro no contexto escolar

Dentro do contexto escolar existem vários tipos de registro que vão evoluindo na medida em que há necessidade e no decorrer do ano letivo. No entanto, registrar não é apenas uma tarefa diária que o educador precisa associar ao seu trabalho prático do cotidiano, mas o registro é um trabalho constante e dividido durante o ano escolar.

Registrar implica em vincular à prática pedagógica a ação docente, sistematizando e tornando o trabalho coerente. Ostetto (2008, p. 13) contribui:

> Por meio do registro travamos um diálogo com nossa prática, entre meando perguntas, percebendo idas e vindas, buscando respostas que vão sendo elaboradas no encadeamento da escrita, na medida em que o vivido vai se tornando explícito, traduzido e, portanto, passível de reflexão. (Ostetto, 2008, p. 13)

Os registros tornam-se fundamentais no momento de planejar as aulas, sempre de maneira organizada descrevendo os objetivos da aula, os conteúdos trabalhados, as diferentes linguagens que serão desenvolvidas, os recursos que serão utilizados na aula, o porquê e para que a atividade esteja sendo desenvolvida, como a avaliação será realizada. Muitas vezes esse planejamento é realizado apenas mentalmente, um registro que fica no âmbito da memória e isso traz as consequências de um trabalho solto. Para Martins, "o planejamento não é um fim em si mesmo, mas um meio de se preparar e organizar a ação tendo em vista um objetivo" (MARTINS, 1989, p. 67).

Todas estas formas de registro são fundamentais, pois o registro diário do professor ocorre sempre levando em consideração os propósitos registrados nos registros anteriores, avaliando o aluno e analisando cada passo com base no que se planejou no início de tudo, o registro diário permite, no entanto, uma avaliação constante do aluno e do trabalho de maneira geral e uma revisão permanente sobre o que foi proposto no início, revendo, adaptando e tornando o trabalho de fato concreto e significativo. O educador deve ser principalmente:

> [...] um profundo conhecedor da criança e de seu desenvolvimento. Apenas assim, tendo clareza a respeito do que significa educar e de qual o papel de sua atividade docente para a evolução psíquica da criança, estará envolvido em uma prática marcada pela consciência acerca dos objetivos pedagógicos e das formas de alcançá-los. (BISSOLI, 2005, p.134-135).

Vale salientar que toda forma de registro deve ser flexível e ponderável, permitindo modificações visando sempre à aprendizagem do aluno e a autoavaliação do professor afim de sempre avançar e aperfeiçoar. Ostetto ressalta que o "planejamento marca a intencionalidade do processo educativo [...], traduz-se no traçar, programar, documentar [...]" (OSTETTO, 2000, p.177).

2.2 O registro fotográfico na educação infantil

Atualmente a Educação Infantil pode contar com uma legislação que garante o direito as crianças de 0 a 5 anos a frequentar escolas com o intuito de desenvolver suas potencialidades e iniciar sua vida escolar mergulhando no mundo do letramento e do conhecimento científico. E as crianças de 0 a 3 anos garante o direito de permanecer na escola em período integral não só para serem cuidadas, mas, sobretudo, para serem ensinadas a viver em sociedade, coletivamente, desenvolvendo-se em todos os aspectos de seu desenvolvimento, inclusive, todas as linguagens necessárias para seguirem sua vida escolar. O art. 29 da lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, garante este caráter pedagógico quando menciona:

> A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB, 9394/96)

Contudo, é importante mencionar que o trabalho na educação infantil deve acompanhar a evolução da mesma, e por isso os profissionais que atuam nesta modalidade devem ter claros os conteúdos, aspectos, metodologias, formas de avaliação entre muitas outras competências que o educador da educação infantil deve possuir para desenvolver um trabalho que contemple as verdadeiras necessidades das crianças. Para isso, é necessária uma formação sólida onde o educador possua habilidades importantes na sua atuação.

Nesta perspectiva, umas das habilidades imprescindíveis é o ato de observar e consequentemente de compreender as atitudes das crianças, logo, ao ob-

servar o educador consegue conhecer seu aluno, percebê-lo, decifrá-lo, senti-lo. Assim, passa a ser importante registrar essas observações de diferentes maneiras e em diferentes contextos, e por consequência deste registro, que como já foi possível verificar em capítulos anteriores, não se deve contar apenas com a memória que se perde com o tempo, mas sim utilizar o registro como auxílio da memória, realizando comparações, análises e por fim, realizar a avaliação tão crucial para este processo, pois a partir desta é possível aprimorar o trabalho pedagógico e modificá-lo de acordo com a necessidade do aluno. Entretanto, a avaliação torna-se um hábito diário e constante, se faz continuamente por todo o ano letivo apenas com o intuito de levar o aluno a progredir em seu desenvolvimento.

Por sua vez, a fotografia entra como uma metodologia muito utilizada na educação infantil com a finalidade de contribuir com estes variados registros, reforçando e auxiliando na avaliação do aluno, na demonstração do trabalho pedagógico a comunidade escolar e externa, de diferentes maneiras e com diferentes propósitos.

O registro fotográfico na educação infantil torna-se instrumento de trabalho permanente e proporciona vários efeitos importantes, é necessário aprimorar os registros com fotografias que demonstrem de fato as diversas reações dos alunos diante de uma atividade. As fotografias podem estar presentes em todos os tipos de registro já estudados anteriormente, mas o registro em que as fotos mais se fazem presentes é o portfólio, onde é possível arquivar todas as informações do aluno em um único instrumento, e as fotografias vão montando o cenário da aprendizagem da criança, sendo possível visualizar as atividades desenvolvidas e a atuação do aluno nas mesmas. O portfólio funciona também como um instrumento de verificação do trabalho pedagógico, dispensando qualquer dúvida sobre o mesmo.

O trabalho de registrar é às vezes cansativo e exige tempo, mas quando se torna um hábito o registro se faz naturalmente e a organização do registro exige habilidades que o professor deve desenvolver com o tempo e com a consciência da

sua importância, entretanto, a fotografia traz tantos benefícios que o esforço vale à pena.

Guarnieri (2001) diz que "registrar impressões, interpretações pessoais, emoções, desconfortos, alegrias e, sobretudo, o ato de realizar a releitura desse registro, parece desencadear nas professoras uma visão mais aguçada do seu universo de trabalho" (GUARNIERI, 2001, p. 8). Ou seja, o registro fotográfico permite tudo isso.

Para Warschauer (1993), o registro fotográfico se faz tão importante porque "o retrato do vivido proporciona condições especiais para o ato de refletir" (WARSCHAUER, 1993, p. 61). Portanto, a foto traduz nitidamente as emoções dos alunos e torna concreto um processo subjetivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os registros fotográficos possibilitam demonstrar de forma mais concreta o trabalho realizado com os alunos, as produções dos mesmos, as emoções vivenciadas por estas crianças nos momentos das atividades, atividades da rotina propiciando um direcionamento destes alunos em sua própria rotina dentro da escola e usando este recurso também com os pais, demonstrando o trabalho pedagógico com mais visibilidade por meio de cartazes expostos no dia-a-dia no mural externo da sala e até mesmo nas reuniões de pais onde os mesmos podem visualizar as fotos dos alunos participando das atividades, desenvolvendo-as, podendo até mesmo comparar as produções verificando as evoluções em desenhos, pinturas, dentre outros, observando através das fotos a participação de seus filhos nas atividades práticas, sua inserção no grupo, etc.

Como a pesquisa mostrou, a fotografia traz detalhes importantes que devem ser considerados no momento de registrar, avaliar, reavaliar, e, sobretudo, no momento de observar as crianças, pois na observação se percebe questões fundamentais sobre os alunos, que tornam o trabalho mais consistente e significativo, conhecer o aluno é crucial para o trabalho bem sucedido do docente.

Portanto, o registro fotográfico contribui grandiosamente ao registro pedagógico refletindo beneficamente no trabalho docente e na organização didática do educador. Sobretudo, reflete diretamente na aprendizagem do aluno e em todas as etapas que perpassam a o processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALFRADIQUE, Natalícia. O registro na educação infantil. 2012. Disponível em http://paisagenseducacionais.blogspot.com.br/2012/06/hoje-iremos-conversarsobre- observacao-e.html. Acessado em 11 maio 2014.

ANDRADE, Rosane. Fotografia e antropologia: olha-

res fora-dentro. São Paulo: EDUC, 2002.

BISSOLI, Michelle de Freitas. Por uma educação para-si: algumas reflexões sobre o trabalho pedagógico. Perspectiva, Florianópolis, v.25, n.2, p.343-368, jul/dez, 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1814/1578.>Acesso em: 20/10/2014.

Cartier-Bresson, Henri. "O momento decisivo". In: Fotografia e Jornalismo. Bacellar, Mário Clark (org.). São Paulo, Escola de Comunicações e Artes (USP), 1971, pp. 19- 26.

COTTON, C. A fotografia como arte contemporânea. Trad. Maria Silvia Mourão Neto. SãoPaulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010 (Coleção arte&fotografia)

BARTHES, Roland. A câmara clara: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984

BOURDIEU, Pierre. Un arte medio. Barcelona: Editoria Gustavo Gili, 1965

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1.

DUBOIS, Philippe. O ato fotográfico e outros ensaios. Campinas, Papirus, 1993

DE PAULA, K. C. G.. A Produção fotográfica como ferramenta na arte/educação. Barretos, SP, 2011. Disponível em http://pt.slideshare.net/Vis-UAB/kelle--cristiane-a- produo-fotografica-como-ferramenta--na-arte-educao. Acessado em 20 maio 2014.

FADON, Carlos. Texto de Orelha In: ANDRADE, Rosane de. Fotografia e Antropologia. Olhares de Fora. São Paulo: EDUC/Estação Liberdade/FAPESP, 2002.

FELIZARDO, Adair; SAMAIN, Etienne. A fotografia como objeto e recurso de memória. Discursos fotográficos. Londrina: v.3, p.205-220, 2007

IMPORTÂNCIA DAS TICs - TECNOLOGIAS DE INFORMAÇAO E COMUNICAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

CLAUDIA FERNANDES BRASILEIRO

RESUMO

A temática deste artigo concentra-se a um trabalho que está preocupado com a melhoria da qualidade da aprendizagem e do ensino, partindo do princípio de que hoje podemos conceituar nossa sociedade como a do conhecimento e neste contexto o processo de ensino aprendizagem tem se valorizado cada vez mais acerca das políticas educacionais voltadas a Educação à Distância (EAD), devido ao grande desenvolvimento da internet e de suas ferramentas, assim como a inclusão digital que exige a necessidade saber utilizar os recursos tecnológicos corretamente. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) tem se apresentado como ferramenta de maior valor por promover um ambiente que favoreça a criação e o compartilhamento do conhecimento com objetivo de despertar o interesse do professor – educador em propiciar uma aprendizagem autônoma com seus alunos, de forma que estes se sintam responsáveis por suas aprendizagens, ou seja, desenvolver componentes fundamentais da Educação como: o saber; o saber fazer e o querer, tornando assim uma Educação à Distância de qualidade com propósito de formar alunos, autônomos, críticos, criativos e inventivos, levando em consideração a adequação da linguagem em uma estrutura possível para que as necessidades dos envolvidos no processo de aprendizagem que decorre de atividades, na qual o educador deverá proporcionar momentos de aprendizagem partindo do interesse dos alunos tornando um ambiente prazeroso sempre considerando que as atividades pedagógicas só adquirem significados, quando se compreende a interdependência dinâmica entre o crescimento, desenvolvimento, inteligência, criatividade, simbolismo, emoção, imaginação e a criação. Este artigo pretende propor um trabalho em Educação à Distância que facilite o desenvolvimento de novos comportamentos e atitudes que exprimam a aprendizagem e as mudanças desejadas e necessárias que elevem a qualidade de vida das pessoas diretamente e indiretamente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Ensino à Distância. Autonomia. Desenvolvimento.

Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

A arte do ensinar desempenha um papel potencialmente vital na educação e constituem um processo complexo em que os alunos reúnem diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo. No processo de selecionar, interpretar e reformar esses elementos, os alunos proporcionam mais do que um quadro ou uma escultura; proporcionam parte de si próprios: como pensam, como sentem e como vêm. Partindo da necessidade de desenvolvermos uma prática pedagógica que possa potencializar a Educação á Distância, visamos como objetivo proporcionar ao aluno autonomia do ato de aprender, levando a uma maior aquisição de consciência crítica, criativa, participativa que facilite a compreensão dos princípios básicos que fundamentam o ensino nessa visão globalizada da cultura, que possibilite interpretação da teoria e prática dentro do nosso contexto social em todos os âmbitos e enfim assegurar que os conteúdos tornem as aprendizagens significativas e para tanto, se faz necessário criar um ambiente de colaboração e crescimento mútuo entre professor e aluno, afinal Educação á Distância tem como características a flexibilidade do espaço e do tempo, abertura dos sistemas e a maior autonomia dos alunos, considerando que o sucesso desta última está baseado em grande parte pela motivação dos alunos. Este desafio de estudar sozinho é uma das estratégias fundamentais na Educação á Distância e vencê-lo significa desenvolver a habilidade de ter uma aprendizagem autônoma, mudanças de atitudes e valores, o que levará este aluno à procura constante de um desenvolvimento global e contínuo, para tanto será necessário efetivar o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs (comunicação na moderna tecnologia de informação) na prática pedagógica, como ferramenta de ensino para a promoção da aprendizagem dos alunos é necessário também uma formação docente O educador deverá manter uma comunicação motivadora, provocando atitudes

aprendentes nos alunos acima do aprendizado, pois aprender a aprender é o objetivo maior da Educação à Distância, pois a partir daí é que se dará a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs para ampliação do conhecimento e desenvolvimento de habilidades e de competências necessárias ao mundo digital. Faz se necessário observar que o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC traz uma inovação para Educação, visto que a construção do conhecimento no ambiente escolar, sempre foi realizada por meio de assimilação de conteúdos e informações, na maioria das vezes transmitidas pelo professor aos alunos, de maneira descontextualizada de seu cotidiano e da sua cultura.

2. DESENVOLVIMENTO

As Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs (comunicação na moderna tecnologia de informação) são utilizadas hoje em diversos segmentos, porém neste artigo falaremos de sua importância no ensino – aprendizagem como ferramenta potencializadora de aprendizagem permitindo acesso e oportunidades para todos, considerando que o professor será mediador, cujo potencial criativo jamais será substituído por nenhuma máquina e por isso está em suas mãos essa transformação na qualidade do ensino – aprendizagem por meio da tecnologia. É importante ressaltarmos que o aluno de hoje busca sua aprendizagem em novas fontes e para tanto se faz necessário transformar a aprendizagem em algo mais significativo. O Ensino na maioria das vezes tem sido voltado a uma pedagogia tradicional onde o professor determina o que e como o aluno deve aprender e responder em suas avaliações, tornando-se mero reprodutor, porém precisamos preparar o aluno para o exercício da cidadania, para que possam fazer opções conscientes na vida. A Educação á Distância atualmente vem se destacando e ganhando cada vez mais espaço na sociedade por ter o papel de facilitador de estudos no sentido de possibilitar aos alunos construírem seus conhecimentos, porém é necessário que sejam levados em conta a adequação da linguagem e uma estrutura que atenda as

necessidades dos envolvidos no processo de aprendizagem. Os materiais didáticos para esta modalidade de ensino passam por um processo de análise, de reconhecimento no processo educativo e levantamento de dados relativos à construção do conhecimento necessário e desejado entre outros. No Ensino à Distância o professor precisa compreender as potencialidades destas modalidades de ensino e desenvolver habilidades no aluno de compreender e analisar criticamente mensagens veiculadas nas diversas mídias, numa perspectiva cívica, como forma de fortalecer a democracia e construir uma sociedade informada. Não basta apenas ter acesso e utilizar as novas tecnologias na educação, se o método de ensino for o mesmo, se o professor e o aluno não adotarem novas

posturas e mudarem sua concepção sobre seus papéis no processo de ensino aprendizagem. Os meios tecnológicos não devem ser considerados máquinas de ensinar, mas ferramentas que podem auxiliar na construção do conhecimento oferecendo inúmeros benefícios e possibilidades aumentando a interatividade entre professores, tutores e alunos e flexibilidade de tempo e de espaço no processo educacional. O professor deve desafiar seus alunos de modo a levá-lo a despertar seus interesses e gerenciar a construção e o compartilhamento de conhecimentos, para tanto deve utilizar atividades que os levem a adquirir a capacidade de:

- Estabelecer contatos, por si mesmo, com fatos, ideias, analisando-as;

- Compreender textos e de usá-los;

- Planejar ações e buscar soluções para os problemas:

Componentes fundamentais como o do saber, o do saber fazer e o do querer são integrantes de uma aprendizagem autônoma e desempenham um papel de muita importância em todo processo, pois o "saber" envolve conhecimentos necessários, habilidade do indivíduo à execução de uma prática, mas para poder realizá-la é necessário "saber fazer" que é nada mais, nada menos que o processo de aprendizagem à disposição de sua aplicação na prática, o que em uma aprendizagem autônoma o aluno avalia o seu desempenho e também o processo de como se deu essa aprendizagem. Na Educação à Distância a aprendizagem não é simplesmente transmissão de conhecimento, é um processo participativo, onde o aluno é sujeito do seu próprio conhecimento e para que sua participação seja efetivamente ativa faz se necessário que seja estimulada de forma onde o aluno possa compreender que esse processo se dá por meio da construção e reconstrução e que a prática sempre exigirá o saber fazer. O "querer" é necessário para que se obtenha êxito dos procedimentos de aprendizagem autônoma e para tanto se faz necessário que o aluno tenha o desejo, a vontade de aplicar algo e caberá ao professor a responsabilidade e o desafio de buscar a coesão entre o saber, o saber fazer e o querer, tornando o processo construtivo, agradável, desafiador, estimulante e que tenha sempre uma atitude aprendente e investigativa. No Ensino à Distância é condição essencial para progressão desta modalidade, a aprendizagem autônoma, pois só aprendemos de fato o que desejamos e os erros contribuem para aquisição de novos conhecimentos, sendo os alunos conduzidos de forma prazerosa aos acertos e a descoberta de novas aprendizagens, resultando na formação de alunos críticos e criativos, que não pensem de forma fragmentada, mas de forma global e sistematizada, sujeitos da própria aprendizagem. Nesse contexto efetivar o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na prática pedagógica, como ferramenta de ensino para a promoção da aprendizagem dos alunos é necessário também uma formação docente, pois não basta o professor ter competências, como saber navegar na internet ou no manuseio de algum software é preciso possuir competências pedagógicas a fim de fazer leitura crítica das informações, e desenvolver nos alunos competências cognitivas de forma a alcançar esse pensamento crítico decorrente do avaliar, analisar e relacionar. As Tecnologias de Informação e Comunicação são recursos que precisam estar inseridos no cotidiano escolar, tanto em sua utilização como ferramenta de ensino como instrumento de apoio às matérias e aos conteúdos lecionados, pois desperta o interesse nos alunos e estimulam o desenvolvimento dos processos de ensino e seu uso pode potencializar a disseminação, manipulação, transformação e produção de conhecimento, porém exige formação, reflexão sobre a prática pedagógica e a definição de qual tipo de educação será trabalhada com o indivíduo. Devemos considerar que sua prática torna-se coerente com a realidade despertando interesse e participação, acompanhadas de uma metodologia dinâmica, que estimula o desenvolvimento dos processos de ensino aprendizagem, tornando-o mais atrativo, dinâmico, interativo e adequado à realidade no qual estamos inseridos, onde o estudante é sujeito ativo no processo e o professor deixou de ser o único detentor do saber e passou a ser um gestor das aprendizagens e um parceiro de um saber coletivo. Foi-se o tempo em que os métodos de ensino se resumiam a anotações em quadros e material didático impresso, hoje nossos alunos estão cada vez mais conectados e interessados em processos automatizados, no entanto, não basta apenas implementar ferramentas tecnológicas em sala de aula é preciso manter os alunos engajados, conquistar o interesse dos alunos e este é o grande desafio dos professores, que atuam como verdadeiros mentores, oferecendo ao aluno mais au-

tonomia e criatividade em seu próprio aprendizado, a fim de aproveitar todo o seu potencial em sala de aula. Consideramos que as possibilidades tecnológicas apareceram como uma alternativa da era moderna, facilitando a educação com a inserção de computadores nas escolas,
possibilitando e aprimorando o uso da tecnologia pelos alunos, o acesso a informações e a realização de múltiplas tarefas em todas as dimensões, trouxe também inúmeros recursos tecnológicos, a esperança de melhorias no
processo de ensino e aprendizagem. As Tecnologias de Informação e Comunicação possibilitam a adequação do contexto e as situações do processo de aprendizagem às diversidades em sala de aula, até mesmo porque hoje temos uma sociedade baseada na informação e no conhecimento por esses meios virtuais, trazendo uma diversidade de benefícios nas áreas da educação, comunicação, lazer, processamento de dados e conhecimentos em geral. Hoje a aprendizagem passa por um grande processo de transformação na construção e produção de conhecimentos, intermediadas pelo computador,

pois esse dá acessos em vários espaços e informações diferentes, atendendo às diferenças individuais dos alunos permitindo a utilização de tipos de fontes de informação e de meios de comunicação variados o que não era possível somente pelos professores e livros didáticos como acontecia antes. Fica a escola responsável em coordenar todo esse processo de transformação tanto de tecnologias em sua importância para o desenvolvimento social como a de atuação dos professores para que se obtenha uma utilização adequada destas tecnologias de forma a estimular:

- a capacidade de desenvolver estratégias de buscas;
- critérios de escolha;
- habilidades de processamento de informação;
- a capacidade de comunicação;
- a qualidade da escrita das ideias;
- a autonomia;
- a criatividade;
- etc.

3. CONCLUSÃO

As novas Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs aplicadas na Educação à Distância trouxeram benefícios e possibilidades, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais instigante e aumentando a interatividade entre professores, tutores e alunos, pois além de chamar mais atenção dos alunos também são úteis na apresentação dos conteúdos de forma mais ilustrativa, aumentando assim a compreensão dos objetos de estudo por meio da interação para com os mesmos, o que proporciona a aprendizagem, o método de ensino e a escolha dos materiais adequados

para cada situação. As aulas em Educação à distância e o uso e aplicação das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs (comunicação na moderna tecnologia de informação) são importantes na Educação como ferramentas de ensino e aprendizagem tanto na criação como na disseminação de conhecimentos. Aos professores faz se necessários cursos de capacitação contínuos para efetivarem suas docências com maior competência e segurança, de modo a desenvolverem em seus alunos atividades motoras, intelectuais com intuito de estarem promovendo atividades significativas e criando um ambiente de estímulos á criatividade, curiosidade assim como o compartilhamento do conhecimento, utilizar de práticas pedagógicas que favorecem o aprendizado permitindo interações e trocas de informações sobre o conteúdo trabalhado por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação –TICs, enriquecendo assim a prática pedagógica no sentido cultural, científico e tecnológico. A Educação à Distância nos apresentam novas formas estruturantes de comunicar, pensar, agir, ensinar/aprender, relacionar-se contribuindo dessa maneira para a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade. As Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs trazem contribuições enriquecedoras no processo ensino aprendizagem com instrumentos inovadores que possibilitam uma diversidade de metodologias e práticas pedagógicas a partir da utilização dos meios midiáticos com enfoque no meio educacional, intelectual e social, propiciando várias práticas educativas voltadas a formação cidadã e a construção do saber. As Tecnologias de Informação e Comuni-

cação – TICs (comunicação na moderna tecnologia de informação) possuem um grande potencial para o fortalecimento do ensino aprendizagem. Sabemos o quanto é importante nos integrarmos com a tecnologia e ensinar com as novas mídias exigir mudanças dos paradigmas convencionais do ensinar passando a produzir muitas inovações, ou seja, precisamos ser mais ousados na Educação, utilizando as ferramentas tecnológicas a fim de promovermos um ensino de excelência.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. Educação à distância: conceitos e história no Brasil e no mndo. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância. São Paulo, v. 10, p. 83-92, 2011.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA,2009. BELLONI, Maria Luiza, Educação, Ensino Ou Aprendizagem A Distância? In Educação a Distância. Campinas – SP: Autores Associados,1999.

CARRAHER, Terezinha Nunes. Aprender Pensando. Petropólis: Vozes, 1995. CARVALHO, Iêda Matos Freire, Aprendizagem autônoma, Epistemologia Genética e Prática Pedagógica. Artigo não publicado, 1994.

GALEFFI, Dante Augusto. O Ser-Sendo da Filosofia. Salvador: Edufba, 2001. HAIDT, Regina Célia Cazaux. Curso de Didática Geral. São Paulo: Ática, 1994. JONASSEN,D. Computadores, Ferramentas Cognitivas: desenvolvendo o pensamento crítico nas escolas. Porto Portugal: Porto Editora. Coleção Ciências da Educação. Século XXI, Nº 23, 2007.

JONHSON, Spencer e CONSTANCE. Professor Minuto. Tradução de Ruy Lungnann. Rio de Janeiro: Editora Record, 1988.

KENSKY,V.M. Educação tecnologias: o novo ritmo da informação. Cmpinas: Papirus, 2007.

LEVY, Pierre. As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática, Tradução de Carlos L. da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993. P 8. LIMA, Lauro de Oliveira. Introdução à Pedagogia: Ninguém Educa Ninguém. São Paulo: Loyola, 1994.

MORRAN, J. M.; MASSETO, M.; BERHNES. M. Novas Tecnologias e mediação pedagógica. São Paulo: Papirus, 2000.

NOGUEIRA, L. K. da C. ET AL. Formação de professores e tecnologias de informação e comunicação – TICs: uma relação necessária para o uso de recursos tecnológicos na Educação. In: X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Belém, 2013. Disponível em: Acesso em: 03 de Mar. De 2017.

NOSSA, VALCEMIRO. Ensino da Contabilidade no Brasil: Uma análise crítica da formação do corpo docente. São Paulo: USP,1999.

SANCHO, J. M. Para uma tecnologia educacional. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PIAGET, Jean. Para onde vai a Educação? Tradução Ivete Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

PONTE, J. P. Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação de Professores:Que Desafios? Revista Liberoamericana de Educación, 24, set/dez: 63-90, 2000.

TAVARES, Kátia. O papel do Professor – Do Contexto Presencial para o Ambiente Online e Vice- Versa. Site WWW.catolicavirtual.br/course/ead_asp/uea1/leitura2_aula3.asp

VOSGERAU, Dilmeire Sant' Anna Ramos. A tecnologia nas escaloas: o papel do gestor neste processo. In: BARBOSA, A lexandre (Coord.). Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil: TIC Educação 2011. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2012.

EVASÃO E REPETÊNCIA ESCOLAR

CRISTIANE AMARO DA SILVA

RESUMO

Nos dias atuais, a evasão escolar e a repetência tem sido um assunto debatido por todos. Vários fatores têm contribuído para esse problema social. Contrariando a lei que determina que a educação seja um direito de todos, o contexto na sala de aula é sem dúvida um retrocesso.

É preciso ressaltar que muitas são as causas dessa evasão e os obstáculos para minimizar à situação real é um desafio. Encontrar a solução para que o estudante volte a sentir motivado e inserido na sociedade é função de todos (órgãos públicos, família, escola e sociedade).

Faz se necessário oportunizar e qualificar esses adolescentes e jovens de forma a disponibilizar mudanças em suas vidas. Nesse sentido a prática aproxima o estudante à equidade.

Palavras-chave: evasão; direito; obstáculo; oportunidade; equidade.

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda um tema de muita importância: a evasão escolar e a repetência. Mas, por que tanto adolescentes e jovens estão se distanciando das salas de aula? Por que família e escola não conseguem lidar com os altos índices? As relações devem buscar melhorias para que os estudantes sejam cada vez mais participativos e atuantes na sociedade, interagindo e produzindo. A educação de qualidade é essencial para que todos sejam contemplados num mundo tão discriminatório.

A lei tem por finalidade garantir a educação, mas o que vimos hoje, principalmente nas escolas públicas são estudantes que enfrentam dificuldades financeiras, dificuldades de aprendizagem ou dificuldades para aceitar regras e por isso fazem escolhas que acreditam serem as melhores no momento. É importante ressaltar que é um trabalho conjunto onde cada um deve fazer o seu melhor. Ser significativo e ter uma visão diferenciada são uma das propostas para uma reflexão crítica.

Sendo assim, é necessário tempo para entender que o problema social tem causa e consequência, afetando a perspectiva de vida de muitos. Existe uma barreira entre o estudante e a escola, em virtude disso há o distanciamento e as faltas de oportunidades.

A diversidade no ambiente escolar deveria ser fator determinante para a reciprocidade. A má formação traz consequências desastrosas na vida adulta. Romper conceitos diminuiu os fatores do fracasso escolar e auxilia as mudanças das manifestações comportamentais e culturais.

Compreender que a evasão escolar e a repetência desagregam e que a trajetória com ruptura só aumenta a distância entre o processo de desenvolvimento e o alcance do objetivo é o primeiro passo para a qualificação dos nossos adolescentes e jovens.

Contribuir para a possível causa não soluciona o problema. Diagnosticar, entender e enfrentar de forma humana e didática flexibiliza e centraliza o estudante na construção do seu conhecimento. A sala de aula ilustra um problema complexo nas escolas. O desinteresse e a indisciplina é um desafio para os professores. Envolver o estudante é em obstáculo, visto que cada dia que passa a aula se torna menos atrativa.

Cap. 1 – CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS

A evasão escolar e a repetência são problemas sociais e antigos; porém o passado não pode se usado como referencia e sim como um norte para que a situação seja alterada. É importante investigar os motivos que levam esses estudantes a evadir, pois as estratégias usadas em cada caso são singulares.

Fatores externos estão condicionando ao enfrentamento de uma nova realidade que contribuem ao aumento da evasão escolar. As causas da ausência do estudante na sala de aula são diversas. Um dos motivos é a distancia: muitos são de regiões periféricas e as faltas constantes levam ao abandono. Outro agente causador da evasão é a situação econômica, sendo difícil para os responsáveis levarem seus filhos à escola, já que o trabalho é prioridade, muitas vezes conciliar é impossível. A falta de condições e estrutura em casa dificulta, pois as necessidades básicas não são suficientes, sendo assim, estudantes sentem desmotivados e carentes de atenção. Quando o motivo é a deficiência física, visual ou auditiva, a adaptação e acessibilidade é determinante para iniciar um processo de desenvolvimento. Outro motivo que é estado de atenção é a falta de planejamento familiar, cada vez mais precoce a gravidez na adolescência tem parcela significativa na evasão escolar e na repetência, visto que muitas por vergonha ou falta de tempo decide que a prioridade mudou e seu sonho de se formar pode ser adiado. Outra situação que aterroriza tanto família quanto escola é a forma equivocada que o adolescente encontra para se tornar visível. Quer ser reconhecido e se posiciona no lado errado, iniciando no mundo das drogas que infelizmente já possui caminhos determinados. Vale ressaltar que muitas famílias fazem de tudo para mostrar a eles que para serem respeitados existem outras maneiras. A falta de condições e estrutura em casa dificultam, pois as necessidades básicas não são suficientes, sendo assim estudantes se sentem desmotivados e carentes de atenção.

O argumento de maior importância no estudo do tema é o mercado de trabalho, porém muitos não apresentam a necessidade, mas para acompanhar certo padrão, acreditam que encontram a solução.

Um fator externo e/ou interno que tem sido alvo de questionamentos é a violência. Física ou psicológica, em casa ou na escola, gera experiências traumatizantes. Compreender, identificar e solucionar em todos os aspectos é caminhar para um futuro em uma sociedade mais igualitária.

As dificuldades de aprendizagem também tem sido motivo de evasão, visto que o estudante precisa interagir, participar e ser inserido num mundo de troca, de conhecimento, algo que o ultrapasse suas expectativas.

Cap. 2 – CONSEQUÊNCIAS DA EVASÃO ESCO-

LAR

A busca pela autonomia financeira e a necessidade para trabalhar leva os estudantes a abandonarem os estudos precocemente. Essa escolha acontece normalmente pela distancia ou pela dificuldade de relacionar vida profissional com a vida acadêmica, sem contar que muitos estão desmotivados por não acompanhar as turmas. É um processo gradativo, que se intensifica e alcança um patamar de renúncia ao seu direito. Toda essa decisão reflete no futuro quando a falta de estudos influencia nos salários mais baixos e muitas vezes a falta de emprego.

Quem são os responsáveis? Como combater? Encontrar um responsável nesse cenário é impossível, pois cada estudante tem sua individualidade, porém quanto mais cedo iniciar o combate à evasão, menos transtornos futuros haverá.

O contexto familiar e o contexto educacional precisam se unir para encontrar as soluções. A proposta pedagógica da unidade escolar precisa ser revista métodos e estratégias reavaliadas, colocando o estudante como protagonista. Já no ambiente familiar o dialogo e as ações mediadoras são formas que minimizam essa solução.

É um processo desfavorável que priva o estudante de ter uma contribuição significativa em sua vida.

Cap. 2.1 – INTERVENÇÕES (LEIS)

É preciso identificar as fragilidades de todos os envolvidos, para que com os recursos disponíveis a solução seja encontrada. Estrutura da unidade escolar, garantir condições necessárias para que tanto estudante quanto profissional possa realizar com destreza as suas funções. Criar vínculo da família com a escola sempre pautada na legislação e buscando apoio e intervenções de órgãos públicos.

A linguagem acessível num mundo de privilégio precisa ser abordada no ambiente escolar e no ambiente familiar, reconhecendo as necessidades que as gerações enfrentam. Um olhar diferenciado permite que as implicações da sociedade não transforme o futuro do estudante em experiências desastrosas e improdutivas.

Cap. 3 – DIREITO À EDUCAÇÃO

O direito à educação é uma luta histórica e o caminho para melhorar as condições de vida é obrigação de todos. A perspectiva de uma escola com qualidade no ensino, com suas limitações se vincula ao movimento em defesa a necessidade de transformação do sistema regular, que vem consequência atinja a todos.

Visando o desenvolvimento, o debate tem por objetivo abranger todos os envolvidos nesse impasse. É importante ressaltar que numero quantitativo não remete a qualidade. Matrículas, profissionais e recursos não garante comprometimento e sim praticas e estratégias.

É imprescindível que o percurso para a efetivação seja através dos investimentos, políticas públicas, currículo, mas é importante deixar claro que o ambiente (escola) e o profissional (educador) também precisam estar preparados, para que se alcance o objetivo desejado.

Cap. 3.1 – PAPEL DO EDUCADOR

O educador está inserido num meio que vive em constante mudança. São experiências diárias e rótulos que carregam pela maioria. É um trabalho constante e suas interferências podem responder suas duvidas e meios. Analisar as características dos alunos, acolher estratégias e criar condições para que o aluno e a família se sintam dignos e estimulados a encontrar sua própria identidade. A escola precisa se transformar, se adequar e caminha em direção ao seu objetivo, valorizando e respeitando o aluno como individuo capaz que busca o seu lugar na sociedade.

São formas de minimizar e combater essa evasão e repetência tão nítida. Ações e metas, acompanhamento do trabalho docente até alcançar à satisfatória. O papel da escola é ser um espaço social, que oferece para ser ouvinte, contribuindo para suas funções explícitas. O desafio enfrentado pelas escolas é lidar com a diversidade e encontrar formas de superá-los, encontrando caminhos para consolidar um melhor atendimento para as crianças que já nascem excluídas.

O desconhecido assusta, mas algumas medidas precisam ser implementadas para somar os problemas que tanto causam desigualdades. As práticas diminuem a carência e aumentam as oportunidades.

CONCLUSÃO

A evasão escolar é uma realidade que afeta diversos adolescentes e jovens no nosso país. Problema social antigo e de responsabilidade de todos nós. Famílias, escolas e órgãos públicos.

Antigamente a necessidade de trabalhar aliada a falta

de obrigatoriedade levavam os estudantes a cumprir o papel do adulto. Nos dias atuais os motivos que levam os estudantes a se evadirem são diversos. Falta de interesse, desmotivação, distância e trabalho são alguns fatores relevantes. Porem vale ressaltar que a legislação vigente no país reforça a necessidade de todos cumprirem sua função. O objetivo da lei é o desenvolvimento integral da criança e do adolescente e defende o direito à educação.

O sistema educacional é precário e preocupante. Refletir sobre causas e consequência desafios e obstáculos, responsáveis e soluções abre caminho para um verdadeiro propósito de todos: educação de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Canal técnico. Evasão escolar: causas, consequências e como evitar. 2018. Disponívem em: <https://canaltecnico.somosensinotecnico.com.br/evasao-escolar> Acesso em 30 de janeiro de 2020.

BOY, P.P. Inquietações e desafios da escola. Editora Wak. 2010. Rio de Janeiro.

Pereira, M.C. evasão escolar: causas e desafios. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. 2004. Ed.2. vol.1. p.36-51.

Lei n° 8069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

ESTEBAN, M.T. Repassando o Fracasso Escolar. Editora Cortez. 1998.

ZAGO, N. Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola: questionamentos e tendências em sociologia da educação. Revista Luso-Brasileira. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em <https://www.maxmell.vrac.pucrio.br/17155.PDFXXvmi> Acesso em 10 de Janeiro de 2020.

UOL. Brasil tem a 3ª maior taxa de evasão escolar entre 100 países, diz Pnud. São Paulo, 2013. Disponível em <https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/03/14/brasil-tem-3-maior-taxa-de-evasao-escolar-entre-100-paises-diz-pnud.htm> Acesso em 02 de março de 2020.

CORREA, W. OPINIÃO | Evasão escolar: mais uma das faces do racismo. Rio de Janeiro. 2018. Disponível em <https://www.vozdascomunidades.com.br/geral/opiniao-evasao-escolar-mais-uma-das-faces-do-racismo>. Acesso em 13 de fevereiro de 2020.

PEREIRA, R, A. A reprovação escolar. Disponível em: <https://www.pedagogia.com.br/artigos/reprovacaoescolar/> Acesso em 18 de outubro de 2019.

A IMPORTÂNCIA DO ESTÍMULO À LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

CRISTIANE GUEDES DA SILVA

RESUMO

Estabelecer o contato da criança com o mundo literário é extremamente importante para o desenvolvimento da linguagem e da escrita. Mesmo que a criança não tenha habilidades para ler ou escrever se faz necessário estimular seu interesse pela leitura desde de muito cedo. Na educação infantil inúmeras atividades desenvolvidas pelo corpo docente como cantigas, histórias infantis, apresentação teatral e outras práticas pedagógicas servem como alicerce para o desenvolvimento das capacidades de interpretação, reflexão, memoriação, apropriação da linguagem escrita e falada. Neste sentido o presente artigo tem como objetivo abordar a necessidade de exploração da literatura infantil como prática propulsora para o desenvolvimento cognitivo da criança. Adotar métodos pedagógicos voltados para a apreciação da literatura no contexto infantil tem como propósito estimular o desenvolvimento das habilidades e competências indispensáveis para a aquisição da leitura, escrita e capacidade de interpretação e reflexão textual.

Palavras-chave: Mundo Literário; Educação Infantil; Desenvolvimento Cognitivo.

ABSTRACT

Establishing the child's contact with the literary world is extremely important for the development of language and writing. Even if the child does not have the skills to read or write, it is necessary to stimulate their interest in reading from an early age. In early childhood education numerous activities developed by the faculty such as songs, children's stories, theatrical presentation and other pedagogical practices serve as a foundation for the development of the capacities of interpretation, reflection, memory, appropriation of written and spoken language. In this sense, this article aims to address the need to explore children's literature as a driving practice for the child's cognitive development. Adopting pedagogical methods aimed at the appreciation of literature in the child context aims to stimulate the development

of skills and competencies indispensable for the acquisition of reading, writing and the capacity for interpretation and textual reflection.
Keywords: Literary World; Early Childhood Education; Cognitive Development.

INTRODUÇÃO

Conforme descrito na Base Nacional Comum Curricular a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica é obrigatória para crianças de 4 e 5 anos de idade, tem como objetivo potencializar o processo de aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Neste sentido, na concepção das Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas para a Educação Infantil, o processo educativo deve considerar uma série de práticas e condutas pedagógicas que permitam o fortalecimento dos processos de aprendizagem dos quais a criança possa participar ativa e coletivamente do ambiente escolar.

No contexto infantil, de acordo com os projetos pedagógicos pré- estabelecidos surgem pautas como o envolvimento, organização e aproveitamento adequado do espaço pedagógico, distribuição e utilização dos recursos e materiais lúdicos, organização do tempo, das atividades e de muitas outras questões pertinentes ao processo educacional. Desse modo, pensar na diversidade e valorização dos recursos para promover a interação das crianças requer, além do pensar, colocar em prática conceitos teóricos favoráveis ao desenvolvimento do individuo, contudo é preciso viabilizar recursos para continuidade das atividades diárias, vincular métodos de ensino tradicionais aos atuais, considerando novas tendências, porém resguardando antigos hábitos de ensino, como o estímulo à leitura.

O incentivo à leitura na Educação Infantil faz parte de um grupo de ações pedagógicas que tem como objetivo estreitar a relação da criança com a literatura infantil. Desde de muito pequenas as crianças demonstram curiosidades, questionam o que é do seu interesse, ao ver um livro logo questionam o que são as letras e ao ouvir alguma história, refletem e empregam o conteúdo contado em suas brincadeiras diárias.

Aproveitando as janelas de oportunidade para o processo de desenvolvimento infantil, a criança deve receber estímulos que possam ser compreendidos, por meio da literatura infantil se têm um vasto material para trabalho e desenvolvimento infantil. O processo de aquisição da leitura e escrita dependem de uma série de fatores, sendo o principal, apresentar o indivíduo ao mundo letrado, portanto é preciso despertar a curiosidade, para que a criança compreenda a importância de ler e escrever como importantes habilidades para o convívio em sociedade. Neste sentido, o presente artigo científico foi elaborado por embasamento teórico onde as informações descritas refletem o pensamento dos autores pesquisados sobre o processo de estímulo à leitura durante a Educação Infantil.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

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

Na decáda 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, foi a partir década de 1960 o 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 surge a Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil.

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 educacional dentro do contexto escolar.

A prática da leitura tem papel fundamental para a formação do indivíduo, é por meio da leitura que se forma cidadãos ativos numa organização mais cons-

ciente e crítica, por isso, estimular o hábito da leitura ainda na fase infantil é fundamental para que a criança possa interagir e compreender o mundo.

A falta desse hábito pode causar um efeito devastador para a sociedade, pois 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. Sabemos 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 verificar como se deve trabalhar o processo de alfabetização. Sabendo 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." (CONVERSION, Bianca. Disponível em: https://leiturinha.com.br/blog/qual-importancia-da-leitura-na-educacao- infantil-2/. Acesso: 26 set 2020)

Nota-se que por meio da leitura 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 surge 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 na educação infantil possibilitando que os alunos possam adquirir bons hábitos para o processo de aprendizagem.

Enfim, se 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 situando relações 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 estímulo da prática da leitura infantil, a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692, reformulada em 1971, enfatiza a importância do livro como mediador da cultura e estímulo à criatividade. Tendo com essa reafirmação o estímulo voltado para a criação de oficinas literárias, bibliotecas, oficinas artísticas, laboratórios de criatividade e outras ações pedagógicas que possam promover o contato das crianças e dos alunos com os livros.

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 da Literatura Infantil, se pode compreender melhor o contexto social e histórico em que se configurou a contação de histórias no contexto escolar da escola brasileira, reconhecendo-a 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 estímulada na escola para efetivar uma educação de qualidade. Para que o hábito da leitura se torne realmente eficiente é ne-

cessário 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 muitas 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 influência 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 indivíduo raciocinar;

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

Habilidade da linguagem: Durante a leitura ocorre o estímulo voltado para a linguagem e aumento do vocabulário.

Por todos esses e outros benefícios, o estímulo à leitura deve ser visto como importante meio de comunicação entre a criança e o mundo infantil e a escola exerce papel fundamental para promover esse contato. Neste intuíto, 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.
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, 2009, p. 77)

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA ESTÍMULO DA LEITURA E ESCRITA NAS ETAPAS EDUCACIONAIS POSTERIORES.

A criança ao entrar na escola pela primeira vez, não pode ser considerada uma novata, em termos de escrita; ela já passou por diversas etapas que constituem a pré-história da escrita e que segundo A. R. Luria (2001), a habilitam na aprendizagem da escrita num tempo relativamente curto.

“Se apenas pararmos para pensar na surpreendente rapidez com que uma criança aprende esta técnica extremamente complexa, que tem milhares de anos de cultura por trás de si, ficara evidente que isto só pode acontecer porque durante os primeiros anos de seu desenvolvimento, antes de atingir a idade escolar, a criança já aprendeu e assimilou um certo número de técnicas que prepara o caminho para a escrita, técnicas que a capacitam e que tornaram incomensuravelmente mais fácil aprender o conceito e a técnica da escrita”. (A. R. Luria, 2001, p. 201).

Esse caminho que a escrita infantil percorre antes de atingir sua fase simbólica, se processa por meio do desenvolvimento global, nos aspectos psicomotores e nos aspectos cognitivos. Ao longo desse desenvolvimento, formas particulares da linguagem são transformadas em expressões gráficas, por exemplo, os desenhos e pinturas.

Com o objetivo de estudar o processo de transformação da escrita, assim como sua evolução desde as primeiras etapas até a fase simbólica, que Vygotsky reconstruiu, experimentalmente, a pré-história da linguagem escrita, afirmando:

“Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na pratica escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com ela, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal” (Vygotsky, 1989, p. 119).

Das marcas ao desenho de figuras, a criança compreende que é possível desenhar não somente coisas, mas também a fala. Essa compreensão já indica que a criança possui capacidade de lidar com símbolos. Neste caso, a escrita representa sons da fala, e estes por sua vez, são signos e entidades reais.

Segundo Vygotsky, a ligação entre o gesto e a linguagem escrita pode, também, ser observada no

desenvolvimento do simbolismo nos brinquedos. O ponto central para função simbólica do brinquedo das crianças reside no fato de alguns objetos serem utilizados como brinquedos e na possibilidade de executar, com estes objetos, um gesto representativo.

Qualquer objeto pode representar uma boneca, ou qualquer outro brinquedo, porque é "o próprio movimento da criança, seus próprios gestos que atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão significado". (Vygotsky, 1989, p.123).

O brinquedo aqui tem o significado de um complexo sistema da fala, através de gestos que comunicam e indicam seu significado. É através destes gestos indicativos que os objetos vão adquirindo significado. A criança descobre, sob a influência do gesto, que os objetos podem indicar as coisas que detonam, ou substituí- la, adquirindo um significado novo em situações novas.

Outro ponto considerado por Vygotsky, como importante na pré-história da linguagem escrita, é o desenho. Ele aparece quando a linguagem falada já alcançou grande processo e já se tornou habitual na criança. Os primeiros desenhos infantis são feitos de memória:

"Se pedirmos para ela desenhar sua mãe, que está sentada diante dela ou algum outro objeto que esteja perto dela, a criança desenhara sem sequer olhar para o original, ou seja, as crianças são desenham o que vêem, mas sim o que conhecem". (Vygotsky, 1989, p.127).

As crianças representam pouco em seus desenhos, sem se preocupar com a exatidão dos seus traçados, elas tentam indicar e designar imagens. Quando libera sua memória através do desenho, então constitui-se numa linguagem gráfica, tendo por base a linguagem verbal.

Desde pequenas, as crianças são capazes de reconhecer seus desenhos, porém, isso não significa que elas possuem a função simbólica. Inicialmente, as crianças tratam o desenho como um objeto; elas ainda não o vêem como uma representação dos seus pensamentos.

Vygotsky observou a transformação do desenho em linguagem escrita real:

"..o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por 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. Esses fatos nos fornecem os elementos para passarmos a interpretar o desenho das crianças como um estagio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita". (Vygotsky, 1989, p. 127)

Em suas experiências, ele atribuiu às crianças a tarefa de representar simbolicamente algumas frases e observou que as crianças em idade escolar, demonstraram ter uma tendência de mudar da escrita pictográfica (desenhos) para a ideográfica (conceitos, ideias). Parece que a criança começa a perceber a dificuldade de desenhar todas as palavras e isso a leva a caminhar em direção aos sinais simbólicos abstratos. Nesse experimento, ele também observou que o desenho seguia a fala e esse processo de encontrar uma maneira mais adequada de representação é decisivo para o desenvolvimento do desenho e da escrita.

A. R. Luria (2001) considera que a escrita pode ser descrita como uma função culturalmente mediada. Neste caso, para que a criança possa "escrever" algum conceito ou ideia, é preciso que algum estímulo seja utilizado com um signo auxiliar, cuja percepção possibilite que a criança recorde o que foi escrito

Nos seus experimentos, crianças que ainda escreviam eram convidadas a escrever para não esquecerem frases que lhes eram ditadas e que ultrapassavam a capacidade mecânica de recordar. Ele observou que, inicialmente, o ato de escrever é puramente intuitivo; a criança utiliza a escrita de forma externa e imitativa, não tendo consciência de seu significado funcional, como signos auxiliares. Ele denominou este estágio de pré-história da escrita. Luria observou também um segundo estágio onde a criança atribuía a mesma sentença aos mesmos rabiscos e viu a escrita como auxiliar da memória.

No terceiro estágio, observou que certas crianças registraram as frases com rabiscos colocados nos cantos das páginas e, embora nenhum rabisco tivesse um significado próprio, sua posição e relação com outros rabiscos já lhe conferiam a função de auxiliar da memória. "esta é a primeira forma de escrita no sentido próprio da palavra". (Luria, 2001, p. 158)

O quarto estágio se caracteriza pelo desenvolvimen-

to da escrita: o da passagem do grafismo indiferenciado para um estágio de atividade gráfica diferenciada. O número do referencial e a forma são fatores marcantes para que essa passagem ocorra.
No quinto estágio proposto, a criança passa a usar o desenho como forma de lembrar de alguma coisa, Lúria observou isso ao serem ditadas frases em que a forma, cor e tamanho fossem bem evidentes. O desenho torna-se agora, a primeira escrita diferenciada.

No avançar da escrita pictográfica da criança, Luria observou que os objetos podem ser representados por parte dele ou por seus contornos. Nesta etapa, a criança já ultrapassou a fase de representar o objeto em sua totalidade e caminha no processo de aquisição das habilidades nas quais se desenvolvera a escrita simbólica.

Para que o processo da leitura ocorra, uma série de variáveis devem ser consideradas para manter o aluno estímulado, é preciso que haja interação entre aluno e professor, ambiente escolar e metodologia pedagógica, recursos didáticos visuais e táteis para a construção do conhecimento.

A escola é vista como o núcleo transmissor de conhecimento, esse pensamento, portanto, faz com que possamos nos preocupar mais com a formação dos leitores de hoje, amanhã e sempre, havendo necessidade de criar um projeto onde o próprio aluno se sinta inserido neste contexto indo em busca da sua maior riqueza que é o conhecimento por meio da leitura.

A criança exposta ao contato sistemático com livros e diferentes textos, descobrem muitas informações sobre a linguagem escrita e oral, oferecendo essas situações que possam despertar nos alunos o prazer e o interesse pela leitura e, com isso despertar as suas habilidades e competências a fim de que se tornem leitores autônomos.

A leitura também se configura no conhecimento prévio, a leitura não está simplesmente focada na escrita, há leitura de imagens, por exemplo, portanto, a necessidade do conhecimento prévio na escrita para haver um entendimento se faz necessária. Segundo Scott a leitura não se trata somente da habilidade decodificar palavras, mas sim de se extrair o significado, me faz pensar que um leitor não pode ter uma leitura vaga, ele precisa refletir o que ele leu, extrair não somente as informações explícitas mais implícitas.
Há de se ressaltar o apoio familiar para o cultivo dos bons hábitos da leitura, o aluno precisa compreender que o aprendizado em casa se refere a uma extensão do que foi ensinado no contexto educacional. É no anceio familiar que são expressas as inquietações, as conquistas, os medos e as metas pessoais, por tanto, é necessário preservar a individualidade dos seus membros e, ao mesmo tempo, o sentimento coletivo. Isso representa uma forma de apoio mútuo em família. Mas, não basta nascer e crescer, essa criança ou adolescente necessita do apoio da família para suprir suas inquietações sobre o mundo e sua interação com ele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma educação comprometida com o exercício da cidadania é aquela que permite desenvolver a competência discursiva do educando. Assim, diante dos vários fatores que configuram a problemática que envolve a formação do leitor, é descrito em que perspectiva o corpo docente pode interligar suas atividades de leitura com a diversidade de gêneros textuais, a começar pela literatura infantil.

As crianças nascidas num mundo letrado como o nosso são, de alguma forma, provocadas a interagir com ele, entretanto, como já foi dito, dependendo do contexto, esses desafios podem ocorrer de maneira muito diferenciada, em momentos adequados para o seu desenvolvimento e em locais distintos (em casa ou na instituição).

É durante a infância que ocorre o processo de construção e compreensão do mundo e tudo que nele se insere, assim, nesta fase, têm prioridade os trabalhos voltados para a construção da autonomia da criança, na perspectiva do desenvolvimento por meio do brincar para aquisição da linguagem oral, corporal, visual, musical, que, juntamente com a linguagem escrita, e de modo interdependente, contribuem para a estruturação do pensamento e possibilitam a relação da criança com a cultura.

As ações pedagógicas relacionadas à linguagem escrita deveriam ser consideradas como mais uma das múltiplas dimensões a serem levadas em conta na organização das rotinas diárias e dos planejamentos mensais e anuais das creches e pré-escolas. Sabemos que é nas interações sociais que nós, humanos, cons-

truímos o saber. Também já faz parte do senso comum dos educadores a convicção de que o conhecimento, antes de sua apropriação individual, por cada membro da espécie, encontra-se no coletivo. Assim, ao se pensar no aprendizado da linguagem escrita, é fundamental que não percamos de vista as condições adequadas para a construção desse conhecimento.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. Psicologia: Reflexão e Crítica. Porto Alegre. v.12 n.2 1999.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:-text=Fixa%20Diretrizes%20e% 20Bases%20para,-graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAnci as.&text=Art.&text=1%C2%BA%20Para%20efeito%20do%20que,m%C3%A9dio%2C%20o%20de%20segundo%20grau. Acesso: 26 set 2020.

CONVERSION, Bianca. Qual é a importância da leitura na educação infantil? Disponível em: https://leiturinha.com.br/blog/qual-importancia-da-leitura-na- educacao-infantil-2/. Acesso: 26 set 2020
GREGORIN FILHO, José Nicolau. Literatura infantil na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

LURIA, A. R. Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

MEC. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil. Acesso: 26 set 2020.

SILVA, Maria Alice S. S. Conquistando o mundo da escrita. Editora. Ática, São Paulo, 1995

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.
VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

DELIENES ROSA DOS SANTOS

RESUMO

O artigo escolhido como tema "A importância da Literatura no desenvolvimento Infantil" tem como finalidade identificar quais as principais contribuições que a Literatura oferece para criança que está na Educação Infantil de forma que ocorra o conhecimento e o seu desenvolvimento social, cognitivo e afetivo até a sua vida adulta e transpor todo esse conhecimento adquirido para além das barreiras escolares com reflexo na constituição de sua autonomia e identidade. Na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, a comunicação oral e as narrativas possuem uma papel fundamental, visto que a criança nesta fase se comunica corporalmente e oralmente e suas expressões são sensíveis e criativas. Quando introduzida a Literatura na primeira infância se estimula a educação para além dos ensinamentos de hábitos culturais básicos, é nesta fase que se efetiva a mediação do repertório artístico-cultural e abre caminhos para a criatividade, compreensão, raciocínio, afeição, imaginação, desenvolvimento cognitivo e da linguagem, ampliando um olhar para o mundo de forma mais detalhada.

Palavra-Chave: Literatura. Aprendizagem. Desenvolvimento. Educação Infantil. Infância

1 INTRODUÇÃO

O tema escolhido para desenvolver no corpo deste artigo "A importância da Literatura no desenvolvimento Infantil" tem como proposta apontar os aspectos fundamentais que a inserção do mundo literário resulta na primeira infância.
Este terma surgiu por meio do seguinte questionamento: A criança, na primeira etapa da educação básica ainda não tem domínio no desenvolvimento da leitura e escrita, então qual o propósito da Literatura na Educação Infantil?
A Educação Infantil, fase em que a criança é inserida dentro do âmbito escolar, tem como proposta possibilitar o amplo desenvolvimento nas perspectivas físicas, motoras, cognitivas, social e emocional e pro-

porcionar momentos que impulsionam indagações, descobertas e experiências prazerosas e significativas para aprendizagem e conhecimento. Essa etapa permite que a criança tenha uma participação ativa e oportunidade de interagir com indivíduos fora do seu âmbito familiar e social.

Com o intuito de ocorrer o processo de desenvolvimento, conhecimento e aprendizagem, é fundamental propor uma diversidade de recursos e materiais que permitam a curiosidade, a criatividade e assim se apropriar de várias linguagens para suas construções e manifestações constituindo a sua autonomia, identidade e criticidade.

Ao refletir sobre os recursos e materiais adequados e propício para a ampliação de repertorio e aprendizagem, uma proposta bastante relevante na Educação Infantil é a inserção da Literatura que tem uma perspectiva como porta de entrada para o mundo fascinante da leitura, uma vez que a variedade de textos que abrangem este universo literário é uma material rico composto de muitas histórias, memórias, diversidade cultural, fantasia, encantamento e valores humanos. O mundo literário insere a criança em uma diversidade cultural que permite a criação de vínculos com o próximo e sua socialização.

A Literatura, no momento que é bem elaborada no espaço escolar, exterioriza um verdadeiro tesouro na preparação da criança para seu futuro, com muita imaginação, criatividade, prazer e significados.

O artigo aqui apresentado se inicia com a Compreensão da Criança em sua infância onde ela, como um sujeito histórico e social, faz parte de uma organização familiar e social com uma determinada cultura e um contexto histórico. Ela possui sua própria identidade que a define como um indivíduo que observa e identifica o mundo de um jeito peculiar necessitando ser compreendido e respeitado a partir de suas singularidades.

Em um segundo momento será destacado sobre o desenvolvimento Infantil como um processo de crescimento e mudança a nível físico, comportamental, cognitivo e emocional ao longo da vida onde em cada fase surgem características específicas com respeito a cada criança como um indivíduo.

Como parte deste artigo, o foco de pesquisa se baseia na importância da Literatura no desenvolvimento e aprendizagem da criança no âmbito da Educação Infantil, onde a criança apresenta seu mundo interior e seu imaginário bem como, observa e transforma a sua realidade, propiciando o seu desenvolvimento amplo e integral.

A pesquisa desenvolvida neste trabalho foi realizada por meio de referências bibliográficas dentre elas os documentos específicos da Educação Como base para a dissertação desta pesquisa também foram utilizadas bibliografias de autores que retratam bem sobre Literatura e a sua importância para a evolução da criança na primeira etapa básica da Educação.

2. DESENVOLVIMENTO

A PERCEPÇÃO DA CRIANÇA EM SUA INFÂNCIA

A criança é um indivíduo histórico e social, faz parte de um meio partilhando de uma cultura onde permite o seu desenvolvimento e sua transformação. Não é um sujeito que nasce pronto e vazio, mas consegue ampliar o seu repertorio de conhecimento por meio da competência em interagir, criar e socializar com o próximo.]

Conforme o psicólogo Lev Vygotsky (2005), a interação da criança é fundada através de indivíduos com históricos e culturas diversas no qual torna o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce.

A interação se dá através do outro mais experiente. A criança inclui estímulos ausentes do seu campo visual imediato, suas operações práticas são menos impulsivas e espontâneas do que as de chimpanzés, com a fala planeja, executa algo visível, assim, age num processo psicológico complexo, usando o signo, uma atividade especificamente humana. (VYGOTSKY, 2005, p 43).

Ao ver e ao ouvir, a criança ativa novas conexões em seu cérebro apropriando-se oralmente da linguagem materna e passa a incorporar em seu subconsciente as práticas sociais constituindo o domínio de sua fala e outros instrumentos culturais. Faz uma representação dos seus saberes e processos interpessoais, mesmo que não compreenda na sua integridade e por meio da representação, consegue iniciar a sua cognição dispondo o seu pensamento em relações culturais.

O indivíduo é um ser único e integro e ao mesmo tempo um ser em crescimento e desenvolvimento. Um ser humano integro devido a suas constituições físicas e a individualidade em sua maneira de pensar, agir e sentir mas, um ser em crescimento e desenvolvimento por estar em permanente transformação. Essas transformações ocorrem nos aspectos quantitativos e qualitativos que, na fase do nascimento do

bebe há peculiaridades que diferem da fase em que bebe que já engatinha, anda, fala e tem o controle de alguns de seus desejos e vontades.
O crescimento e o desenvolvimento da criança, quando pequena, ocorre em suas condições físicas e psicológicas interligada uma a outra. De acordo com Vygotsky (1995) a criança, em sua infância, está sendo instruída, em uma de suas passagens ele descreve Sabemos que a continuidade do desenvolvimento cultural da criança é a seguinte: primeiro outras pessoas atuam sobre a criança; se produz então a interação da criança com seu entorno e, finalmente, é a própria criança quem atua sobre os demais e tão somente ao final começa a atuar em relação consigo mesma. Assim é

como se desenvolve a linguagem, o pensamento e todos os demais processos superiores de conduta. (VYGOTSKY, 1995, p.232)
Ainda que a criança requer de instruções para sua sobrevivência, ela é capaz de interagir em seu meio social, natural e cultural desde seu nascimento. Quando a criança comporta-se ao seu entorno e demonstra ações e reações, ela institui a história de sua família e a sua própria narrativa conforme o trecho disposto abaixo:
(...) a criança é concebida na sua condição de sujeito histórico que verte e subverte a ordem e a vida social. Analiso, então a importância de uma antropologia filosófica (nos termos que dela falava Walter Benjamin), perspectiva que, efetuando uma ruptura conceitual e paradigmática, toma a infância na sua dimensão não- infantilizada, desnaturalizando e destacando a centralidade da linguagem no interior de uma concepção que encara as crianças como produzidas na e produtoras de cultura. (KRAMER, 1997, p.14)
A criança consiste-se em um ser lúdico, ela é quem faz suas próprias construções através de diversas linguagens voltada ao seu modo de se expressar. Também estabelece vínculos afetivos e situações prazerosas que contribui para a construção e reorganização de ideias e sentimentos sobre o mundo e sobre o seu entorno compondo a sua própria identidade.
O convívio familiar, escolar e social para a criança é de suma importância, pois promove a integração entre as dimensões físicas, emocionais e cognitivas. As dimensões cognitivas e emocionais apontam as atividades intelectuais. O desenvolvimento biológico resulta em progressos e inovações de acordo com cada etapa como: chorar, sorrir, movimentar-se, jogar que são manifestações peculiares a infância e que contribuem com caminhos para novos comportamentos e novas aprendizagens.
A criança é um ser provido de peculiaridades e cuidados específicos e diante disso, o adulto considera que a criança não compreende e se exprime de forma clara e relevante fazendo assim, suposições e adivinhações em seus desejos e vontades. Por isso se faz necessário entender um pouco mais sobre o universo infantil e compreender o que ela pode se aperfeiçoar desde cedo, já que carrega consigo um conhecimento histórico e cultural. Conforme uma citação abaixo:
Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. (KRAMER, 2007, p.15)
A linguagem é um suporte fundamental para o desenvolvimento que proporciona a representação ordenada de sequências simbólica e também tem o papel na organização de um

discurso. De acordo com um trecho de Henri Wallon (1981, p. 186) “A representação é possível pela linguagem, com ela opera-se sobre o ausente, adentra-se o mundo dos signos, ampliando o pensamento, unindo e separando”.

RECONHECIMENTO HISTÓRICO DAS PRINCIPAIS LINGUAGENS LITERÁRIAS

A Literatura adquire um papel importante para o desenvolvimento social e intelectual da criança. Em sua contextualização, ela dispõe de uma manifestação correlacionada com a pintura, escultura, música e tantas outras formas que permite o indivíduo a ter um ponto de vista do mundo, da realidade potencializando a criação e a transformação da realidade em determinadas situações.
A Literatura se evidencia por meio do recurso das palavras e o sistema de linguagem é a sua entrada característica. Decorre de um contexto e uma evolução histórica com alguns dos principais movimentos observados no decorrer dos anos.

Entre esses movimentos pode ganhar destaque o "Quinhentismo", caracterizado como período correspondente ao Descobrimento do Brasil com fortes influências renascentistas e focado na viagens e conquistas marítimas das Grandes Navegações. Foi uma era literária com preponderância na literatura informativa com uma junção de relatos de viagens com peculiaridades informativas e descritivas.
Destaca-se também o movimento Barroco com predominância no Século XVII focado na arquitetura, na música, na pintura e na literatura com duas tendências predominantes: o Cultismo caracterizado como o "jogo de palavras' que emprega as figuras de linguagem e o Conceptismo caracterizado como "jogo das ideias' empregando o pensamento logico e raciocínio conforme a ideia da professora Fernandes (2019).
Na história literária, outro movimento que ganha grande destaque no Século XVII é o Arcadismo, também conhecido como Neoclassicismo. Um movimento literário apontado pelo Iluminismo e pelos avanços técnicos e tecnológicos dando origem a industrialização e consequentemente o êxodo rural. Enquanto a linguagem barroca era requintada e antagônica, no Arcadismo a linguagem é mais clareza e simplificada.
Destaca-se também o Romantismo, um movimento artístico com surgimento no Século XIX com peculiaridades individualistas, subjetivas e sentimentalistas entre outras se desenvolvendo na poesia e na prosa por meio dos contos, novelas, romances e obras teatrais focado em seus aspectos históricos, linguísticos, étnicos e culturais do país.

Posterior, segue o movimento do Realismo ocorrido também no Século XIX com uma linguagem bem objetiva considerando assim, uma linguagem universal, clara, direta, impessoal, realista e culta com apresentação de personagens com aspectos humanos que se envolviam em pensamentos, sensações, sentimentos e questionamentos de forma bem clara e verdadeira. As obras literárias continham aspectos bastante reais e retratavam as dificuldades sociais e as desigualdades existentes para a época.
Em frente a estes contextos históricos e suas evoluções, a Literatura tem uma grande aporte para a Educação Escolar e grandes contribuições para o Desenvolvimento Infantil

O PROPÓSITO DA LITERATURA PRESENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O propósito da Educação Infantil, por meio de recursos e experiências voltado ao lúdico e a socialização, visa a formação da criança em seu desenvolvimento amplo e integral constituindo a sua própria identidade para que seja um indivíduo crítico, responsável e atuante na sociedade do qual faz parte conforme contempla o RCNEI – Referencial Curricular da Educação Infantil, a Educação Infantil
A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação. (BRASIL,1998, p.23)
Sua formação é fundamentada a partir do instante em que a criança é inserido no mundo e se socializa com o outro garantindo o seu desenvolvimento e aprendizagem, adquirindo conhecimento para ampliação de seu repertório. Com a finalidade de que esta socialização ocorra, é fundamental a forma de se expressar através das linguagens que permite uma melhor comunicação e auxilio no convívio social.
Para se desenvolver, portanto, as crianças precisam aprender com os outros, por meio dos vínculos que estabelece. Se as aprendizagens acontecem na interação com as outras pessoas, sejam elas adultos ou crianças, elas também dependem dos recursos de cada criança. Dentre os recursos que as crianças utilizam, destacam-se a imitação, o faz-de-conta, a oposição, a linguagem e a apropriação da imagem corporal. (BRASIL, 1998, p. 21)
Oportunizar a criança com vivências práticas e competências no ato de criar é fundamental inúmeros recursos e diversidades metodológicas. Um desses recursos pode ser ofertado por intermédio da Literatura Infantil que assegura uma ligação essencial à infância e desperta diversas emoções importantes no seu desenvolvimento entre eles: o medos, a raiva, bem estar e, descobertas e curiosidade através da imaginação.

A Literatura Infantil por meio da leitura de um livro, da contação de história narrada pelo adulto leitor ou até mesmo pela própria criança é uma prática fundamental para o desenvolvimento da sua autonomia e identidade. Essa prática permite que ela tenha a capacidade de se expressar por meio de sentimentos, desejos e curiosidades. Ao narrar uma história ou fazer a leitura de um livro, a criança é estimulada a

desenvolver a sua coordenação, concentração, representação e o respeito. A configuração representada no jeito do contar da criança deixa transparecer a sua forma de intencionar de sentir.

Recontar histórias é outra atividade que pode ser desenvolvida pelas crianças. Elas podem contar histórias conhecidas com a ajuda do professor, reconstruindo o texto original à sua maneira. Para isso podem apoiar-se nas ilustrações e na versão lida. Nessas condições, cabe ao professor promover situações para que as crianças compreendam as relações entre o que se fala, o texto escrito e a imagem. O professor lê a história, as crianças escutam, observam as gravuras e, frequentemente, depois de algumas leituras, já conseguem recontar a história, utilizando algumas expressões e palavras ouvidas na voz do professor. Nesse sentido, é importante ler as histórias tal qual estão escritas, imprimindo ritmo à narrativa e dando à criança a ideia de que ler significa atribuir significado ao texto e compreendê-lo. (BRASIL, 1998, p. 144)

A especificidade do ato de descrever um acontecimento expõe-se a uma representação remodelada, traçada por ideias e emoções, de uma realidade previamente conhecida. Na descrição, a criança tem consciência do que está representando seja por meio de uma situação ou acontecimento, e ao mesmo tempo se faz necessário a mediação para suas representações ampliando assim, a sua área de conhecimento. Quando se permite que a criança tenha um contato físico com o livro ou faça parte de uma narração, ela se envolve e transporta para as ações os seus sentimentos e as suas emoções, a criança se estrutura com o mundo que a cerca e passar a assimilar suas experiências e suas informações inserindo a sua cultura e valores e compreende o seu próprio mundo.

Ouvir histórias é viver um momento de gostosuras, de prazer, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução... O livro da criança que ainda não lê é a história contada. E ela é (ou pode ser) ampliadora de referenciais, poetura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhado, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma boa história provoca. (ABRAMOVICH, 1997, p.24).

A Literatura na Educação Infantil é propícia no aprendizado da criança onde permite narrações e contação de histórias desenvolvendo diversas capacidades como: a atenção, imitação, memória, imaginação e amadurece a sua capacidade de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. A Literatura tem o papel de estimular diversas habilidades nas crianças, como a linguagem, a ampliação de vocabulário, a criatividade e a descoberta do universo imaginário.

De acordo com Abramovich (1997, p. 35) "A contação de história é fonte inesgotável de prazer, conhecimento e emoção, em que o lúdico e o prazer são eixos condutores no estímulo à leitura e à formação de alunos leitores"

As vivências lúdicas possibilitam inúmeras descobertas com suas próprias habilidades. Quando incentivada a ler para o outro ou com o outro, a criança aprecia a leitura com muito mais prazer e significado. A criança, em situações que narra e inventa suas histórias e em seguida é estimulado por meio de perguntas e um diálogo sobre a história faz do momento de leitura um momento prazeroso. Ao ser inserida em um espaço e ambiente preparado, ela tem a oportunidade por meio da dramatização de criar o seu próprio conto de fadas atrelado a sua realidade.

A contação de histórias é fundamental no estímulo da leitura e no desenvolvimento da linguagem tornando-se um passaporte para a escrita, mas acima de tudo desperta o senso crítico e motiva a criança em suas fantasias e imaginação, um processo importante no início da Educação Básica. Conforme Meireles (1979)

[...] é a Literatura Tradicional a primeira a instalar-se na memória da criança. Ela representa o seu primeiro livro, antes mesmo da alfabetização, e o único, nos grupos sociais carecidos de letras. Por esse caminho, recebe a infância a visão do mundo sentido, antes de explicado; do mundo ainda em estado mágico (MEIRELES, 1979, p. 66).

Quando a criança tem a oportunidade de ouvir histórias, ela manifesta o seu prazer e satisfação através do seu próprio comportamento, seja através de um sorriso, de uma gargalhada, de uma careta tornando o momento de humor, de brincadeira e divertimento. Mediante a história narrada também permite que a criança faça parte do contexto e descubra espaços, lugares e ambientes com um outro olhar.

Antes mesmo de surgir a escrita, o conhecimento era propagado mediante a fala e perante a este dado pode se concluir que já existiam descritores de história assim que a humanidade surgiu onde cabiam a eles a discussão de fatos, articular os acontecimentos e ideias, preservar as crenças e manter tradições além de transmitir seus conhecimentos. Para Meireles (1979, p. 41). "O ofício de contar histórias é remoto

[...] e por ele se perpetua a literatura oral, comunicando de indivíduo a indivíduo e de povo a povo o que os homens, através das idades, têm selecionado da sua experiência como mais indispensável à vida". Ler, contar e ouvir histórias são experiências vivenciadas pelas quais a criança pode aprender diversas formas de dialogar, apreciar, imaginar e praticar, para além de um mundo de valores, costumes e comportamentos de sua e de outras culturas situadas em tempos e espaços distintos.

A Literatura direcionada para o público Infantil de acordo com alguns estudos, teve seu início no Século XVIII quando a criança passou a ser olhada como criança e não mais, como um adulto em miniatura que participava da vida social adulta, inclusive usufruindo da sua literatura voltada para o próprio adulto. Dividida pelo meio social, as crianças da nobreza faziam leitura de grandes clássicos e as mais pobres liam lendas e contos folclóricos (literatura de cordel), com grande popularidade na época.

Antes da constituição deste modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para com a infância. Esta faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir essa missão. (ZILBERMAN, 1982, p.15)

Conforme foram evoluindo, a literatura também teve seu progresso atingindo assim, a população infantil: os clássicos passaram a ser adaptados e os contos folclóricos foram bases de inspirações para os contos de fadas. A Literatura Infantil, segmentada em diversos gêneros, ganhou destaque em seus Contos onde influenciavam a integridade do indivíduo considerando personalidades, características físicas e valores de suas personagens consolidando os princípios morais e éticos da sociedade. As narrativas permitiam que o mundo fosse observado por intermédio de simbologias.

As histórias são verdadeiramente fontes de sabedoria, que tem papel formador da identidade. Há pouco tempo, elas formam redescobertas como fonte de conhecimento de vida, tornando-se também um grande recurso para educadores. Como advento da comunicação, ampliação dos seus recursos e da globalização das informações, a linguagem falada tende a definhas, porém, concomitantes a esse desenvolvimento. (BUSATTO, 2006, p. 21).

A Literatura como ferramenta do universo lúdico, amplia os horizontes e as possibilidades da criança em sua interação e constituição do vínculo entre narrador e ouvinte. Para a escritora Abramovich "[...] é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo [...]". (1997, p.16). As histórias permitem a construção do aprendizado e auxilia na resolução de conflitos internos e externos do indivíduo.

O universo literário, por meio da leitura e da contação de histórias, contemplada nas experiências lúdicas é um dos suporte para que a imaginação e o faz de conta tenha o seu desenvolvimento significativo garantindo a aprendizagem e ampliação de repertório. O contar

história define o momento em que o professor, no papel de mediador e observador conduz a criança através de uma organização definida com características evidentes.

A IMPORTÂNCIA DO PAPEL FAMILIAR E ESCOLAR PARA A CRIANÇA NO MUNDO LITERÁRIO.

Aprender a ler e incentivar o hábito da leitura nas crianças desde os primeiros anos escolares é uma circunstância que marca o princípio de novas descobertas e possibilidades. Sendo assim, o papel da escola em consonância com a família é fundamental. O contato com livros desde cedo é um elemento fundamental que amplia de maneira gradual o gosto e o prazer pela leitura. A escolha de obras bem selecionadas, as dramatizações e as caracterizações são condições que favorecem o momento da contação. O livro é um elemento importante no momento da contação e deve ficar à altura dos olhos da criança. Além deste, outros recursos podem ser manuseado na Contação de história entre eles os fantoches, desenhos, dobraduras, instrumentos musicais, materiais reciclados entre outros.

Quando a criança tem o prazer de entrar em contato com livros através de ações como: o ato de sentir o cheiro, as texturas e interagir com as histórias, se propicia as competências psicomotoras, cognitivas e intelectuais da criança e contribui para melhorias no

vocabulário e na comunicação.
A literatura infantil deveria estar presente na vida da criança como está o leite em sua mamadeira. Ambos contribuem para o seu desenvolvimento. Um, para o desenvolvimento biológico e o outro, para o desenvolvimento psicológico, nas suas dimensões afetivas e intelectuais. (OLIVEIRA, 1996, p. 27)
A instituição de ensino tem a competência de propor atividades que incentivem a leitura de forma dinâmica que desperte o interesse e curiosidade do indivíduo. Também tem como responsabilidade, observar e mediar cada criança por meio de um currículo e planejamento significativo através de experiências, de forma a compreende-la em sua totalidade, pois cada uma tem a sua própria individualidade e o seu próprio tempo no desenvolvimento e aprendizagem.
Desde contar uma nova história, propor uma técnica diferente de desenho até situações mais elaboradas, como, por exemplo, o desenvolvimento de um projeto, requer um planejamento cuidadoso com um encadeamento de ações que visam a desenvolver aprendizagens. Estas estruturas didáticas contêm estratégias que são organizadas em função das intenções educativas expressas no projeto educativo, constituindo-se em um instrumento para o planejamento do professor (BRASIL, 1998, p. 54-55)
Quando trabalhado o lúdico com as crianças dentro do ambiente escolar, há uma efetiva participação e um apoio ao desenvolvimento cognitivo. As experiências lúdicas

apresentada para uma criança como metodologia de desenvolvimento na concepção do conhecimento. São diagnosticadas como caminhos para proporcionar um ambiente prazeroso, motivador, intencionado e enriquecido com inúmeras possibilidades a aprendizagem, as várias habilidades e auxilio no desenvolvimento da criatividade e das múltiplas inteligências
Brincar é uma atividade própria da infância, o meio de estar diante do mundo social e físico, a maneira como a criança interage com objetos e pessoas, lida com seus conflitos e questionamentos: ela tem direito de brincar, enquanto o educador tem o dever de possibilitar o exercício desse direito, assegurando os seus sonhos e o prazer de conviver com as pessoas. A brincadeira serve para provar experiências, múltiplos movimentos e sensações, que viabilizam a vivência de determinadas situações com segurança, sendo um simulacro da realidade. (VYGOTSKY, 2003, p.67)
A pratica de manusear e fazer a leitura de livros nos anos iniciais da Educação Infantil proporciona à criança o despertar da criatividade e a motiva ir além do seu tempo e espaço quando imagina e fantasia outros mundos e acontecimentos, sendo assim, o professor demanda de um currículo e um planejamento que envolva a Literatura como instrumento lúdico onde enfatiza o uso da oralidade, da espontaneidade, da socialização com o propósito de valorizar inúmeros benefícios aliado ao desenvolvimento da fala, da imaginação e criatividade, da leitura e da escrita.
O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. (BRASIL, 1998, p. 30)
Quando o educador traz para a sua pratica o processo lúdico, ele consegue observar as peculiaridades de cada criança conforme as suas habilidades e dificuldades e torna o momento de aprendizagem agradável com troca de experiências. A criança é um ser único e atravessa vários estágios em seu desenvolvimento que precisam ser observados e respeitados, são estágios que submetem a sua idade, o nível do seu conhecimento, o domínio e mecanismo de leitura e amadurecimento psíquico, afetivo e intelectual.
Os narradores de histórias dentro do âmbito escolar na figura central do professor, são os mediadores de um processo com incumbência de envolver a criança na história com o propósito de atribuir suporte aos seus sonhos e desejos, despertar suas emoções e transpor o mundo da fantasia ao seu mundo real mutuamente.
A presença da literatura infantil na Educação Infantil introduz a criança na escrita: além do desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo, a leitura de histórias, contos, fábulas, poemas e cordéis, entre outros, realizada pelo professor, o mediador entre os textos e as crianças, propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em

rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como representação da oralidade (BRASIL, 2017, p. 38).
O professor precisa estar atualizado e preparado para

conservar o encanto pela contação de história diante do enfrentamento de um mundo globalizado e informatizado vivenciado atualmente restringindo o espaço para os livros que levam a fantasia, a imaginação e o senso crítico.

A Literatura na infância deve ser propiciada por meio de diversos recursos para prender a atenção da criança e despertar o seu encantamento.

Leitura-prazer, em se tratando de obra literária para crianças, é aquela capaz de provocar riso, emoção e empatia com a história, fazendo o leitor voltar mais vezes ao texto para sentir as mesmas emoções. É aquela leitura que permite ao leitor viajar no mundo do sonho, da fantasia e da imaginação e até propiciar a experiência do desgosto, uma vez que esta é também um envolvimento afetivo provocador de busca de superação (OLIVEIRA, 1996, p. 28).

O professor necessita de técnicas apropriadas para atingir todo tipo de ouvinte e se utilizar de recursos, espaços e tempo para atender melhor às suas necessidades. Para uma história relevante e envolvente, o educador precisa se prevalecer de um bom vocabulário, ser criativo, fazer uso de expressões corporais e faciais e entonar a voz realçando a criatividade e imaginação.

[...] para a criança, não se pode fazer isso de qualquer jeito, pegando o primeiro volume que se vê na estante... E aí, no decorrer da leitura, demonstrar que não está familiarizado com uma ou outra palavra (ou com várias), empacar ao pronunciar o nome dum determinado personagem ou lugar, mostrar que não percebeu o jeito que o autor construiu suas frases e dando as pausas nos lugares errados, [...] Por isso, ler o livro antes, bem lido, sentir como nos pega, nos emociona ou nos irrita... Assim quando chegar o momento de narrar a história, que se passe emoção verdadeira, aquela que vem lá de dentro, lá do fundinho, e que por isso, chega no ouvinte... (ABRAMOVICH, 1997, p. 18-20)

A partir da leitura de uma história se cria inúmera opções de novas propostas pedagógicas para garantir o ensino como desenhos, rodas de conversas, cantigas, dramatizações, entre outras, "o ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatro, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo. Afinal, tudo pode nascer dum texto!" (ABRAMOVICH, 1997, p. 125).

Na Educação Infantil as propostas de histórias devem se ater a uma linguagem clara e objetiva em conformidade com a faixa etária da criança para que as ingressem no contato com a magia e no encanto com personagens fantásticos e se reconheçam em um mundo de fantasia e da moral oculta nas histórias narradas.

As narrativas provoca vários sentimentos e manifesta um processo desafiador e motivador que contribui com a formação da personalidade da criança. As histórias narradas

despertam o gosto pela leitura e provoca o prazer diante de observações e experiências criando uma ponte entre fantasia e a realidade.

A família, no contexto lúdico, também tem um papel fundamental e precisam ser parceiros para que ocorra uma compreensão de que experiências lúdicas na infância é muito relevante para o seu desenvolvimento. As referências que são oportunizadas para a criança e sua infância oferece diversos aportes para a sua convivência pessoal transparecendo as suas expressivas emoções de modo a interagir com seus companheiros, com o seu comportamento físico-motor assim como sua formação evolutiva, linguística e moral.

O despertar do interesse pelos livros passa obrigatoriamente pelos primeiros anos e pela escolarização. As crianças que não puderem beneficiar-se desse estímulo estarão certamente prejudicadas em relação às demais que, pelo meio familiar e escolar, descobriram a leitura. Assim os adultos têm um papel decisivo na iniciação que poderá transformar-se em prazer ou desprazer quase que definitivos [...] (YUNES; PONDÉ, 1988, p. 56).

Por meio de estudos, se reafirma que o ambiente escolar juntamente com a família possuem um papel fundamental no desenvolvimento da criatividade e imaginação passando assim, para o hábito da leitura e escrita no seu cotidiano. Os educadores é uma figura bem importante que deve propor experiências variadas e coletivas para o incentivo à leitura, além de apoiar e direcionar os pais e responsáveis para esta proposta no âmbito familiar.

Sendo assim, a partir do entusiasmo que a criança adquire pela literatura, constitui-se o seu interesse para aprender e se significativo para ela, desenvolvendo suas potencialidades para criar e expor suas ideias.

3. CONCLUSÃO

Este artigo, descrito em cima de diversas pesquisas, trouxe o tema da Literatura na Educação Infantil como um dos recursos lúdicos e fundamental que expõe o conhecimento e princípios na formação do

processo de ensino aprendizagem.
O indivíduo, desde muito cedo já traz consigo uma repertório de diversos conhecimentos e quando inserida na Educação Infantil, esses saberes são ampliados. O desenvolvimento e a sua aprendizagem passa a ser constituído e repertoriado com base em experiências vivenciadas, recursos e mecanismos que contribuem para seu enriquecimento quando planejado de forma lúdica buscando sempre uma intencionalidade, prazer e significado para a criança.

Quando se propicia um ambiente e um espaço acolhedor e intencional com recursos literários, dentro do âmbito escolar, se possibilita aproximar a criança da literatura infantil como fonte de prazer, permitindo o desenvolvimento do seu universo imaginário por meio da leitura de imagens, das possibilidades e descobertas oferecidas pelo objeto livro como suporte lúdico, atrativo e criativo.
A criança quando manipula o livro, ela volta a sua atenção as ilustrações, as suas diferentes formas, o colorido das páginas e tateando as diferentes texturas oferecidas pelas obras e assim, elabora inúmeras descobertas. Portanto, atenta-se a detalhes que em um primeiro momento não são observadas, mas essencial para a realização de novas descobertas, compreendendo às anteriores que eram desconhecidas e fazendo importantes conexões.
Em experiências que permite a criança descrever e contar histórias proporciona o contato com o uso da escrita e da linguagem ampliando seu repertório de expressões e de significados, estabelecendo inúmeras possibilidades de discutir valores e sentimentos e assim, interioriza-los desenvolvendo a oralidade e o seu pensamento crítico quando correlacionado ao universo imaginário descrito em histórias com o seu mundo real.
Criar e relatar histórias através da Literatura, proporciona a construção de sua própria identidade e permite a sua própria independência ampliando a sua relação afetiva constituindo novas aprendizagens e conhecimentos.
Essa pesquisa apresentou a importância do contato da criança, desde pequena com diversos gêneros literários Introduzir a leitura desde a primeira infância estimula o ensino para além dos hábitos socioculturais contemplando a mediação do repertório cultural da criança.
Os livros devem ser explorados diariamente como parte da rotina e não em um momento único, por isso a importância de educadores, ambientes, espaços e tempo propício para o despertar de um cidadão crítico e capaz de se conectar o seu mundo imaginário com a realidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.
Referencial curricular nacional para a educação infantil / Volume 1: Introdução. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Volume 2: Formação pessoal e social. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
BUSSATO, Cléo. A Arte de contar histórias no século XXI: Tradição e ciberespaço.
Petrópolis: Vozes, 2006.
FERNANDES, Marcia. A Linguagem do Barroco. Disponível em:
<https://www.todamateria.com.br/a-linguagem-do-barroco/>. Acesso em 09 de setembro de 2020
KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização: Jeanete Beauchamp; Sandra Denise Pagel; Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. Infância: fios e desafios da pesquisa. São Paulo: Papirus, 1997.
MEIRELES, Cecilia. Problemas da Literatura Infantil. São Paulo: Summus, 1979.
OLIVEIRA, M. A. Leitura Prazer - Interação participativa da criança com a Literatura Infantil na escola. São Paulo: Paulinas, 1996.
VYGOTSKY, L.S. Obras Escogidas, Tomo III. Madrid: Visor, 1995.
VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. 3ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
VYGOTSKY, L. S. Psicologia Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2003. WALLON, Henri. A evolução

psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1981.
YUNES, Eliana; PONDÉ. Leitura e leituras da literatura infantil. São Paulo: FTD, 1988. ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. 2ª edição. São Paulo: Global, 1982.

A INFLUÊNCIA DOS AVANÇOS DA TECNOLOGIA NA PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES

DRIELLY ANDRADE GANDINI

RESUMO

Esse trabalho teve como objetivo estudar a interferência nos avanços da tecnologia na prática de atividade física em crianças e adolescente. E analisar a influência do professor de educação física e dos pais na prática de atividade física. Sem dúvida a tecnologia interfere no tempo da prática de atividade física. Grande parte das crianças e adolescentes passam, um período significativo da sua semana, jogando videogame, brincando no computador e assistindo TV. Com o período de isolamento social devido a Pandemia do Covid 19 em 2020, as crianças passaram a permanecer muito mais tempo voltados para telas de celulares, televisores e tablets. O que faz-se necessário a conscientização constante do professor mesmo através de aulas remotas, conscientizar sobre a importância da prática de exercícios físicos regulares. O professor de educação física deve ter como objetivo, levar os alunos a praticar e gostar de atividade física, assim como entender seus objetivos.Os pais das crianças muitas vezes não praticam atividade física, mas reconhecem como é importante incentivarem seus filhos nessa prática de alguma maneira; porém deveria haver uma maior conscientização para que os pais conhecessem o quanto é importante para o futuro de seus filhos manter uma vida ativa.
Palavras Chaves: tecnologia, atividade física, crianças, professor de educação física.

1- INTRODUÇÃO

1.1-Definição do Problema

Com todo o avanço tecnológico as pessoas têm muito mais facilidade para realizar certas atividades. A disponibilidade de tecnologia como, por exemplo, elevadores, escadas rolantes, controles remotos,tecnologias cada vez mais avançadas com inteligência artificial etc., são pequenas coisas que contribuem para que tenhamos uma vida cada vez menos ativa. Nossas crianças também são prejudicadas por esse avanço da tecnologia, elas estão seguindo essa tendência de vida sedentária, ficando horas de frente para televisão, do computador, tablets e vídeo game e não se interessam mais como antes, por atividades físicas, esportes e etc. Esse fator também se eleva pelo aumento da violência nos grandes centros urbanos onde vive a maior parte das crianças brasileiras, essas hoje em dia já não tem a mesma liberdade de sair na rua para brincar, correr, subir em árvores e etc. Fatores que contribuem para essa situação é o aumento do volume de carros nas ruas, a violência, a falta de segurança, a falta de espaço nas residências que estão cada vez menores e etc.
A inatividade, ou seja, a falta de atividade física e os mecanismos tecnológicos que nos são oferecidos estão sendo relacionados com a ocorrência de obesidade.
A obesidade ocorre devido doenças genéticas, endócrino-metabólicas, ingestão excessiva de calorias ou também por falta de atividade física. Muitos estudos têm demonstrado que exercício físico, com ou sem restrição de dieta tem sido eficiente para reduzir a gordura corporal.
Temos estudos diversos comprovando a importância e os benefícios da atividade física e do brincar para desenvolvimento das crianças. Também não podemos deixar de conhecer o quanto a inatividade pode trazer prejuízos para saúde como por exemplo obesidade, doenças relacionadas com a funcionalidade do organismo, entre outros.
Como todos sabemos a atividade física e o brincar não é importante somente para a beleza física, mas também necessária para boa saúde do corpo e da mente.
É importante ressaltar a importância da prática de atividades físicas para as crianças e adolescentes, pois é, na infância que as crianças e jovens começam a criar hábitos duradouros de atividade física até a fase adulta.
Uma boa maneira de diminuir o tempo que as crianças ficam inativas é incentivar a prática de modalidades como judô, ballet, natação, etc. Além dessa prática trazer muitos benefícios para o desenvolvimento da criança. Porém sabemos que não existe uma política eficaz que proporcione gratuitamente acesso a essas atividades para todas as crianças e

em todas as localidades, por tanto, essas práticas ficam restritas a um pequena parcela da população. Os pais também têm importante papel na formação dos seus filhos em relação ao incentivo a prática de atividade física . Temos estudos comprovando a estreita relação do comportamento dos filhos com o comportamento familiar, ou seja, se os pais têm consciência dos benefícios de um estilo de vida saudável, ativo e praticam alguma atividade física, também influenciaram seus filhos na prática de uma atividade física. Porém o que ocorre na nossa geração é que o homem e a mulher precisam sair para o trabalho em busca de sustento da família e por muitas vezes, acabam deixando de lado a saúde, devido a correria do dia a dia, e os filhos muitas vezes os acompanham nesse ritmo desenfreado e desgastante, por tanto, a
prática de atividades físicas fica cada vez mais difíceis nos dias de hoje.

1.2 Justificativa

Devido a essa tendência sedentária que estamos seguindo o profissional de Educação Física tem como responsabilidade mostrar para seus alunos os benefícios do exercício físico, fazer com que vivenciem e busquem atividades físicas lúdicas e que para eles sejam prazerosas, pois se forem crianças ativas aumentam as propensões de continuarem buscando uma vida mais saudável e ativa, quando adultos negando o sedentarismo. O docente também deve conscientizar os pais das crianças e jovens a necessidade de incentivá-los na prática de um esporte ou atividade física.

2- DESENVOLVIMENTO

2.1-Avanços da tecnologia e sua interferência na prática de atividades físicas.

Sabemos que o aumento da violência, aumento do volume dos carros nas ruas, diminuição dos espaços físicos apropriados para prática de atividade física, a falta de incentivos e investimentos públicos e etc, tudo contribui para que nos tornar cada vez mais sedentários. No entanto, considero o avanço da tecnologia o maior dos fatores, pois, as crianças e adolescentes estão passando grande parte do seu tempo sentada assistindo televisão, jogando videogame, navegando na internet , em redes sociais e etc. O tempo em que crianças costumavam brincar, correr, jogar bola, subir em árvores está sendo substituído por esse estilo de vida sedentário e isso está prejudicando cada vez mais a saúde desses jovens.

Segundo LAZZOLI et al (1998) alguns fatores contribuem para um estilo de vida menos ativo. A disponibilidade de tecnologia, o aumento da insegurança e a progressiva redução dos espaços livres nos centros urbanos (onde vive a maior parte das crianças brasileiras) reduzem as oportunidades de lazer e de uma vida fisicamente ativa, favorecendo atividades sedentárias, tais como: assistir televisão, jogar vídeo game e utilizar computadores.

MACEDO et al (2001) cita o estudo de NAHAS et al (2000) que também defende essa idéia, que está ocorrendo uma transformação sim precedente no padrão de vida das sociedades humanas.

“A mecanização, os avanços tecnológicos, a informatização e a presença cada vez mais dos chamados labor saving devices (mecanismos que poupam esforços físicos como escadas rolantes, elevadores e controle remoto) têm conduzido à diminuição progressiva de atividade física no trabalho, em casa e no lazer”.

FERREIR (1995) citado no estudo de CRIPPA (2003) comenta que “com o avanço da tecnologia as crianças estão cada vez mais ligados a vídeo games e jogos virtuais o que as deixam o tempo todo em frente a uma tela, fazendo-as esquecer-se das antigas brincadeiras de roda e jogos de rua e provocando um aumento no mínimo de crianças obesas e sedentárias na sociedade”.

Fiz questão de citar estudos antigos com mais de vinte anos atrás, pois esse fator da interferência da tecnologia na prática de atividade física e na influência da de uma geração cada vez menos ativo, já não é nova, esse assunto já é debatido e citado
durante um tempo considerável, porém ele ainda é um problema atual, pois não
conseguimos equilibrar de maneira saudável a tecnologia que avança a cada dia no nosso cotidiano e a manutenção de um estilo de vida saudável.

A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) divulgou em dezembro de 2019 um Manual de Orientação # Menos Telas # Mais Saúde, que oferece orientações sobre o uso de telas e internet por crianças e adolescentes. O documento completa e atualiza as recomendações lançadas pela entidade em 2016 sobre a utilização da tecnologia como smartphones, computadores e tablets. Entre as orientações, estão evitar a exposição de crianças com menos de dois anos às telas, mesmo que passivamente; limitar em até uma hora por dia o consumo de telas por crianças de dois a cinco anos; em até duas horas por dia por crianças entre seis e 10 anos; e em até três horas por o uso de telas e jogos de videogames por crianças e adolescentes entre 11 e 18 anos.

Segundo a presidente da SBP, Luciana Rodrigues Silva, diversas pesquisas demonstram que o uso de telas e internet por crianças e adolescentes tem ligação com o desenvolvimento de transtornos de saúde mental e problemas comportamentais.
Em abril de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) também publicou um guia sobre o assunto. De acordo com a publicação, a multiplicação do acesso a aplicativos, redes sociais e jogos online direcionados à população entre zero e 19 anos requer cada vez mais atenção. Dados da pesquisa TIC Kids online- Brasil (2018), realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), revelam que 86% das crianças e adolescentes brasileiros entre nove e 17 anos estão conectados, o que corresponde a 24,3 milhões de usuários da internet.

2.2-A falta de atividade física traz consequências como a obesidade

Podemos observar através de diversos estudos o quanto a falta de atividades físicas pode trazer prejuízos para nossa saúde um exemplo disso é a obesidade. De acordo com o estudo de SILVA e MALINA (2003), o nível de atividade física (sedentarismo) e o tempo de assistência à televisão têm sido associados com a ocorrência de sobrepeso. Isso ocorre provavelmente pelos mecanismos que são o baixo nível de atividade física durante a assistência à tv e o aumento das chances de ingestão de alimentos nutricionais pobres.
DIETS e GORTMAKER (2000) citados por SILVA e MALINA (2003) demonstram uma relação causal entre tv e obesidade em adolescentes de 12-17 anos. A prevalência da obesidade aumentava 2% a cada hora adicional de tv. Da mesma forma GORTMAKER et al também citado por SILVA e MALINA (2003) sugerem que o risco de sobrepeso aumenta em 4,6 vezes em adolescentes de 10-15 anos que assistem tv mais de 5 h/dia, comparados aqueles que assistem tv por até 2h/dia.
Outro fato importante do estudo de SILVA e MALINA (2003) foi a maior prevalência de sobrepeso entre os rapazes do ensino privado pode estar relacionado com um maior acesso a alimentação e a tv, reflexo de um poder aquisitivo mais alto desses estudantes.
De acordo com o estudo de FERNANDEZ et al (2004) "A obesidade pode ser considerada como um acúmulo do tecido gorduroso, pelo corpo todo, causado por doenças genéticas ou endócrino-metabólicas ou por uma ingestão excessiva de calorias, mas o aparecimento e a prevalência do sobrepeso em crianças e adultos não decorre somente em função da ingestão de nutrientes, mas também por um decréscimo na atividade física levando a um balanço energético desfavorável." Segundo os dados do IBGE nas crianças,o aumento da obesidade ocorreu em todas as regiões do país, mas principalmente nas regiões Sul e sudeste, encontrando-se uma prevalência de 9,6% e 9,3% respectivamente.
A pesquisa de FERNANDEZ et al (2004) relatam muitos estudos que tem demonstrado que o exercício pode ser muito eficiente em reduzir a gordura corporal em crianças e adolescentes obesos, com ou sem restrição específica da dieta e a maioria desses estudos envolve programas de aumento da atividade física nas escolas.

2.3-Benefícios e importância da atividade física

LOPES et al (2003a) afirmam: O sedentarismo é na realidade um problema de saúde pública, sendo a atividade física entendido como um medicamento de eficiência comprovada.
Os estudos de caráter epidemiológico, patológico, clínico e experimentais realizados ao longo dos últimos 40 anos demonstram de forma inequívoca que a inatividade contribui, de forma substancial, para muitas doenças crônicas prevalecentes nas sociedades industrializadas.
Segundo MACEDO et al (2000), seus estudos evidenciam que os exercícios habituais sejam benéficos para saúde, proporcionando melhora da eficiência do metabolismo (aumento catabolismo lipídico e a queima de calorias do corpo) com conseqüente diminuição da gordura corporal, incremento da massa muscular, incremento da força muscular, incremento da densidade óssea, fortalecimento do tecido conjuntivo, incremento de flexibilidade (melhora a mobilidade articular), melhora postura, aumento do volume sistólico, diminuição da frequência cardíaca em repouso e no trabalho submáximo, aumento da potência aeróbica, aumento da ventilação pulmonar, diminuição da pressão arterial, melhora do perfil lipídico, melhora a sensibilidade à insulina, melhora do auto-conceito, da autoestima e da imagem corporal, diminuição do estresse, da ansiedade, da depressão, da tensão muscular e da insônia, melhora no humor, aumento da disposição física e mental, diminuição do consumo de medicamentos como anti-hipertensivo, antidiabédicos orais, insulina e tranquilizantes, melhora das funções cognitivas e da sociabilização e também, melhora o funcionamento orgânico geral proporcionando aptidão física para uma boa qualida-

de de vida.

2.4-A importância das aulas de Educação Física e do Professor de Educação Física

É importante ressaltar a importância das aulas de educação física para as crianças Beresford et al (2002) relatam que:"É sabido que o desenvolvimento do ser humano é um processo integrado que abrange diversos aspectos da vida, como por exemplo: o motor, o emocional, o cognitivo e o social. Subdimensionar qualquer uma das faces deste processo implica em apenas se preocupar com a aquisição de conhecimentos e informações, não considerando comportamentos, ações e movimentos bem como, afetos, atitudes e opiniões que estão presentes no homem em face de sua relação com a realidade.
"A área da educação, sempre sofreu com dificuldade de definir uma identidade própria para a Educação Física e o seu papel dentro da sociedade".
Para BAILÃO et al (2002), as aulas de Educação Física são fonte de prazer e alegria,

sempre bem esperadas dentro do período na escola. Seus conteúdos e objetivos próprios contribuem para o melhor desenvolvimento da criança nos aspectos motor, cognitivo, afetivo e social. Afinal "desenvolver a motricidade não é apenas apresentar maior rendimento em determinadas habilidades(...); bem mais que isso, significa adquirir melhores recursos para se relacionar com o mundo dos objetos e das pessoas".
ARANTES(1996) conclui que: assim entendendo, as aulas de Educação Física
oferecem ao aluno, muito além daquilo que possa parecer. Trabalhando nos três
domínios do desenvolvimento humanos, dá-se ao aprendiz o conhecimento de si mesmo; de suas capacidades e de suas limitações.
A prática de seus conteúdos, devem e precisam ser articulados aos dos outros componentes curriculares e assim cumprir com a propala formação integral do estudante. Mais do que cumprir os ditames legais, e as novas orientações o aluno com auxílio do professor poderá estabelecer ligações e interferências entre as situações teóricas e a vida cotidiana.
TANI et al (1988) citados no estudo de BETTI (2000) relatam que a Educação física deve proporcionar oportunidades que possibilitem ao aluno o "desenvolvimento hierárquico do seu comportamento motor (...) através da interação entre o aumento da diversificação e complexidade, possibilitar a formação de estruturas cada vez mais organizadas"

Silva (1996), afirma que a função da Educação Física escolar é propiciar aos alunos o acesso a um conhecimento organizado a respeito da cultura humana do movimento. O primeiro critério a nortear a seleção de conteúdos por parte do professor é a possibilidade destes permitirem o crescimento pessoal dos alunos e, ao mesmo tempo, a consideração a respeito da sua relevância social, ou seja, a consideração a respeito de quanto um conteúdo é capaz de contribuir para a promoção de uma convivência social responsável, digna e justa pautada pelo diálogo, solidariedade e respeito mútuo.Entende-se que, ao longo do ensino fundamental, os conteúdos podem ser organizados sequencialmente considerando que, neste processo, os alunos
ampliam a percepção de si mesmo e do meio circundante através da experiência
motora individual, em pequenos e grandes grupos e em relação a diversos espaços, ritmos e objetivos.
POWER e PAFFENBARGER (1985) citados por SANTOS e BRANDIZZI (2002)

ressaltam que o desempenho motor das crianças e adolescentes, vem se constituindo numa preocupação permanente entre os especialistas da área de saúde, visto que a atividade pode desempenhar importante papel na prevenção, conservação e melhoria da capacidade funcional e, por conseguinte na saúde.
MAIA et al (2003) afirmam que: a infância e a juventude são consideradas idades determinantes no ganho de hábitos duradouros de atividade física até a idade adulta. Parece razoável assumir que as crianças que são fisicamente ativas sejam aquelas que venham a manter esse hábito quando adultas. De fato, a promoção da atividade física na infância e juventude baseia-se, em parte, no pressuposto de que os hábitos de atividades físicas se desenvolvem durante estes períodos e se mantêm até a idade adulta.
Segundo CANFIEL (2000) citado por ETCHEPARE et al (2003) não se pode negar a importância de o aspecto motor ser trabalhado no decorrer da infância do ser humano, desta forma a escola, enquanto meio educacional é responsável por oferecer a oportunidade de uma ótima vivência motora, pois ela será determinante no processo de desenvolvimento da criança. E segundo TANI (2001) também citado no estudo de ETCHEPARE et al (2003), comprovadamente, criança sedentárias são potenciais adultos sedentários e desta forma são plenamente justificados todos os esforços no
sentido de garantir um estilo de vida mais ativo e, por conseguinte, uma melhor

qualidade de vida às crianças. Assim podemos perceber a importância do profissional de educação física, principalmente nas séries iniciais, atuando de maneira a incentivar as crianças a permanecerem ativas e praticarem exercícios nos anos escolares e também fora do meio escolar.

TRESCA e ROSE Jr. (2000) afirmam em seu estudo que a motivação é o processo que leva as pessoas a uma ação ou a inércia em diversas situações sendo ainda o exame das razões pelas quais se escolhe fazer algo, fazer algumas tarefas com maior empenho do que outras, ou persistir numa atividade por longo período de tempo.

Portanto a necessidade do professor de educação física trazer atividades motivantes e diversificadas para que os seus alunos não deixem de praticar exercícios físicos.

Considerando essas afirmações TRESCA e ROSE Jr. (2003) com os resultados do seu estudo sugere-se que os profissionais da área de educação física escolar tenham como parte importante em suas diretrizes, ações preventivas e aplicativas que possibilitem a diversificação das atividades e conteúdos, o favorecimento da própria percepção de realização e afirmação, e o cuidado com utilização de recursos externos para que a manutenção e prevalência das razões internas permitam a expressão e estruturação da personalidade, direcionadas ao prazer e autonomia.

2.5-Treinamentos específicos e seus benefícios para o desenvolvimento da criança

A prática de atividade física como treinamentos específicos como treino ou aulas de judô, ballet, natação e etc, é uma boa saída para diminuir o tempo que as crianças ficam sentadas e além de incentivar o gosto pela atividade trás benefícios para o desenvolvimento da criança é o que vimos no estudo de SÁ e PEREIRA (2003) um programa específico simultâneo com aulas de judô de aproximadamente três horas de treino influi positivamente para aumentar a performance de coordenação bilateral em crianças iniciantes da prática de judô de 8-12 anos de idade. A prática de judô, por si só, modifica a variável de equilíbrio fazendo com que melhore este aspecto.

SANTOS et al (2004b) explicam a importância do desenvolvimento motor na infância caracteriza-se pela aquisição de um amplo aspecto de habilidade motora, que possibilita a criança um amplo domínio do seu corpo em diferentes posturas(estáticas e dinâmicas), locomover-se pelo meio ambiente de variadas formas(andar, correr, saltar e etc.) e manipular objetos e instrumentos diversos(receber uma bola, arremessar uma pedra, chutar, escrever e etc.). Essas habilidades básicas são requeridas para a condução de rotinas diárias em casa e na escola, como também servem a propósitos lúdicos, tão característicos na infância. A cultura requer das crianças já nos primeiros anos de vida e particularmente no início de seu processo de escolarização, o domínio de várias habilidades. Não raro, essas habilidades denominadas básicas são vistas como alicerce para aquisição de habilidades motoras especializadas na dimensão artística, esportiva, ocupacional ou industrial.

2.6-A necessidade dos pais estimularem a prática de atividade física

FIGUEIRA e FERREIRA (2000) ressaltam a presença dos elementos sócios – históricos no qual a família, escola e comunidade são fatores integrados e fortemente relacionados, onde a garantia ao lazer, educação, saúde e segurança são fatores que podem positivamente estimular a velocidade de integração das estruturas sociais, para prática de atividade física. A associação de tais valores permite em conjunto, capacitar o aprendizado do ser humano, a mudança do comportamento, frente aos hábitos de vida, incorporando novos conceitos dados pelos estímulos psicológicos e culturais.

Observamos efeito positivo do comportamento paterno e materno no nível de atividade física de crianças, com maior interferência em idades menores e, à medida que os filhos ficaram mais velhos as atitudes e decisões pessoais dos adolescentes prevaleceram.

Poderíamos concluir que as atitudes dos filhos têm estreita relação com o comportamento familiar, nas diferentes atividades diárias, levando-nos a hipotetizar que programas de intervenção da atividade física levam em consideração os aspectos culturais da população para haver efetividade na modificação do conhecimento familiar sobre os benefícios de um estilo de vida ativo.

SEABRA et al (2004) fizeram um estudo para analisar a agregação familiar (influência do pai e da mãe) nos hábitos de práticas desportivas dos filhos os principais resultados e conclusões foram os seguintes: 1) em todos os níveis de ensino verificou-se uma associação positiva e significativa entre a prática desportiva dos progenitores e dos seus filhos; 2) a única excepção foi encontrada no ensino secundário entre a prática desportiva da mãe e dos seus filhos (masculino); 3) a prática desportiva da mãe é, em todos os níveis

de ensino o determinante que melhor explica a propensão de uma criança e de um jovem para praticar desporto; 4) os descendentes do sexo masculino revelam uma maior propensão para prática desportiva quando comparados com os do feminino, a exceção do ensino secundário em que os descendentes é semelhante em ambos os sexos quando a mãe é desportista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo buscou-se verificar a interferência da tecnologia na pratica de atividade física das crianças e adolescentes.

As crianças dessa nova geração que tem muito mais contato com a tecnologia, por exemplo vídeo game, computador e outros. O que estaria favorecendo para deixar essa geração cada vez mais obesa e sem hábitos saudáveis de praticar atividade física.TUCKER e FRIEDAM (1989) citados no estudo de VIEIRA et al (2003) afirmam que a inatividade física constitui-se no fator mais importante para o desenvolvimento da obesidade.Estudos recentes envolvendo indivíduos jovens confirmam que o nível de atividade física está inversamente relacionado à incidência de sobrepeso e obesidade.

Buscamos lembrar a importância e objetivos das aulas de educação física tornando professor de educação física um grande influenciador na vida das crianças e na sua formação.

Segundo SILVA(1996) O professor de educação física deve garantir aos educandos oportunidades para consecução dos objetivos específicos da educação física.Pensando que a educação física escolar é veiculo de transmissão e fornece oportunidades para a construção de um conhecimento capaz de mover os seres humanos de um lugar de maior ignorância para outro, em que a ignorância seja menor em relação aos aspectos afetivo, cognitivo e motor, uma visão clara sobre os limites e possibilidades de sua área, tendo em vista a integração do componente curricular-Educação Física- Trabalho coletivo da escola, que a Educação Física Escolar pode levar pessoas a um lugar onde se esteja mais próximo da felicidade ou de uma melhor qualidade de vida, acredita-se que os professores que atuam no processo de escolarização devam ter o domínio de alguns conhecimentos e habilidades.Em primeiro lugar, a atuação deste professor deve caracterizá-lo por ultrapassar a postura única e exclusiva de um instrutor de atividades físicas, de um recreacionista, de um terapeuta corporal ou psicomotricista. Sua atuação, no entanto,pode conter todas essas facetas, conscientemente assumidas e dosadas em função dos objetivos que se deseja alcançar. Também buscamos ressaltar a influência que os pais tem na formação dessas crianças, pois se tiverem a postura de incentivar a atividade física e se praticarem alguma atividade
física, a probabilidade dessas crianças manterem hábitos duradouros e disciplinados
na prática de alguma modalidade física aumentam significativamente. Afinal existe uma ideia consensual segundo MARTINS e SANTOS(2004) em que os conceitos saúde e exercício físico tem ganho grande relevo na sociedade moderna. A crescente importância social da prática de exercício físico regular tem demonstrado uma superior conscientização pública acerca dos efeitos benéficos da atividade física regular cujos resultados se concretizam no bem estar físico e emocional.Muitos tem sido aqueles que afirmam que o exercício físico associado a um processo dietético correto influência positivamente o bem estar físico e emocional.A conjugação harmoniosa destas variáveis influência a saúde física e psicoafetiva do individuo provocando tensões positivas ou negativas na capacidade de trabalho e diversão.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

1. ARANTES AC.A]Educação física na visão interdisciplinar. Analise de conteúdo a partir do texto de Gonçalves, C Ler e escrever também com o corpo em moviment.FEUSP.1996;334

2. BAILÃO M., OLIVEIRA RJ, CORBUCCI PR.Educação física inclusiva numa perspectiva de múltiplas inteligências; Revista Digital.2002;

3. BETTI M.Ensino de primeiro e segundo graus:educação física para que?;Revista brasileira de ciências do esporte.2000;12: 261-283

4. BERESFORD H, FONSECA M M, CODEA JSMT, CODEA ALBT. Uma visão sobre o valor da educação física curricular a partir de perspectiva imaginárias e ideológica Revista paulista de educação física. 2002;16:100-112

5. CRIPPA LR, SOUZA JM, SIMONI S e ROCCA RD. Avaliação motora de
pré-escolares que praticam atividades recreativas, Revista Da Educação Física/ UEM. 2003; 14: 13 -20

6. ETCHEPARE LS, PEREIRA EF e ZINN JL.

Educação física nas series iniciais do ensino fundamental. Revista da Educação física/UEM.2003; 14: 59-66.

7. FERREIRA AN. Vídeo game e Ed. Física/ciência do esporte: uma abordagem á luz das teorias do virtual. Revista digital. 2005; 10 nº89

8- FERNANDEZ AC, CASTRO PM e FISBERG M. Influência do treinamento aeróbico e anaeróbico na massa de gordura corporal de adolescentes obesos. Revista Brasileira Medicina Esporte. 2004; 10: 152-158

9. FIGUEIRA AJ e FERREIRA MBR. Papel multidimensional da família na participação dos filhos em atividades físicas: revisão de literatura. Revista Brasileira Ciência e Movimento. 2000; 8: 33-40

10. GUEDES DP.Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar.Motriz.1999;1:10-14

11. LAZOLLI JK, NOBREGA ACL, CARVALHO T, OLIVEIRA MAB, TEIXEIRA JAC, LEITÃO MB, LEITE N, MEYERF, DRUMMMOND FL, PESSOA MSV, REZENDE L, DE ROSE E H, BARBOSA ST, MAGINI JRT, NAHAS RM, MICHELS G e MATSUDO
V. Atividade física e saúde na infância e na adolescência. Revista Brasileira Medicina Esporte. 1998; 4:3-4.

12. LOPES VP, MAIA JAR, SILVA RG, SEABRA A e MORAIS FP. Atividade Física habitual da população escolar dos Açores. Revista Brasileira Ciência e Movimento. 2003 "a"; 11:9-14

13. LOPES VP, MAIA JR, OLIVEIRA MMMC, SEABRA A , GARGANTA R.Caracterização da atividade física habitual em adolescentes de ambos os sexos através de acelerometria e pedometria. Revista Paulista de Educação Física. 2003"b"; 17: 51-63

14. MACEDO CSG, GARAVELLO JJ, OKU EC, MIYAGUSUKU FH, AGNOLL PD e NOCETTI PM. Benefícios do exercício físico para qualidade de vida. Revista Brasileira de Atividade Física e saúde. 2001; 8: 19-27

15. MARTINS FR e SANTOS JAR.Atividade física de lazer, alimentação e composição corporal. Revista Brasileira Educação física.2004;18:59-67

16. MATSUDO SMM, ARAUJO TL,MATSUDO VKR e VALQUER W.Nível de
atividade física em crianças e adolescente de diferentes regiões de desenvolvimento.REVISTA APEF.1998;3

17. SÁ VW e PEREIRA JS. Influência de um programa de treinamento físico específico no equilíbrio e coordenação motora em crianças iniciantes no judô. Revista Brasileira Ciência e Movimento. 2003; 11: 45-52

18. SANTOS MAA E BRANDIZZI AD. Influência do diâmetro ósseo no desempenho motor de crianças. Revista Brasileira Ciência e Movimento. 2002"a"; 10: 23-27

19. SANTOS S, DANTAS L e OLIVEIRA JÁ. Desenvolvimento motor de crianças, de idosos e de pessoas com transtorno da coordenação. Revista Paulista Educação Física. 2004"b"; 18: 33-44

20. SEABRA AFT, MENDONÇA DE MMV, MAIA JAR e GARGANTA RM. Agregação familiar nos hábitos de prática desportiva. Um estudo em crianças e jovens dos 10 aos 19 anos de idade. Revista Brasileira Ciência e Movimento. 2004; 12: 7-12

21. SILVA RCR e MALINA RM. Sobrepeso, atividade física e tempo de televisão entre adolescentes de Niterói, RJ e, Brasil. Revista Brasileira Ciência e Movimento. 2003; 11: 63-66

22. SILVA SAPS.Educação física escolar: Relação com outros componentes curriculares;Revista Motriz.1996; 2:65

23. SILVA SAPS.Educação Física no 1º grau: Conhecimento e Especificidade.
Revista Paulista Educação Física. 1996;2:29-35

24. TRESCA RP e ROSE JR. D. Estudo comparativo da motivação intrínseca em escolares praticantes e não praticantes de dança. Revista Ciência e Movimento Brasília. 2000; 8:9-13

25. VALENTINI NC. A influência de uma intervenção motora no desempenho motor e na percep-

ção de competência de crianças com atrasos motores. Revista Paulista Educação. 2002; 16: 61-75

26. IEIRA VCR, PRIORE SE e FISBERG M.Atividade física na adolescência.
Adolescência Latino-americana.2003; 3:36-44

27. Sociedade Brasileira de Pediatria [Internet]. Rio de Janeiro: SBP; [data desconhecida; acesso em 15 nov 2019]. Manual de orientação: saúde de crianças e adolescentes na era digital. Disponível em: https://www.sbp.com. br/fileadmin/user_upload/2016/11/19166dMOrient-Saude-Crian-e-Adolesc.pdf

O ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE ACORDO COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

EDILIA RUFINO DE ARAUJO PARIZOTTO

Resumo

A criação de artes visuais é diversificada, porque são múltiplas as necessidades dos seres humanos. Podem ser de ordem comum, prática ou podem estar direcionadas para a expressão de uma ideia ou de um estado de espírito. A maior parte das produções de materiais visuais buscam o registro, preservação, reprodução e identificação de pessoas, lugares ou mesmo objetos com intuito de alargar o processo de comunicação humana. Neste sentido este trabalho de pesquisa tem como principal objetivo verificar as orientações para o ensino das artes visuais na BNCC. Visando atender o objetivo principal procedeu-se com pesquisa bibliográfica com base em materiais já publicados. Os referenciais estudados para desenvolvimento da pesquisa mostraram que as Artes Visuais são abordadas como subcategoria do ensino de Artes na Base Nacional Comum Curricular. E, a Base sugere caminhos para alargar o acesso dos alunos a experiências estéticas nas aulas de Artes colocando os alunos como protagonistas que podem criar e expressar seus sentimentos por meios dos fazeres artísticos. A ideia é que as crianças conheçam as diferentes culturas e experimentem inúmeras possibilidades de criação e expressão, explorando as mudanças dos objetos, instrumentos tecnológicos e se apropriando da cultura diária.
Palavras-chave: Educação Infantil. BNCC. Artes. Artes Visuais

1 INTRODUÇÃO

As artes visuais estão presentes na vida do homem e desde os primórdios se apresentam em todas as manifestações culturais, por meio de cores, formas, gestos, espaços, superfícies e movimentos, com intuito de comunicar-se com o outro. As artes visuais desempenham o papel de ajudar a interpretar a realidade e ao mesmo tempo cumpre sua função como elemento cultural no desenvolvimento da cidadania. Artes visuais é um campo que contempla qualquer modo de representação visual de forma e cor. Por meio das mais diversas expressões artísticas o homem pode desenvolver sua cultura e agir de maneira atuante na construção do conhecimento. As artes visuais permitem uma maior compreensão de mundo levando-os a apreciação, análise e contribuindo na formação da sociedade na qual estão inseridos.

Justifica-se a escolha do tema devido ao interesse de analisar as contribuições da BNCC para o ensino de arte na Educação Infantil, além da importância em destacar e compreender as artes visuais enquanto importante ferramenta educacional, sobretudo, nessa etapa educacional. Essa crença nas diferentes possibilidades de práticas pedagógicas, pelo pensar e discutir as artes visuais, é que o motiva, sendo a mola propulsora para pesquisar e escrever sobre esse instigante assunto, visando colaborar para que de algum modo seja alargado a defesa do ensino de artes visuais na Educação Infantil.

Este trabalho de pesquisa tem como objetivo geral averiguar as informações contidas na BNCC sobre o ensino de Arte na Educação Infantil. Visando atender o objetivo principal desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: contextualizar o ensino de Artes na Educação Infantil; apresentar informações sobre o processo histórico da BNCC e; verificar os conteúdos de Arte expostos na BNCC o ensino de Arte para e Educação Infantil.

O trabalho presente procedeu-se com revisão de literatura com base em materiais secundários procurando conhecer e analisar algumas contribuições de autores que já abordaram o assunto considerado. Deste modo, espera-se conseguir demonstrar que esse assunto está distante de ser esgotado nessa pesquisa, visto que a colaboração aqui exposta é no sentido de discutir sobre o ensino de Artes Visuais na Educação Infantil com base na orientação da BNCC.

2 O ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A arte se constitui de maneiras específicas, de manifestação da atividade criativa dos seres humanos na interação com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo. O homem é construtor do conhecimento social e a troca de conhecimentos é essencial para seu desenvolvimento assim é na vida e no encontro com o outro que a aprendizagem se desenvolve (MOURA, 1997).

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, 1997, p. 29).

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 ou ao pintar objetos, entre outras formas artísticas, ela está se utilizando das Artes Visuais para expressar experiências sensíveis. "A arte colabora para o seu desenvolvimento expressivo, para a construção de sua poética pessoal e para o desenvolvimento de sua criatividade" (COLETO, 2010, p. 139).

As Artes Visuais expressam, comunicam, atribuem sentidos, sensações, sentimentos e pensamentos da realidade, entretanto, na sala de aula a arte muitas vezes é desvalorizada e colocada como momento de repouso das outras disciplinas vistas como mais importantes. Por isso, a necessidade de promover momentos de descontração e confiança onde o professor faz intervenções indiretas positivas, para que a criança possa manifestar suas possibilidades artísticas livremente exercendo seu direito de cidadão de se expressar bem como de ter contato e refletir sobre as produções artísticas (SAMPAIO, 1994).

Os desenvolvimentos da imaginação criadora, da expressão, da sensibilidade e das capacidades estéticas das crianças podem 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. A arte é a para a criança uma maneira de se expressar, pois a criança tem em sua natureza um modo lúdico de lidar com o mundo e fazer o que lhe dá prazer e satisfação (PEREZ, 2017).

Na visão de Coleto (2010) as Artes Visuais são linguagens que expressam, comunicam e atribuem sentidos a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, cor, luz etc. Sendo, portanto, uma das maneiras mais importantes de se expressar e se comunicar, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação e de modo especial na educação infantil.

A presença das artes visuais na Educação Infantil, ao longo da história, tem demonstrado um descompasso entre os caminhos apontados pela produção teórica e prática pedagógica existente. Em muitas propostas as práticas de artes são entendidas apenas como meros passatempos. Em que atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha são destituídas 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 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 (BRASIL, 1998, p. 87).

As Artes Visuais devem ser concebidas como uma linguagem que tem características próprias no âmbito prático e reflexivo em que aprendizagem se dá através dos seguintes aspectos: fazer artístico, apreciação e reflexão. De acordo com Lowenfeld e Brittain (1970) a arte pode contribuir de maneira fundamental para esse desenvolvimento, pois é por meio da interação da criança com seu meio que se inicia o processo de aprendizagem.

Na infância, segundo Moreno (2007), a brincadeira é a expressão da relação com o todo da vida da criança, e nenhuma teoria da criança será possível se não for também uma teoria que cubra o todo da relação da criança com a vida.

A capacidade de criação na infância é uma forma da criança manifestar a sua compreensão da realidade que o cerca, de exercitar sua inteligência ao criar, alterar, organizar e reorganizar elementos plásticos, é uma construção do ser humano. Na sua interação

com o mundo, ela vivência inúmeros contatos com experiências estéticas que envolvem ideias, valores e sentimentos, experiências estas que envolvem o sentir e também o pensar e o interpretar. (MORENO, 2007, p. 44).

Portanto, a linguagem visual é parte importante da formação integral do sujeito e não pode ser deixada de lado no contexto da Educação Infantil. Além disso,

as Artes Visuais, enquanto recurso lúdico 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 interligadas com as lições ou com as necessidades psicológicas normais e diárias da criança (MORENO, 2007).

3 ARTES VISUAIS NA BNCC

A BNCC é uma política pública de desafio igualitário brasileiro desde a Constituição Federal de 1988. Nela localizam os principais marcos na composição de currículos pedagógicos focando em resultados após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE) de 1996 como instrumento para ser comparado e cotejado pela recente proposta curricular. Resulta-se de um fluxo de ações públicas endereçada ao currículo da educação básica e, deste modo, dialoga com os PCN' de 1998, com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 1998 e de 2013, matrizes de referenciais do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), propostas dos Municípios e do Estado e com o Sistema de Avaliação da EB (BRASIL, 2019). Após aprovação da BNCC em dezembro de 2017 teve início discussões para implementação das novas diretrizes a BNCC na EI. Nessa etapa a BNCC define direitos de aprendizagem e as áreas do conhecimento do Ensino Fundamental. Em cada área existem objetivos de aprendizado e desenvolvimento do estudante, em vez de unidades temáticas, objeto de habilidades e conhecimentos (BRASIL, 2019). A BNCC traz que as crianças da Educação Infantil precisam vivenciar experiências diversificadas, além de vários modelos de expressões e linguagens, através do contato com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas no dia a dia da escola. Essas experiências, segundo a BNCC colaboram para que desde muito cedo as crianças desenvolvam senso estético e crítico (BRASIL, 2019).

Além disso, permite que a criança aprimore seu conhecimento, dos outros e do meio em que está inserida. Sendo assim, a Educação Infantil precisa garantir a participação infantil em produções que envolve a arte visuais entre outras manifestações artísticas (PEREZ, 2017).

Isso, porque os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, na Educação Infantil, asseguram as condições para que as crianças aprendam nas situações em que possam desempenhar um papel ativo em espaços que as convidem a vivenciar desafios e se sentirem provocadas a resolvê-los, e que possam construir significados entre si, os outros e o mundo natural e social (BRASIL, 2019). Portanto, é importante que as crianças explorem:

Movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (BRASIL, 2019, p. 38).

Conforme apresentado na pesquisa de Peres (2017) na BNCC o ensino de Artes Visuais está localizado na área das linguagens e denominado como subcomponente curricular do ensino de Arte. O objetivo do ensino de Arte na BNCC é favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal. A BNCC acena para os contextos de conhecimento simultâneo, como: criar, criticar, expressar, fruir e refletir.

A Base afirma que essas dimensões não tratam de categorias, mas sim linhas maleáveis, e isso leva a entender que a BNCC sugere a ideias de linhas que dialogam e estão presentes no processo artístico. De acordo com Sardelich (2018) é possível perceber fragilidades em relação ao arcabouço teórico que, deveria explicar melhor nas futuras, pois essas características incluem as práticas docentes e a clareza ao abordar que permite ao professor fazer suas escolhas e levar em consideração diante do que atua, o que deseja ou não fazer.

A presença da Arte na área de linguagem pode ser vista como uma descontinuidade em relação aos PCN's, o que denota uma desvalorização do componente curricular na EB que também está excluído das avaliações dos sistemas de ensino. A estrutura dos documentos se diferencia, pois, a BNCC não explicita os eixos de aprendizagem como os PCN's, indicados como fazer, fruir e refletir, que podem se relacionar às dimensões do conhecimento na BNCC (SARDELICH, 2018, p. 241)

Ainda segundo Sardelich (2018) no ensino de Artes Visuais, a ideia é que os alunos conheçam diversas culturas visuais e experimentem diversas possibilidades de criar e se expressar visualmente, explorando as mudanças dos materiais, as ferramentas tecnológicas e se apropriando da cultura diária. A BNCC tornou os alunos protagonistas do processo de ensino de Artes.

Conforme Osinki e Oliveira (2019) no dia a dia escolar, os alunos não apenas podem auxiliar na definição dos temas a serem abordados, mas se sentirem livres para a criação, dando vazão à sensibilidade de modo mais pleno, com o incentivo e a observação do professor. Com esse novo conceito, é importante que o modo de planejar as avaliações e aulas devem passar por mudanças, mas considerando que os espaços e propostas artísticas crianças pequenas contribuem com a promoção do desenvolvimento da criatividade, do senso crítico, da cognição e motricidade.

A BNCC aponta o ensino de Artes Visuais para o contato com a cultura local e de outros lugares, para a exploração de recursos multimídias e tecnológicos, materiais e a realização de produções inventivas e prazerosas com sons, gestos, traços, mímicas, danças, canções, modelagens, desenhos e encenações para o desenvolvimento da sensibilidade infantil. O texto da BNCC traz algumas indicações ao descrever os direitos de aprendizagem das crianças pequenas na esfera de experiências com as artes e entre estas as Artes Visuais (BRASIL, 2019).

Segundo Carvalho (2016) trabalhar as linguagens artísticas as crianças pequenas, mediar brincadeiras como diferentes ritmos, cores, formas, sons, texturas, imagens, materiais plásticos, imagens, adereços, trajes, combinar o uso de recursos tecnológicos e promover o contato criativo com a cultura são os pilares dessa área de experiência. E também são características importantes da Educação Infantil que nem sempre contam com a específica formação do professor.

Portanto, cabe ao professor pesquisar, estudar e experimentar as linguagens das Artes Visuais e buscar se envolver com a cultura. Pois, o repertório artístico somado aos demais subcomponente curricular do ensino de Arte constroem e complementam a sensibilização e a formação da criança na Educação Infantil (PEREZ, 2017).

5 RECOMENDAÇÕES DA BNCC PARA O ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tendo em vista as orientações relacionadas ao trabalho com crianças pequenas, nota-se diversas iniciativas destacadas pela BNCC para orientar as escolas no diz respeitos aos currículos pedagógicos. A BNCC apresenta as aprendizagens essenciais da Educação Infantil e busca oferecer aporte para a construção do currículo escolar, que será estruturado no brincar a na interação possibilitando um amplo desenvolvimento das crianças pequenas (BRASIL, 2019). Em suma, pode-se dizer que a Educação Infantil uma área educacional com suas singularidades considerando o cenário brasileiro e seu próprio contexto. Assim, é possível concordar com Valadares e Borges (2018) quando afirmam que há recomendações de um trabalho com as crianças pequenas que supere o espaço de obediência e silêncio para concretização de um espaço em que os alunos possam explorar e serem reconhecidas como protagonistas inteligentes que constroem argumentos ao confrontar com situações estimulantes.

Deste modo, a BNCC para Educação Infantil promulgada em 2017 tem força legal e prevê que cada rede, sistema e ou instituição de ensino, público ou privado, construa seu currículo observado as recomendações curriculares que este documento apresenta. Especificamente focando o ensino de artes visuais, pode-se destacar a relação com todos os direitos, sobretudo o direito de se expressar e de explorar, considerado que o trabalho com essa área do conhecimento está associado a expressão das crianças através da s diferentes linguagens, inclusive a linguagem artística. Assim como, nas artes visuais também está presente a exploração dos diferentes materiais artísticos e possibilidades de criação.

A BNCC além dos direitos no campo da aprendizagem apresenta a organização da Educação Infantil em áreas de experiências, que organizam as aprendizagens, não em disciplinas ou áreas, mas as aproximando das experiências. A BNCC, considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelece cinco campos de experiência que a criança pequena pode aprender a se desenvolver, sendo: "O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações." (BRASIL, 2019, p. 25).

Os campos de experiência configuram-se como arranjo do currículo que acolhe as experiências e as situações concretas da vida diária dos alunos e seus saberes, os entrelaçando aos conhecimentos que pertencem ao patrimônio cultural. Considerando a idade das crianças, cada um desses campos apresenta diferentes objetivos de desenvolvimento e aprendizagem (BRASIL, 2019).

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir
intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2019, p. 38).

Ao examinar de modo aprofundado o campo da experiência traços, sons, cores e formas, que definem e destacam as aprendizagens e as vivencias que as crianças pequenas precisam ter em relação ao conhecimento artístico, a BNCC orienta que deve ser realizado um trabalho que permita ao aluno a convivência com diferentes manifestações culturais e científicas, tanto locais como universais, no dia a dia das instituições de ensino, além de possibilitar a criança, através de várias experiências, vivenciar diferentes formas de linguagens e expressão, como as artes visuais (modelagem, pintura, fotografia, colagem etc.) (BRASIL, 2019).
Com base nessas experiências as crianças podem se expressar por diferentes linguagens, criando suas produções culturais e artísticas, exercitando a autoria com traços, sons, gestos, mímicas, desenhos, modelagens etc. Ainda segundo a BNCC essas experiências:

Contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (BRASIL, 2019, p. 41).

Este campo de conhecimento está preocupado com o desenvolvimento de conhecimento das artes visuais, descobrindo a gama de expressões e manifestações e vivenciando as várias formas de linguagens permitindo que a criança aproprie, crie e adquira senso estético e crítico, conhecendo a si mesma, aos outros e a realidade que a cerca (BRASIL, 2019).
Diante disso, segundo Valadares e Borges (2018) é possível concordar com esse documento, pois é necessário que se desenvolva uma Educação Infantil que promova a participação dos alunos em espaços e tempo para produzir, manifestar e apreciar a arte, de maneira a favorecer o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade e de suas expressões pessoais. Portanto, por meio das artes visuais as crianças terão experiências e vivências que lhes proporcione a apropriação e a reconfiguração de modo permanente da cultura, potencializando suas experiências de interpretação e seus repertórios artísticos.
A BNCC mostra ao longo de seus textos que a Educação Infantil, devido ser a primeira etapa da Educação Básica, tem a incumbência de desenvolver nas crianças pequenas amplas e contextuais vivencias que considerem as diferentes manifestações artísticas. Enfim, levando em consideração as artes visuais, é possível afirmar que a Base prevê um trabalho pedagógico na Educação Infantil rico na construção de conhecimentos com base na diversidade de expressões, vivencias, instrumentos e de materiais, permitindo situações de aprendizagens em que as crianças possam analisar, construir e compreender essa importante linguagem do contexto mundial (BRASIL, 2019).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC é um documento que busca padronizar e nortear a Educação Básica no país e responde por cerca de 60% do conteúdo educacional, sendo que o restante deve ser definido localmente considerando o contexto regional. Esse documento é resultado de um complexo fluxo de ações públicas endereçadas ao currículo da Educação Básica e dialoga com os PCN de 1998, DCN de 1998 e de 2013, Matrizes de referenciais do ENEM e propostas dos Municípios, Estados, e Sistema de Avaliação da Educação Básica.
A BNCC reúne um conjunto de autores coletivos e individuais almejando um objeto comum em que a proposta é criar arenas decisórias ampliadas e agregada a políticas educacionais, e no cerne delas o currículo. O ensino de Artes Visuais está localizado na área das linguagens e denominado como subcomponente curricular do ensino de Arte. A BNCC, em relação ao PCN's alarga as possibilidades de experiência com a Artes Visuais e tem por objetivo que os alunos conheçam diversas culturas visuais e ex-

perimentem diferentes possibilidades de criação e se expressem visualmente explorando as mudanças dos objetos, materiais, ferramentas tecnológicas e se apropriando da cultura diária.
Entretanto, existe uma lacuna em relação ao ensino de Artes Visuais, que estudiosos ainda não se debruçaram para discutir as três versões da Base. As continuidades e descontinuidades de propostas presentes nessas versões que revelam disputas de projetos pedagógicos, tanto pelo controle da gestão escolar,

como pelos objetivos, percursos formativos e conteúdo que são importantes as Artes Visuais, pois podem apresentar e fomentar a diversidade no campo do visível. A BNCC prevê objetivos de desenvolvimento e aprendizagens em artes visuais, levando em consideração o campo de experiências traços, sons, cores e formas. Diante disso, ao longo dessa pesquisa defendeu-se um trabalho que parta da realidade da criança, considerando suas ideias, sua cultura, suas dificuldades, suas especificidades, respeitando e compreendendo seus saberes e estimulando a produção e a apreciação das criações artísticas e das artes visuais. E com isso formar um aluno crítico, sensível e humano diante de um dos campos mais
expressivos presentes no meio social.
Por fim, considerando o trabalho com artes visuais, pode-se dizer que a Educação Infantil é fase mais coerente para realizar um trabalho direcionado e rico na construção e conhecimento com base na diversidade de instrumentos artísticos, materiais, expressões e vivências. Esse tema não se esgotou com essa pesquisa e é nesse sentido que pretendo continuar esta pesquisa em um próximo trabalho de pesquisa, aceitando o desafio de percorrer essa lacuna ainda pouco explorada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília: MEC/ Senado Federal, 2019.

BRASIL. Histórico da BNCC. 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.me c.gov.br/historico>. Acesso em: 28 mai. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. Brasília: MEC/Senado Federal, 2019.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN: Arte 1. ed. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF. 1998.

CARVALHO, Carla. Uma reflexão acerca das Artes Visuais sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular. In. Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação. v. 10, n. 3, 2016, p. 502-521.

CASAGRANDE, Ana L.; ALONSO, Katia M.; SILVA, Danilo G. Base Nacional Comum Curricular e Ensino Médio: reflexões à luz da conjuntura contemporânea. In. Revista Diálogo Educ. v. 19, n. 60, 2019, p. 407-425.

COLETO, Daniela C. A Importância da Arte para a Formação da Criança. In. Revista Conteúdo. Capivari, v.1, n.3, 2010, p. 137-152.

FRANCO, Luiz G.; MUNFORD, Danusa. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: um olhar da área de Ciências da Natureza. In. Revista Horizontes. v. 36, n. 1, 2018, p. 158-170.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. Desenvolvimento da Capacidade Criadora.
São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MONTEIRO, Cíntia C.; CASTRO, Letícia O.; HERNECK, Heloísa R. O silenciamento da Educação Infantil: proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In. Revista em Ação. v. 10, n. 1, 2018, p. 194-212.

MORENO, G.L. Comunicação Significativa entre a criança e a Arte. In. Revista do Professor. v. 23, n.90, 2007, p.1518-1839.

MOURA, A.R.L. Movimento conceitual em sala de aula. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

PERES, José R.P. Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: o lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. In. Revista de Departamento e Artes Visuais. v. 1, n. 1, 2017, p. 24-36.

PINTO, Antônio H. A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de Matemática: flexibilização ou engessamento do currículo. In. Revista Bolema. v. 31, n. 59, 2019, p. 1045-1060.

fantil: proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In. Revista em Ação. v. 10, n. 1, 2018, p. 194-212.

MORENO, G.L. Comunicação Significativa entre a criança e a Arte. In. Revista do Professor. v. 23, n.90, 2007, p.1518-1839.

MOURA, A.R.L. Movimento conceitual em sala de aula. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

PERES, José R.P. Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: o lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. In. Revista de Departamento e Artes Visuais. v. 1, n. 1, 2017, p. 24-36.

PINTO, Antônio H. A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de Matemática: flexibilização ou engessamento do currículo. In. Revista Bolema. v. 31, n. 59, 2019, p. 1045-1060.

SAMPAIO, Rosa M.W.F. Freinet: Evolução Histórica e Atualidades. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1994.

SANTOS, Patrícia S.S.; CROCE, Marta L. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Breves Considerações. 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/53417857-Base-nacional-comum-curricular-bncc-breves-consideracoes-1-resumo.html>. Acesso em: 28 mai. 2020.

SARDELICH, Maria E. Umas cartografia sobre o Ensino das Artes Visuais na BNCC entre 2014-2018. In. Revista Geart. v. 5, n. 2, 2018, p. 232-244.

VALADARES, Letícia S,; BORGES, Fabiana V.A. O trabalho com as artes visuais na Educação Infantil: observações teóricas e recomendações legais. 2018, p.116. Disponível em: <http://repositorio.unifafibe.com.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/204/2018_LSV.pdf?sequence+1&isAllowed+y>. Acesso em? 28 mai. 2020.

DESAFIOS DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA: DA UNIDADE ESCOLAR À SALA DE AULA

ELAINE CRISTINA DE ARAÚJO FEITOSA

RESUMO

O que é gestão democrática na escola pública? Qual sua importância no espaço escolar? Como implementá-la na escola? Essas serão algumas questões que abordarei nesse trabalho. Para tanto, farei um percurso a partir do surgimento da noção de gestão democrática, suas implicações, seus desafios; dando fundamental atenção para as transformações necessárias à concretização desse processo, como mudança de comportamento, de adequação de espaços, de projetos pedagógicos e de posturas nos ambientes escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Democrática. Escola Pública. Participação. Comunidade escolar.

1 INTRODUÇÃO

Para que exista uma gestão democrática em sala de aula, é necessário que essa postura perpasse toda a unidade escolar. Assim, a soma de todos os esforços para concluir o objetivo educacional resulta no crescimento profissional e democrático de todos os envolvidos.

Gestão é uma expressão que ganhou corpo no contexto educacional acompanhando uma mudança de paradigma no encaminhamento das questões desta área. Em linhas gerais, é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento de seu trabalho. O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos. Sendo assim, entende- se que uma das demandas da sociedade atual no que diz respeito à educação é a busca da gestão democrática e participativa para integrar seus alunos a uma sociedade que vive

igualmente em regime de democracia, formando cidadãos capazes de agir de acordo com esta premissa.

Embora a gestão democrática seja um tema discutido com muita boa vontade pelos educadores em geral, a verdade é que sua implementação passa por diversos desafios e cabe aos diretores e demais membros da comunidade escolar contornar qualquer desafio para tornar a gestão democrática uma realidade.

O termo gestão escolar foi conceituado nas décadas de 1980 e 1990, que marcaram uma época de mudanças relevantes para a educação, tanto no quesito econômico, quanto social e cultural. Houve a evolução rápida da tecnologia, elemento que passou a ser utilizado de maneira mais abrangente e facilitou os meios de comunicação e disseminação de informações.

Sendo assim, faz-se necessário redefinir as competências relacionadas à gestão escolar, as práticas que lhes competem acerca do planejamento de ações e organização escolar, práticas estas que devem estar voltadas para a democratização da escola. Seguindo esta linha de pensamento, a escola passa a ser vista como um organismo social, ou seja, uma instituição que possui vida, passível de passar constantemente por modificações, alterações, transformações e maneiras de se construir e reconstruir.

Portanto, visando esta realidade, a escola deve estar voltada para um pensamento plural, abarcando múltiplos agentes de atuação.

No entanto, a escola não deve ser formada sob uma base onde reinam as desigualdades sociais, mas sim, deve-se criar um ambiente no qual não se distingue classe social, cultura, religião, etnia, ou onde se pratique qualquer forma de discriminação.

A escola pública ainda encontra dificuldades no árduo caminho de democratização, através desta ótica, pode-se verificar que a gestão escolar passa a direcionar seu trabalho baseando-se em resultados políticos e pedagógicos, diretrizes que são elaboradas através de debates e decisões que são tomadas acerca dos programas ou projetos implantados na escola. A gestão escolar democrática neste caso surge em meio a tais debates e decisões. A gestão da educação, quando pensada numa perspectiva democrática, nos revela a necessidade de pensarmos numa escola que se caracterize não somente pelo gestor, mas que considere, principalmente, a participação de todos os envolvidos. Neste sentido, a gestão democrática no sistema educacional público abre possibilidades.

Para que se construa uma escola pública de qualidade, que atenda aos interesses da maioria da população brasileira, além de representar uma possibilidade de vivência e aprendizado da democracia, podendo, portanto, tomar um sentido diferenciado.

Para que a gestão escolar tenha um bom andamento, é necessário que esta siga o modelo democrático, pois, é através deste molde de gestão que será possível enxergar a "qualidade da convivência humana, que se constrói na cultura do povo e na sua história". Portanto, é importante que a comunidade tenha participação ativa na tomada de decisões escolares, descentralizando assim este poder de decisão, assegurando que a participação dos interessados ocorra plenamente acerca da educação.

Ao pensar em uma escola democrática deve-se analisar todo o contexto da sociedade. Quando esta é marcada por problemas em suas políticas públicas, pela desigualdade social e econômica, ou ainda pelo individualismo, estes fatores podem influenciar diretamente o desenvolvimento dos sujeitos.

Neste cenário a escola pública deve ser unitária, uma vez que é seu dever assegurar a qualidade de ensino e uma base comum de aprendizado a todos os cidadãos, que possuem direito à educação básica. Sendo assim, a escola necessita de uma "proposta de ensino de qualidade", voltada à formação cultural e científica que possibilite a ampliação da participação efetiva da população

nas mais diversas instâncias de decisão conjunta, como por exemplo, as de ordem política e econômica. A escola pública deve ser democrática, garantindo a todos o acesso e permanência, no mínimo, oito anos escolarização, proporcionando um ensino de qualidade que leve em conta as características especificas dos alunos que atualmente a frequentam.

Deve ser democrática também no sentido de que devem vigorar, nela, mecanismos democráticos de gestão interna envolvendo a participação conjunta da direção, dos professores e dos pais. (LIBÂNEO)

Para que haja a democratização dentro do ambiente escolar, é importante a participação de toda gestão escolar e comunidade. Assim, leva-se em consideração que a escola constitui uma instituição social onde são importantes as finalidades políticas e pedagógicas explanadas pela gestão escolar, portanto, se baseado este cenário na visão da gestão democrática, nota-se a importância da contribuição de toda a comunidade escolar na elevação da qualidade da educação e também da democracia.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Mas afinal, como se construiu a ideia de gestão democrática

Os princípios que regem a gestão democrática darão uma base para a discussão dos problemas que ocorrem em sala de aula.

O princípio da gestão democrática do ensino público, estabelecido na Constituição Brasileira foi regulamentado pela LDB – Lei 9394/96. Nela também são estabelecidos, como princípios, no art. 3º: "I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; XI – garantia de padrão de qualidade." Com essa lei, a participação nas escolas públicas é direito e dever de todos os que atuam na comunidade escolar. O art. 14 expressa os princípios da gestão democrática:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Segundo Vitor Paro (2016), a importância da educação se evidencia tanto para a cidadania quanto para a democracia. Dessa maneira a escola torna-se elemento fundamental para uma sociedade mais justa e democrática.

A Educação é um dos direitos fundamentais garantidos pela Carta Magna (art. 6º). Ao tratar do dever do Estado com a Educação afirma: "O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo" (art. 208, inc. VII, parágrafo 1), possibilitando ao interessado cobrança do dever da sociedade em atendê-lo.

No art. 5º, inc. LXXI determina: "conceder-se-á mandado de injunção sempre que a falta de norma regulamentadora torne inviável o exercício dos direitos e liberdades constitucionais e das prerrogativas inerentes à nacionalidade, à soberania e à cidadania", facultando a cobrança quando faltam vagas escolares no sistema oficial ou quando o ensino não tem boa qualidade.

O direito à Educação não é mais tão só o direito à vaga, mas é o direito ao ingresso, à permanência e ao sucesso. A responsabilidade pelo desenvolvimento do processo educativo pertence ao educador, papel no qual é insubstituível, envolvendo um conjunto de ações.

Porém, para complementar esse desenvolvimento exige-se a participação dos pais, professores, gestores da escola e também dos titulares das atribuições de atendimento à criança e ao adolescente em situação de dificuldade, com suas medidas e programas de proteção especial, conforme rege o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Na gestão democrática, estabelecem-se relações igualitárias de respeito mútuo, coopera-

tivas, há diálogo, liberdade de pensamento e de expressão, criatividade, criticidade, participação e chefes são substituídos por coordenadores de trabalho. A fonte do poder não está no cargo e na posição, mas no conhecimento, na experiência.

A gestão democrática deve levar a uma nova reflexão sobre os diversos ajustes, inovações e contornos pelos quais passaram as políticas educacionais em vigência. Todas essas mudanças fazem ver a educação com um olhar de esperança, frente a esta forma de gestão, buscando consolidar ações, por meio da participação dos representantes dos vários segmentos da sociedade – objetivando fortalecer a escola e a qualidade no ensino.

Também há necessidade de aprofundamento nos estudos e de concretização de novos conhecimentos, que sirvam de alicerce para a prática de gestão democrática consciente.

2.2 Um ambiente de mudanças e transformações

A organização escolar é completamente diversa de outras organizações sociais, pois seu produto, processo, meios e fins são peculiares: o ser humano. Mas sua gestão quase sempre tem sido semelhante às formas mais primitivas adotadas como a comunicação deficitária, a descontinuidade, a omissão e o desrespeito à experiência acumulada.

Assim, para mudar um padrão de gestão é preciso que se tenha clareza sobre a natureza da Educação que se deseja, e também que a missão seja comprometidamente assumida. A Educação excludente e seletiva, de baixo nível, aniquila o sistema escolar e não é a mais adequada ao mundo atual, em que o conhecimento é o instrumento básico para a compreensão da realidade, na qual o processo de mudança se tornou um fato cotidiano.

A autonomia da escola para educar está na possibilidade e no uso de seu potencial não para a reprodução da desigualdade social, mas para uma prática educativa que a coloque, até o limite possível, a serviço da formação de homens livres. A autonomia escolar requer participação e transformação para implantar uma gestão e uma educação democráticas.

É importante a participação dos educadores na elaboração de políticas públicas e em projetos educativos, garantindo a vinculação entre planejamento e execução do trabalho, condição essencial para uma ação transformadora. Está autonomia é facilitada pelo cultivo de um trabalho compartilhado dos educadores, que, cumprindo funções específicas convergem para objetivos comuns, respeitando a pluralidade de ideias e ações.

2.3 - O PPP (Projeto Político Pedagógico) como norteador do trabalho pedagógico

O planejamento ajuda as escolas a enfrentarem as mudanças, tanto no ambiente externo, como no interno, distribuição de forma efetiva dos escassos recurso e alinhamento dos pensamentos em torno de ações promotoras de resultados.

O PPP busca um rumo, uma direção, é uma ação intencional com um sentido explícito, com compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola, é, também político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político com os resultados reais e coletivos da população. Baseada no PPP, a escola deve ter sempre a preocupação de não ficar apenas no campo das ideias, pois para que mudanças ocorram, elas devem possuir elementos ou ações capazes de intervir na realidade.

O PPP é muito mais que uma filosofia educacional e para que a escola chegue aos resultados propostos deve observar dois aspectos, ideias claras e criativas e instrumentos capazes de colocá-las em ação. Nessa ótica as equipes de gestão escolar devem ser capazes de articular o projeto pedagógico e as necessidades. Além disso, a gestão democrática tem características e exigências próprias e para efetivá-las devem-se observar procedimentos que promovam o envolvimento, o comprometimento e a participação das pessoas.

Desafios dos gestores

Um dos grandes desafios para o gestor é envolver toda a comunidade escolar na internacional e projeto de uma escola democrática. Uma função primordial do gestor refere-se à condição participativa da gestão administrativa e política da escola por meio da articulação de todos os seus setores.

O gestor deve incentivar a participação, respeitando as pessoas, suas opiniões, desenvolvendo um clima de confiança entre os vários segmentos da comunidade escolar e ajudando a desenvolver competências básicas necessárias à participação. Na verdade, o sucesso da escola está nas ações norteadoras da gestão democrática ligadas à maneira como se articula com os vários segmentos da sociedade.

No entanto, no cotidiano escolar, muitas vezes a participação torna-se "amarrada": veem-se diretores e coordenadores em busca da participação dos professores, sem encontrar empenho. A passividade de muitos é revelada nas ações do dia-a-dia da escola.

A gestão participativa requer responsabilidades, além da opinião, requer comprometimento. Atualmente a permanente formação do profissional é muito importante em relação à participação na gestão escolar, pois se discute muito, sobre participação e gestão. Mas infelizmente ainda se encontra muita resistência em relação à necessidade de formação permanente e do engajamento à participação efetiva. De acordo com Cury (2005:3) "a gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência".

Pensando sob essa ótica cabe ao gestor a abertura para participar e enfrentar o processo histórico alienante e aos envolvidos cabe a intencionalidade, a disposição à partilha, despindo-se do eu e incorporando o nós, assumindo o sucesso ou o fracasso e crescendo coletivamente.

2.4 A Comunicação dentro da instituição de ensino

Cabe ao gestor também construir ambientes de participação e mobilização de pessoas, utilizando algumas estratégias fundamentais:

- Saber ouvir todas as opiniões;
- Estar atento às solicitações da comunidade;
- Ouvir com atenção o que os membros da comunidade têm a dizer;
- Delegar responsabilidades ao máximo possível de pessoas;
- Mostrar a responsabilidade e a importância do papel de cada um para o bom andamento do processo;
- Garantir a palavra a todos;
- Respeitar as decisões tomadas em grupo;
- Criar ambientes físicos confortáveis para assembleias e reuniões;
- Estimular cada presente nas reuniões ou nas assembleias a se responsabilizar por trazer, pelo menos, mais uma pessoa para o próximo encontro;
- Tornar a escola um espaço de sociabilidade;
- Valorizar o trabalho participativo;
- Destacar a importância da integração entre as pessoas;

Também a adequação do espaço, para que os alunos construam o conhecimento, requer o envolvimento de todos e depende da forma como o professor realiza a gestão da sala de aula. Portanto, a aprendizagem dos conteúdos científicos e da vivência no contexto da escola não prescinde do diálogo e da tomada de decisões pelo conjunto dos sujeitos envolvidos no processo.

2.5 Gestão democrática em sala de aula

Quando o professor planeja suas atividades, ele dispõe de maiores condições para assegurar a qualidade do trabalho pedagógico. O papel do professor é proporcionar condições para que o conhecimento seja adquirido pelo aluno e, para isso, ele deve administrar bem o tempo e o espaço escolar (o ritmo, as intervenções/participações...)

O fazer em sala de aula envolve, ainda,

antecipação, ou seja, a previsão do tempo para o desenvolvimento do trabalho em todas as etapas. Todas as atividades requerem a atenção e o acompanhamento do professor, que deve organizar e sequenciar os conteúdos, prevendo o tempo para a realização das atividades. A ação educativa se caracteriza pela intencionalidade de garantir a construção de conhecimentos amplos e diversificados e, por isso, pode ser entendida como gestão. O ato de ensinar é, também, uma ação administrativa, já que envolve planejamento, organização e coordenação.

Na sala de aula, o professor dá continuidade ao que foi definido coletivamente, realizando um trabalho que requer tanto solidariedade em compartilhar poder e responsabilidades, quanto capacidade de decisão. No entanto, para desempenhar essas funções, seja na sala de aula seja no âmbito mais amplo da instituição escolar, da organização e gestão do trabalho escolar, o professor necessita ter conhecimentos sobre esse aspecto da educação

Segundo a nova concepção de gestão, o professor não abdica de sua autoridade, pelo contrário, faz uso dela, de forma democrática, para que os alunos ascendam a um nível elevado de assimilação dos conhecimentos sistematizados.

Uma vez que a participação dos alunos também é importante na gestão democrática, faz-se necessário prepará-los para exercerem seu direito de contribuir para a administração da escola. Esse é um processo delicado que exige uma desconstrução da forma como muitos estudantes veem a instituição de ensino — um lugar que eles frequentam por obrigação, a fim de aprender os conteúdos que caem nas avaliações.

A maneira mais adequada de fazer isso é adotando pedagogias participativas nas aulas, de modo a estimular a autonomia do aluno e a formação de uma consciência social. Desse modo, o autoritarismo vai abandonar a sala de aula e, consequentemente, todo o ambiente escolar, sendo substituído por um senso de colaboração que deve envolver todos os membros da comunidade. Na perspectiva dos alunos, o professor deve "dialogar sempre para poder compreender as situações que se estabelecem na sala de aula e poder interagir criando momentos de aprendizagem". Ao dialogar, ele estabelece com os alunos um relacionamento franco e leva-os a perceber a sala de aula como um espaço coletivo, no qual as atitudes de cada um podem e devem influir nas dos demais. Ao examinar o sentido das ações que realizam, o gestor pode minimizar a indisciplina e integrar os alunos, criando um ambiente favorável para a aprendizagem significativa e para a participação crítica e reflexiva. Assim, os professores, ao estabelecer o diálogo, revelam e constroem saberes e valores.

Também é disciplina aprender a usar a memória; evoluir na expressão da linguagem; administrar estados de emoção; concentrar-se; saber organizar as ideias para argumentar, justificar e aprender a observar. Para que isso se torne possível, a disciplina não pode ser tratada como prerrogativa dos alunos, mas como algo que diz respeito também aos professores. As aulas são organizadas em um tempo e espaço definidos e conduzidas pelos professores. Nesse caso, suas práticas podem revelar tanto clareza de intencionalidade para com a educação, compromisso pedagógico e contextualização do ensino para uma aprendizagem significativa quanto falta de organização, indisciplina e descompromisso com a aprendizagem.

Portanto, o professor não pode se colocar à margem dos fatos, mesmo porque faz parte dessa sociedade e vivencia suas consequências a todo instante na própria sala de aula. Não há como se ausentar, pois ele faz parte dela, seja se comprometendo seja se omitindo.

Há uma grande resistência por parte dos professores, e da escola como um todo, para assumir essa nova função que lhe é atribuída. No entanto, precisamos reconhecer que é impossível tra-

balhar conteúdos sem preparar os alunos para tal. Esperar por soluções externas é ao mesmo tempo desacreditar e aderir ao comodismo, significa assumir uma postura alienada, deixar de ser sujeito no processo de construção de uma escola com a qual sonhamos e queremos ver transformada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos pilares da gestão escolar democrática é a autonomia. Dessa forma, o professor possui maior liberdade na hora de atuar dentro das salas de aula. Assim, os professores e diretores podem, por exemplo, adequar a metodologia de ensino aplicada na escola às necessidades do ambiente em que está envolvido.

Os perfis dos alunos e das instituições não são os mesmos e, por isso, é fundamental que o corpo docente tenha essa liberdade de atuação. Com o aluno se tornando uma parte mais ativa dentro do processo de decisão e escolha, no qual o estudante deixa de ser apenas um ouvinte, a tendência é ele aumentar engajamento e participar dentro das salas de aula também.

Na gestão democrática, a voz do aluno passa a ser levada em consideração, significando, por exemplo, melhorias nas condições físicas da estrutura da escola e até mesmo no tipo de atividade realizada em aula.

Em alguns casos, os alunos podem conseguir melhores resultados nas avaliações quando os professores aplicam mais atividades fora das salas de aula, com filmes, passeios, visitas e até mesmo jogos funcionando como ótimas ferramentas de ensino. Já em outras escolas, há um aumento do rendimento com aulas mais teóricas e resolução de exercícios, por exemplo. O importante é que professores e diretores tenham a liberdade para focar na realidade da escola e das comunidades que compõem esse ambiente.

Segundo Libâneo, o ensino pode ser definido como uma atividade conjunta de professores e alunos e que, sob a direção dos professores, tem a finalidade de promover condições e meios para que os alunos possam assimilar conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções. Isto implica que o ato educativo, como o trabalho pedagógico, não pode ser neutro, pois, se assim o for, torna-se uma prática sem compromisso com a promoção do educando, ou seja, reduz-se à mera transmissão de conteúdos de ensino.

Assim, o trabalho pedagógico na sala de aula deve ter articulação com o projeto pedagógico da escola e com um projeto social mais amplo, ou seja, sem perder de vista o tipo de sociedade que se quer construir. Cabe ao professor, por meio do exercício da democracia no cotidiano da relação de ensino e aprendizagem, promover a efetivação de uma prática dialógica, baseada em valores universais e de cidadania. Nesta perspectiva, podemos dizer que a ação educativa se orienta pela intencionalidade de garantir a construção de conhecimentos amplos e diversificados, podendo ser entendida como gestão.

O ato de ensinar é, também, uma ação administrativa e, portanto, requer do gestor e do professor uma tomada de decisão tanto na realização do planejado quanto na organização do espaço e na condução do processo de ensino.

REFERÊNCIAS

https://pedagogiaparaconcurso.com.br/o-que--e-gestao-democratica-e-como- aplica-la/ https://blog.elevaplataforma.com.br/gestao--escolar-democratica-como-fazer/ PARO, Vitor. GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA. 2016 http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2145-8.pdf LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola In: LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola - teoria e prática. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

ELAINE RODRIGUES DA SILVA

RESUMO

O tema escolhido é de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo. A fantasia dos contos de fadas permite à criança melhor entendimento do mundo real, possibilitando resolução dos conflitos interiores, auxilia no relacionamento com a família, no desenvolvimento social e no processo de ensino aprendizagem. A literatura infantil é um maravilhoso caminho para o conhecimento da leitura e uma ferramenta incrível para educação cognitiva e desenvolvimento global das crianças pequenas. Estudos baseados nas conclusões desenvolvidas por Bruno Bettelheim em seu livro "a Psicanálise dos contos de fadas, que estabeleceu as relações entre o processo de maturação infantil e o conto de fadas. Os contos de fada favorecem o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças na Educação Infantil e quais as possibilidades instrumentais para o trabalho docente que os contos de fadas trazem em si?

Palavras Chave: Conto de fadas. Desenvolvimento. Cognitivo. Afetivo. Criança

ABSTRACT

The chosen theme is extremely important for cognitive development. The fantasy of fairy tales allows the child a better understanding of the real world, enabling the resolution of inner conflicts, helps in the relationship with the family, in social development and in the teaching-learning process. Children's literature is a wonderful path to reading knowledge and an incredible tool for cognitive education and the global development of young children. Studies based on the conclusions developed by Bruno Bettelheim in his book "Psychoanalysis of fairy tales, which established the relationship between the process of child maturation and the fairy tale. Do fairy tales favor children's cognitive and emotional development in early childhood education and what are the instrumental possibilities for the teaching work that fairy tales bring in them?

Keywords: Fairy tale. Development. Cognitive. Affective. Child

INTRODUÇÃO

Muitos acreditam que ouvir ou ler histórias nada ajuda a desenvolver a criatividade, pressupondo com isso uma atitude passiva do ouvinte/leitor. No entanto, a passividade é meramente aparente, e que na verdade, ao ouvir ou ler uma história o corpo e a mente têm um turbilhão de sensações que nos conduz a um mundo de infinitas possibilidades criadas pela nossa imaginação.

Os contos de fadas mostram às crianças, de forma amena e agradável o lado do bem e do mal, ajudando-os a exteriorizar problemas e desvendar conflitos, auxiliando sua maturação de forma harmoniosa. A criança, diferentemente do adulto, faz relação entre a fantasia e a realidade, imagina-se como parte integrante da história e por isso, consegue tirar maior aproveitamento delas, aprendendo como lidar com as situações novas que lhe são apresentadas.

A leitura instiga a imaginação, aumenta o desenvolvimento e a capacidade criativa, melhora habilidade linguística, aprimora habilidades de comunicação e os contos de fadas traz a emoção associada a muitos outros sentimentos.

CAPÍTULO I

Origem e definição dos contos de fadas

Frequentemente, contação de história e o contato com a leitura tem um aumento gradativo e com acessos rápidos pelos canais de redes sociais, mas antigamente eram os livros e seu acesso não era tão fácil e estes livros antigos estavam longe de serem vistos simplesmente como um entretenimento infantil e é nessa perspectiva que todas as histórias foram sendo redescobertos como uma autêntica fonte de conhecimento de vida, como auxiliares na formação da mente de adultos e crianças.

Evidentemente, é impossível a determinação exata do ponto geográfico ou o momento temporal em que as fadas teriam nascido. Ninguém sabe exatamente como surgiram, mas todos se identificam com elas. Histórias como Branca de Neve, fazem as crianças sonharem e essas mesmas histórias também já fizeram sonhar os seus pais e avós.

Nem todos os contos de fadas têm necessariamente uma fada. Eles remetem a essa denominação porque as fadas remetem à magia. Os contos de fadas também têm outra característica que é a independência com tempo e espaço, eles podem acontecer em qualquer tempo ou espaço que serão contadas simplesmente como "Era uma vez...". Os personagens dessas histórias têm sempre qualidades extremas, ou são muito feias ou muito belas, boas ou más, geralmente possuem talismãs, pedras preciosas e objetos encantados, e isso faz com que cada personagem seja muito marcante e com essa essência se aproximam do imaginário sobrenatural infantil.

> Pesquisas apontam que as fábulas têm sua origem na Grécia, no século VI

a.C. e na França, no século XVII elas retomadas.

Mediante os estudos desenvolvidos na Literatura Infantil, constata-se que os primeiros livros, para crianças, foram produzidos no final do século XVII e XVIII, durante o faustoso reinado de Luis XIV. Trata-se dos Contos da mãe Gansa, livro no qual Charles Perrault reuniu oito histórias, recolhidas da memória do povo. São elas: A Bela Adormecida no Bosque; Chapeuzinho Vermelho; O Barba Azul; O Gato de Botas; As Fadas; Cinderela e o Pequeno Polegar.

Na mesma época, Jean de La Fontaine dedica-se ao resgate das antigas historietas, guardadas pela memória popular: as fábulas. Durante 25 anos, trabalhou na busca desses textos antigos e os reelaborou em versos, dando-lhes forma literária definitiva – As Fábulas de La Fontaine – que há séculos, são fontes para as adaptações que se espalham pelo mundo todo.

Como gênero, a Literatura Infantil nasceu com Charles Perrault, mas somente no século XVIII, ela seria definitivamente constituída pelos Grimm (Luis Jacob e Guilherme Carlos Grimm), dois irmãos que viviam na Alemanha. Eles entregaram-se à busca das possíveis invariantes linguísticas, nas antigas narrativas, lendas e sagas que permaneciam vivas, transmitidas de geração para geração. Em meio à imensa massa de textos que lhes servia para os estudos linguísticos, os Grimm foram descobrindo o fantástico acervo das narrativas maravilhosas, que selecionadas acabaram por formar a coletânea conhecida como "Literatura Clássica Infantil".

O acervo da Literatura Clássica Infantil seria completado décadas depois dos Grimm, no século XIX, com o dinamarquês Hans Christian Andersen. Sintonizado com os ideais românticos de exaltação da sensibilidade, Andersen se torna a grande voz a falar para as crianças com a linguagem do coração.

Os Contos de Fadas, na realidade não foram imaginados para crianças, e sim para adultos, pois a história não era totalmente inocente, tinha elementos como bárbaros e adultérios, coisas que são consideradas fortes.

Antes dessa época, não se escrevia para as crianças, porque não existia infância, elas eram

vistas como adultos em miniatura, com atribuições semelhantes aos dos adultos. Só em meio a Idade Moderna é que surgiu a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios que necessitava de uma formação específica. Surgiu então, a valorização da infância enquanto faixa etária diferenciada.

A criança ao ler uma história incorpora os seus significados. Psicólogos e psicanalistas do século XIX, entre eles: o Bruno Bettelheim e Sigmund Freud interpretam certos elementos dos contos de fadas como manifestações de medos e desejos comuns a todos os seres humanos. Segundo as palavras de Bettelheim (1980, pg.32) "os contos de fadas, à diferença de qualquer outra forma de literatura, dirigem a criança para a descoberta de sua identidade e comunicação, sugerindo também as expectativas necessárias para desenvolver ainda mais seu caráter".

Definição das palavras conto e fada:

Conto – O conto é um gênero literário que se caracteriza por sua agilidade e poder de concentração. É uma breve narrativa ficcional, geralmente em prosa. Quanto à estrutura, o conto trata basicamente de um único tema, enquanto os outros gêneros apresentam derivações e tramas paralelas.

Para as antigas civilizações, ele era uma narrativa de cunho fantástico e fabuloso inspirada na mitologia e transmitida oralmente de uma geração à outra. A literatura ocidental, em diferentes momentos, reelaborou e recriou pontos, mitos e lendas orientais, que chegaram à Europa Medieval por assimilação ao patrimônio greco-romanos ou transmitidos diretamente pela civilização árabe da Espanha, como é o caso de: As mil e uma noites.

Fada – A idéia de fada procede da Idade Média, mas em muitas mitologias anteriores surgiram figuras similares, como as ninfas gregas.

A palavra fada é originária do latim fatum, que vem do Grego e significa "coisa que brilha".

Nas histórias infantis, a fada é ser lendário, dotado de poderes sobrenaturais, que intervém de modo mágico nas questões humanas. São geralmente belas bondosas e de aparência etérea. Aparecem em momentos críticos da história para salvar as crianças.

CAPÍTULO II

Maturação

Segundo Bettelheim em seu livro "A Psicanálise dos Contos de Fadas" (1980), os contos atuam melhor na formação de modelos simbólicos do que as narrações de fatos. Isto pode confundir os adultos, porque ao amadurecermos muito da vivência adquirida se dá através da observação de fatos e desfechos ocorridos conosco ou com outras pessoas, mas o que acontece com as crianças é que elas não conseguem compreender uma série de símbolos e suas prováveis significações presentes em uma história real. A imaturidade de pensamento da criança se apresenta por um conjunto de impressões mal ordenadas, que frequentemente não possuem elos de ligações entre si e estas lacunas são preenchidas por fantasias alimentadas pela sua imaginação.

Diferentes dos contos de fadas, os contos folclóricos e outros estilos de histórias são vistas como meros transmissores de informações que servem para divertir no instante que elas são contadas.

Os contos de fadas proporcionam envolvimento ao lado afetivo que se encontra a criança e auxilia no crescimento, ainda que internalizado, despertando os conflitos para a busca e permanência da redução destes. A duração para realização e a obstrução da causa, surtirá efeito dependendo da faixa etária de cada um.

Segundo Bettelheim (1980), "a escolha e conceitos encontrados em toda e qualquer história para que tenha significado, como é o caso de con-

tos de fadas, é útil para os processos interiores".

Quando a criança apresenta algum medo ou passa por alguma situação conflituosa ao ouvir a história, que vem ao encontro de seu sentimento, a criança consegue se equilibrar e eliminar ou controlar seus temores por ter se identificado com a história e seus personagens e isso possibilita o desbloqueio.

A criança gosta de ouvir histórias por repetidas vezes e isso é relacionado ao tempo de amadurecimento dela, o que possibilitará as condições adequadas para que resolva seus dramas.

Mesmo assim, não se dá por encerrado o seu estágio evolutivo, ocasionalmente o chamamos de processo, outros fatores também terão a sua contribuição emocional. O que de fato é primordial no entrelaçamento psicoemocional que traz essas narrativas é que perpetuam passo a passo devaneios de formas diferentes, solucionando diversas patologias neuropsíquicas.

Como afirma Bettelheim (1980, pg.92) "a criança forma ideia sobre o modo de ordenar o caos que é sua vida interna".

Grande parte do emocional da criança é construída por intermédio de situações provocadas por perspectiva e a história lhe mostra valores que antes desconhecia e favorece o lado afetivo.

CAPÍTULO III

A Infância e sua evolução desde Idade Média.

Vamos apontar, resumidamente, a transformação que a infância vem sofrendo desde a idade média.

Segundo Aries (1981),na idade média a criança era vista como um mini adulto e era tratada do mesmo jeito que os adultos, incluindo a vestimenta, o trabalhos e as tarefas domiciliares. Criadas por outras famílias, as crianças tinham que aprender ofícios ao mesmo tempo em que tinham que se ambientar no novo local, dentre seus aprendizados estavam em servir os adultos, sem contato e sem afetividades dentro da família que fora inserido, recebia e conhecia a troca de afetividade por pessoas que trabalhavam na casa e pelos vizinhos.

No Renascimento (século XVII) o ensino não trazia nenhum conceito para infância e as aulas eram ministradas ao ar livre e a todas as idades, não existiam diferenças entre conteúdos entre novos e velhos porque o aprendizado se caracterizava a partir da convivência.

"A criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais" (ARIES,1981,p.14).

No século XVII com início da escolarização, as crianças foram separadas dos adultos, mas ainda sim, excluídas, por ainda não se ter um conceito de infância em um processo natural e nem educacional, mas no fim deste século e com a ajuda da igreja nota-se uma mudança e a criança começam a ser valorizada. Iniciou-se a preocupação com a higienização e vacinas para evitar as constantes mortes e por meio da arte religiosa as formas de representação das imagens, as crianças começam a aparecer como anjos mudando a visão dos adultos, as crianças estavam sendo vistas, agora, como inocentes e puras e a sociedade percebeu a necessidade de afetividade e do amor para com elas.

A partir disto começou a preocupação com a formação moral da criança enquanto um ser único com melhorias especificas no meio social e com importância ao berço familiar (século XVIII).

A concepção da Infância é colocada em evidência e sua educação, assim como sua orientação que fica sobre a responsabilidade da Igreja Católica(Internatos) e não mais com a família como antes na Idade Média.

Hoje podemos perceber como a Infância vem evoluindo e modificando dia a dia e o quan-

to houve progressão e ainda temos um longo caminho a percorrer, mas há inúmeros documentos e leis que falam dos direitos das crianças e adolescentes (ECA, Currículo da Educação infantil, BNCC e tantos outros),trazendo e permeando toda a estrutura para o desenvolvimento integral do ser.

A criança nas últimas décadas passou a ser sujeito de direitos e temos que contribuir para o desenvolvimento integral e pleno da criança como atores sociais e protagonistas de seus próprios processos de aprendizagem e desenvolvimento e socialização.

Fundamentos Curriculares

De acordo com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases nº 196) em seu artigo 26, é ressaltado que 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, exigidas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Baseado no BNCC (Base Nacional Comum Curricular), Educação Infantil: Literatura - Prevista para desenvolver habilidades socioemocionais como empatia, cooperação, autonomia. Em quatro ações: alimento para imaginação, conhecer culturas, explorar linguagens e ampliar a auto estima.

Nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil já é previsto alguns eixos estruturantes como as brincadeiras e as Interações, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), traz 6 (seis) direitos de aprendizados e desenvolvimento, são eles:

- Conviver,
- Brincar;
- Participar;
- Explorar;
- Expressar-se;
- Conhecer-se.

Além deste, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), também nos traz uma forma estruturada para organização de experiências com seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que se denomina como campos de experiências:

- O eu, o outro e o nós. Visa a construção da identidade e, também, da subjetividade da criança;
- Corpo, gestos e movimentos;
- Traços, sons, cores e formas;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

Conforme a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), essas estruturas de direitos e campos favorece, de forma lúdica, situações e experiências concretas aos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas e privilegia a maneira de ver, viver e conviver.

Um dos objetivos do ensino fundamental em língua portuguesa, de acordo com BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a leitura é uma fonte de informação, aprendizado e desenvolvimento global para as crianças e tem como centro de práticas em Língua Portuguesa e linguagens o texto que engloba a criação dos processos de textualidade e textualização.

"O texto é o centro das práticas de linguagem e, portanto, o centro da BNCC para Língua Portuguesa, mas não apenas o texto em sua modalidade verbal. Nas sociedades contemporâneas, textos não são apenas verbais: há uma variedade de composição de textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro – o que se denomina multimodalidade de linguagens. Assim, a BNCC para a Língua Portuguesa considera o texto em suas muitas modalidades: as variedades de textos que se apresentam na imprensa, na TV, nos meios digitais, na publicidade, em livros didáticos e, consequentemente, considera também os vários suportes em que esses textos se apresentam". (BNCC: 4-A Etapa do Ensino Fundamental).

Há cinco eixos para nortear e organizar o aprendizado, são eles:

- Leitura;
- Escrita;
- Oralidade;
- Conhecimentos linguísticos;
- Gramaticais e Educação literária.

e cada eixo tem sua competência e todos pautados para desenvolvimento e experiências com objetivos de aprendizagem para as crianças, neste caso crianças do Ensino Fundamental.

Como podemos observar a leitura em suas diferentes modalidades, vem de encontro ao desenvolvimento global da criança e o conto de fadas traz a magia necessária para o encantamento e aproximação ainda maior da leitura para as crianças.

Voltando aos contos....

As histórias infantis por meio de seus personagens, nos mostra a realidade de uma época em que ela foi vivenciada, temos como exemplo a história do Corcunda de Notre Dame.

Essa história se passa na Idade Média e nos deixa claro a influência da igreja na sociedade. Também é perceptível em muitas histórias, apesar de não ser declarado explicitamente, como nas histórias: Cinderela, Branca de Neve (e em todas as outras que possuem reis e rainhas) que sempre os reis são bons. Essa é uma imagem proposital que visa estabelecer um poderio econômico para haver a manutenção das classes sociais.

Os contos de fadas também são fontes de prazer, porque permitem exercer a liberdade do imaginário, onde tudo pode acontecer. Não há barreira para a criança que ao ler ou ouvir um conto de fada, acredita que possa controlar a natureza, fazer chover, voar, dar vida aos seres inanimados, falar com animais etc.

Os contos de fadas transportam a criança a outro mundo e permite que ela sinta as emoções e as sensações que este mundo desperta, e quando se esgotam as milhares combinações destes elementos, a fantasia os leva ao mundo de duendes, fadas, bruxas, ao centro da terra ou as galáxias perdidas, enfim às infinitas possibilidades criadas pela imaginação, reforçando a formação cognitiva da criança, além dos aspectos, físicos, afetivos, sociais entre outros.

Os contos de fadas trazem muito conhecimento, a criança se coloca no lugar dos personagens (empatia) e incorpora valores abstratos além de facilitar a expressão de ideias.

Para as crianças o conto de fadas oferece a oportunidade de vivenciar o faz de conta em um ambiente seguro para a experimentação e o desenvolvimento social, emocional, cognitivo, empatia e tantos outros.

Por isso os contos de fadas são grandes aliados para formar grandes cidadãos e hoje já temos a literatura como atividade diária e proporcionamos, de forma lúdica, o aprendizado e momentos prazerosos, além de incutir e incentivar a leitura para que futuramente possa haver muito mais crianças leitoras que se transformarão em adultos mais felizes e como disse Albert Einstein certa vez: “Se quiser que os seus filhos sejam brilhantes, leia contos de fadas. Se quiser que sejam ainda mais brilhantes, leia ainda mais contos de fadas”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais do que simples histórias, os contos de fadas apresentam suma importância ao contribuírem para a construção plena do desenvolvimento infantil.

Eles são instrumentos facilitadores que atuam no desenvolvimento social, emocional, cognitivo da criança auxiliando-a tomar decisões e a acomodar seus sentimentos de ambivalência (bem e mal) que estão presentes em todo momento de sua vida. Ao apresentar sempre um fundo

moral, os contos de fadas mostra, de uma forma lúdica, o medo da morte, a falta da mãe, amizade, bondade e tantos outros sentimentos e enquanto a criança se diverte lendo ou ouvindo histórias, estão sendo esclarecidas duvidas e indagações de sua própria vida, favorecendo o desenvolvimento de sua personalidade.

Através dos contos de fadas podemos estimular ainda mais a criatividade da criança de forma espontânea e informal, e também ajudá-la em seu equilíbrio emocional, desenvolvendo sua capacidade de reflexão, auxiliando seu aspecto emocional e aprendizados que lhe acompanharão no decorrer de sua vida internalizando-as e crendo que seus esforços sempre lhe conduzirão a um final feliz, apesar de todos os reveses da vida.

Referências:

ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BETTELHEIM, Bruno. A Psicanálise dos Contos de Fadas. 13º edição. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GÓES, P. L. Introdução à Literatura Infantil e Juvenil. São Paulo: Pioneira, 1991.

LAJOLO, M. ZILBERMAN, R. Literatura Infantil Brasileira. 3º edição. Ática, 1987. FRANZ, Marie Louise Von. A interpretação dos Contos de Fadas. Rio de Janeiro: Achimé, 1981.

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil-Gostosuras e Bobices. São Paulo: Scipione, 1995.

PERRAULT, Charles. Contos de Fadas. São Paulo: Nacional, 2002.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular. 3 – A Etapa da Educação Infantil, 2020

A SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO INTEGRAL

ELISABETE APARECIDA JESUS DA SILVA

RESUMO

Este artigo tem o intuito de reflexão sobre a Educação Especial no âmbito social e educacional. Foi utilizado o método qualitativo de caráter bibliográfico, examinando-se através do estudo dos autores que foi e ainda continua sendo segregado da sociedade, mas esta situação precisa mudar principalmente no que concerne a educação, a propensão internacional designa para a inserção de crianças deficientes em escolas normais gradativamente. Para que isto aconteça, os educadores necessitam de contribuir para que o aluno deficiente possa ter garantido o seu direito à educação e assim se integrar socialmente. A família tem uma enorme importância na inserção adequada da criança no contexto sociocultural, incluindo o início da fase escolar. Nesse ambiente, é ideal que a família esteja engajada com os professores e outros profissionais da escola para que a criança se sinta incluída em todos os espaços e atividades escolares. Muitos estudiosos constataram que pessoas com síndrome de Down têm oportunidade de desenvolver suas potencialidades em diversas áreas do conhecimento, porém, muitos estudos ainda são necessários para esclarecer e tornar eficientes os profissionais

da saúde e educação na garantia de qualidade de vida dessas pessoas. Este estudo busca abordar os princípios e conceitos relacionados aos temas e trazer elementos que versam sobre o processo de Inclusão Escolar e a Educação Especial. A inclusão escolar depende da revisão das dinâmicas de funcionamento e dos paradigmas no contexto escolar, para assim favorecer a criação de ambientes inclusivos. Para que estas modificações ocorram é necessário romper algumas barreiras existentes no âmbito escolar, partindo para o princípio de igualdade, lidando e convivendo com as diferenças e buscando alternativas para a construção de uma escola inclusiva. 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 serefetivamente capacitados para transformar sua prática educativa. A formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente (BRASIL, 2003, p. 24).

Palavras chaves: Síndrome de Down; Educação; Ensino Regular; Inclusão; Diversidade.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca, dentro de um ponto de vista investigativo, responder a uma necessidade que se tem e se faz sentir no campo da Educação Especial, por meio da pesquisa bibliográfica com estudo descritivo e exploratório, onde serão abordados os seguintes temas: educação especial, especificidades educacionais do aluno com deficiências, atuação profissional, as metodologias e os recursos específicos para o ensino.

A educação especial precisa ser analisada para que todos se conscientizem das necessidades sociais e educacionais que existiram e que ainda existem até hoje, por isso se procura pesquisar, para compreender como se deu o processo histórico e evolutivo das crianças portadoras de necessidades especiais em nossa sociedade e como se encontram as mesmas atualmente. Partindo desta perspectiva, procura-se saber como ocorreu um processo de inclusão dessas crianças portadoras de necessidades especiais na rede regular de ensino e que medidas devem ser tomadas para sua concretização. Sabe-se que cada criança apresenta especificidades diferentes, pois cada ser humano é único, especialmente aqueles que possuem algumas limitações que dificultam a sua relação com o outro.

Isto é válido também para o caso das pessoas com Síndrome de Down, que primeiramente, classificadas como débil, passaram a ser chamada de mongolóide, posteriormente de pessoas com Síndrome de Down e atualmente de pessoas com Necessidades Especiais (CRUICKSHANK, 1983; JANNUZZI,1992; MAZZOTTA, 1996). No entanto como descreve Schwartzman (1999), sabemos que a Síndrome de Down se trata de uma alteração genética, embora os portadores da Síndrome apresentem algumas dificuldades poderão fazer atividades e levar uma vida normal como qualquer outra pessoa. Não podemos negar que a pessoa Down apresente algumas limitações e até mesmo precise de condições especiais para aprendizagem, mas enfatizamos, que estes através de estimulações adequadas poderão se desenvolver, portanto, a estimulação é considerada importante para qualquer criança com ou sem atraso no seu desenvolvimento.

No conceito que define a integração escolar o educando deve estar preparado para a convivência com os demais, as características são pré-estabelecidas e o aluno é avaliado, podendo ser

aceito ou não, adaptar-se ou não, ao grupo das maiorias. Aquele que não se enquadrar nos padrões terá um atendimento à parte, separado dos demais. O conceito de inclusão escolar surge em interrupção ao processo de integração escolar, o foco é modificado e o problema passa do indivíduo para a sociedade (SANCHES, 2006, p. 68).

Castro e Gomes (2000) dizem: Um atraso poderá ser recuperado e, por si só, não implica que não venha a atingir o nível de excelência ao alcance do desenvolvimento normal. O atraso será por isso meramente quantitativo: menos desenvolvimento num dado momento, mas não um desenvolvimento diferente ou deficiente (CASTRO; GOMES, 2000, p.63).

É interessante destacar que as pessoas com a Síndrome de Down são vistas muitas vezes como umas doentes, tanto pelo âmbito familiar quanto pela sociedade. A sociedade ainda tem a ideia de um século atrás quando estas pessoas eram chamadas de "mongoloides" e acham que essas não podem relacionar-se assim como qualquer outra.

No conceito de inclusão escolar os alunos deficientes deveriam ter direito ao acesso e à permanência no sistema escolar, a preocupação visava somente os deficientes muitos alunos ainda continuavam excluídos dentro do sistema educacional. Possuir uma legislação específica para esse atendimento educacional especializado não se torna suficiente quando pensamos na diversidade e na realidade das escolas nos dias atuais. Uma mudança de concepção para uma educação inclusiva e a garantia de inclusão e sucesso educacional de todas as crianças, sejam elas deficientes ou não, traz alguns avanços significativos no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto aos procedimentos metodológicos, Este trabalho apresenta como metodologia uma revisão bibliográfica e seu objetivo é apontar a importância da Educação Física na vida de crianças com Síndrome de Down.

A síndrome de Down (SD) é uma condição crônica que impõe múltiplos desafios não só à criança acometida, mas também a toda sua família. Trata-se de uma desordem cromossômica, a trissomia do cromossomo 21, cuja freqüência é de 1:750 nascidos vivos, tendo como fator de risco preponderante a idade materna avançada (³35 anos) (CAPONE, 2004; PUESCHEL, 1999).

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. Um dos grandes desafios é avançar, a fim de possibilitar uma modificação sucessiva das estruturas, que estimule a consciência de uma educação racional, visando transformações enlaçadas em bases de direitos humanos e seus aspectos abrangentes (FORTES e DIEHL 2015, p.192).

A educação é caminho de transformação social do ser humano, portanto, somente por ela chega-se à assimilação dos conhecimentos técnicos-racionais e à reprodução de virtudes morais e sociais. Logo, a educação em direitos humanos associa as referências cognitivas à representação dos aspectos desdobrados da dignidade humana, do respeito, da cidadania e da socialização (FORTES e DIEHL 2015, p.195).

Entende-se por inclusão a garantia a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orien-

tada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo, na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (MEC, CNE, CEB, Parecer 17/2001 Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil na Educação Básica). Brincar é um meio privilegiado de inclusão das crianças com ou sem deficiência, de diferentes classes sociais, etnias e gênero. 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.

OS PROBLEMAS ENFRENTADOS PELOS DEFICIENTES DA ANTIGUIDADE À IDADE MÉDIA

Assim é sublinhada a história, pelo abuso, segregação, maus tratos, aniquilamento e desamparo das pessoas com deficiência. Fazendo uma retrospecção na história dos deficientes, conseguimos voltar à sociedade escravista, grega e romana nas quais existia uma supervalorização do corpo perfeito, desprezando ou afastando a criança em caso de deficiência, sendo essa conduta apoiada por lei.

Em Roma, Cícero declara que respaldados pelas Leis das Dozes Tábuas o pai que possuísse um filho monstruoso deveria matá-lo no instante que ele nascesse e que para as crianças nascidas imperfeitas "a morte é um refúgio seguro". Sêneca também fala sobre a morte dessas crianças certificando que: "os homens necessitam tomar certas atitudes que devem ser encaradas com naturalidade" e ainda "se nascerem defeituosos e monstruosos, afogamo- los; não devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis" (CARVALHO, ROCHA e SILVA, 2006, p.23).

Em Atenas, Platão declara: "no que concerne aos que receberam corpo mal organizado, deixa-os morrer (...) Quanto às crianças doentes e as que sofrerem qualquer deformidade, serão levadas como convém, a paradeiro desconhecido e secreto". Para Aristóteles a deficiência: "Quanto a saber quais as crianças que se deve abandonar ou educar, deve haver uma lei que proíba alimentar toda a criança disforme" (CARVALHO, ROCHA e SILVA, 2006, p.22).

No final da antiguidade, ocorreu um modelo de institucionalização, salvaguardado pela igreja católica e investigada na Idade Média, em que os indivíduos com deficiência eram afastados da coexistência social e aprisionadas em hospitais, asilos ou hospícios em companhia de doentes ou agonizantes. Mesmo existindo esses ambientes de aprisionamento, a sociedade não possuía meios eficazes para executar o auxílio a todos os deficientes, sobrevivendo muitos deles na miséria. Para Carvalho, Rocha e Silva (2006), já no fim da Idade Média:

A pessoa com deficiência era vista sob aspecto místico. Ela poderia ser considerada como resultado da ação de forças demoníacas, como um castigo para pagamento de pecados seus ou de seus antepassados para que se manifestassem as obras de Deus (CARVALHO, ROCHA e SILVA, 2006, p.30).

Dessa forma, Vygotsky e seus companheiros empreendem pesquisas possuindo como guia a materialidade histórica e complementam que a deficiência tem origens orgânicas, mas, é o convívio social que estabelece as capacidades de progresso. O método de desenvolvimento de

todos os indivíduos é similar, o que necessita ser identificado são as formas para que este processo ocorra. Assim:

Uma das principais contribuições nesse sentido tem sido oferecida pela psicologia soviética ou histórico-cultural a qual propõe a abordagem sócio psicológica afirmando que os princípios para o desenvolvimento das pessoas com deficiência são os mesmos aplicados aos demais seres humanos (CARVALHO, ROCHA e SILVA, 2006, p.16).

A criança não nasce com órgãos aptos a realizar de repente as funções que são produto do desenvolvimento histórico dos homens e se desenvolvem no decurso da vida pela aquisição da experiência histórica. Os órgãos desta função são sistemas cerebrais funcionais que se formam no decurso do processo específico da apropriação a sua formação não se faz da mesma maneira em todas as crianças; segundo o modo como se processa o seu desenvolvimento, as condições em que ela se faz, podem ser formadas de maneira inadequada ou não se formar mesmo (LEONTIEV apud GUHUR, 2000, p.82).

Foi graças ao esforço da sociedade moderna que as primeiras instituições habilitadas de educação para deficientes são desenvolvidas. Os primeiros movimentos a respeito do atendimento educacional aos deficientes ocorreram na Europa e posteriormente, foram se ampliando, sendo direcionados aos Estados Unidos, Canadá e sucessivamente a outros países inclusive o Brasil.

O ENSINO INTEGRAL E A SÍNDROME DE DOWN

As características desta síndrome foram descritas pela primeira vez em uma publicação pelo médico inglês John Langdon Down em 1866, e por isso leva seu nome. Posteriormente à essa primeira descrição, outros registros sobre a Síndrome de Down foram publicados por Mitchell em 1876, e por Ireland em 1877, e reforçaram além das características físicas, a deficiência mental, considerando tais pessoas como "idiotas" (PUESCHEL, 2005).

Para Aristóteles a deficiência: Quanto a saber quais as crianças que se deve abandonar ou educar, deve haver uma lei que proíba alimentar toda a criança disforme" (CARVALHO, ROCHA e SILVA, 2006, p.22).

Esta nomenclatura "idiota" foi utilizada de 1886 a 1913 para se referir a pessoas com déficits intelectuais (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1995).

Quando se começou a investir na estimulação precoce para estimular o desenvolvimento dessas crianças e de suas potencialidades, a expectativa de vida aumentou notavelmente e, ainda que num ritmo mais lento, elas se mostraram capazes de superar as limitações e foram sendo integradas na sociedade.

Os acometimentos motores orais, como a hipotonicidade, contribuem para a ininteligibilidade da fala, os déficits de memória de curto-prazo e processamento auditivo relacionam-se com as outras dificuldades e as condições de desenvolvimento global e ambiental devem sempre ser consideradas (ANDRADE; LIMONGI, 2007; SCHWARTZMAN, 1999).

Em entrevista para o site Drauzio Varella o médico MUSTACCHI (2012) afirma: nos últimos 20 anos, pessoas sem a síndrome tiveram um ganho de sobrevida de dez anos, isto é, a expectativa de vida passou de 60 para 70 anos. Nesse mesmo período, a sobrevida na população com síndrome de Down foi de 25, 30 anos para 60,

65 anos. Portanto, elas ganharam 30 anos de sobrevida com qualidade graças à atenção médica e da família que passaram a receber (MUSTACCHI, 2012).

A INCLUSÃO NO ENSINO PÚBLICO

A Constituição não garante apenas o direito à educação, mas também o atendimento educacional especializado, ou seja, atendimento das especificidades dos alunos com deficiência, sem prejuízo da escolarização regular, já que o ensino fundamental, cuja faixa etária vai dos sete aos 14 anos de idade, é uma etapa considerada obrigatória pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seus artigos 4° e 6°, e pela Constituição, artigo 208 (BRASIL, 2004).

No artigo 205, trata do direito de todos à educação, visando ao "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 2004). Paralelamente a estes documentos, declarações internacionais, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, reforçam movimentos em favor de uma educação inclusiva, afirmando uma situação de igualdade de direitos entre os cidadãos (OLIVEIRA, 2004).

No Brasil, a educação inclusiva que visa inserir as crianças com necessidades educacionais-especiais no ensino regular, fundamenta-se na Constituição Federal de 1988, a qual garante a todos o direito à igualdade (art. 5º).

Uma das principais contribuições nesse sentido tem sido oferecida pela psicologia soviética ou histórico-cultural a qual propõe a abordagem sócio psicológica afirmando que os princípios para o desenvolvimento das pessoas com deficiência são os mesmos aplicados aos demais seres humanos (CARVALHO, ROCHA e SILVA, 2006, p.16).

A criança não nasce com órgãos aptos a realizar de repente as funções que são produto do desenvolvimento histórico dos homens e se desenvolvem no decurso da vida pela aquisição da experiência histórica. Os órgãos desta função são sistemas cerebrais funcionais que se formam no decurso do processo específico da apropriação a sua formação não se faz da mesma maneira em todas as crianças; segundo o modo como se processa o seu desenvolvimento, as condições em que ela se faz, podem ser formadas de maneira inadequada ou não se formar mesmo. (LEONTIEV apud GUHUR, 2000, p.82).

Uma constatação: o fato é que (seja da ótica de quem vive, seja da ótica de quem vê) a deficiência, do ponto de vista psicológico, jamais passa em nuvens brancas. Muito pelo contrário: ameaça, desorganiza, mobiliza. Representa aquilo que foge ao esperado, ao simétrico, ao belo, ao eficiente, ao perfeito. E assim como quase tudo que se refere à diferença provoca hegemonia do emocional sobre o racional (AMARAL, 1995)

AS ETAPAS DA EVOLUÇÃO DA SÍNDROME DE DOWN

As razões pré-natais são aquelas processadas desde a fecundação da criança, e deve ter origem na mãe, no pai ou no decurso da primeira divisão celular (MARTINS, 2011; PUESCHEL, 1993).

A Síndrome de Down é uma circunstância resultante de uma deformação cromossômica no par 21, também definida como trissomiado 21.

Conforme, Assumpção (1990 apud MARTINS, 2011, p.16) "[...] É considerada a patologia mais frequente, associada a deficiência intelectual, sendo responsável por cerca de 18% a 20% dos casos de déficits intelectuais existentes".

A Síndrome está concatenada a incapacidade intelectual, devido ao excedente de elemento genético resultante de um cromossomo a mais no par 21, transportando para a criança uma deficiência na atividade intelectual. (PUESCHEL, 1993). Contudo, pesquisas atestam que não absolutamente seja o cromossomo extra inteiro o culpado pelo mau desempenho do organismo, que provoca graves distúrbios constatados em crianças com Síndrome de Down, mas sim, parte do braço longo deste segmento. (PUESCHEL, 1993).

Como a Síndrome de Down é resultado de uma imperfeição genética, não pode ser classificada como uma disfunção e os prováveis agentes biológicos ainda são ignorados pela ciência. Algumas pesquisas se reportam a condições ambientais ou exógenos e a condições endógenos, como um dos prováveis motivos a idade materna. (MARTINS, 2008; VOIVODIC, 2004).

A razão pela qual as mulheres mais velhas apresentam risco maior de terem filhos trissômicos se prende, possivelmente, ao fato de que seus óvulos envelhecem com elas, pois a mulher já nasce com todos os óvulos nos ovários. Desta forma, os óvulos de uma mulher de 45 anos são mais velhos do que os de uma de 20 anos. (SCHWARTZMAN, 2003, p.20- 21)

A EVOLUÇÃO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL

Segundo Gardner (1995, p. 21): "Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural". São, a princípio, sete: inteligência musical, corporal cinestésica, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpessoal e intrapessoal. A inteligência musical é caracterizada pela habilidade para reconhecer sons e ritmos, gosto em cantar ou tocar um instrumento musical.

A escola deve investir no treinamento de seus profissionais, a fim de capacitá-los a lidar com a criança portadora da SD; além da equipe, a escola precisa preparar também os colegas de classe. (BUCKLEY; BIRD, 1998). Porém, vê-se que o que precede a todos estes componentes são a voluntariedade e o compromisso da instituição em aceitar estas crianças (CUCKLE, 1999). O ambiente escolar deve ser o local propício para todas as crianças se desenvolverem social, emocional e academicamente (BUCKLEY; BIRD, 1998).

Gardner (1995) ressalta que as inteligências são parte da herança genética humana, todas se manifestam em algum grau em todas as crianças, independente da educação ou apoio cultural. Assim, todo ser humano possui certas capacidades essenciais em cada uma das inteligências, mas, mesmo que um indivíduo possua grande potencial biológico para determinada habilidade, ele precisa de oportunidades para explorar e desenvolvê-la. "Em resumo, a cultura circundante desempenha um papel predominante na determinação do grau em que o potencial intelectual de um indivíduo é realizado" (GARDNER, 1995, p, 47).

INCLUSÃO E SUA AUTONOMIA

Segundo Kenny (1993, p. 436) a autonomia é, portanto, um conceito vital para a educação, pois é o único aspecto de ser um aluno sobre o

qual a educação pode se concentrar sem interferências prejudiciais, ou efeitos de condicionamento. Sob este ponto de vista, a autonomia não é apenas a liberdade de escolher entre materiais didáticos e metodologias, ou até mesmo para negociar um plano de estudos. É mais importante do que isso. Adaptando algumas famosas palavras de Carl Rogers, autonomia é a liberdade de aprender e a oportunidade de se tornar uma pessoa.

O acesso a recursos educacionais não é apenas um direito do cidadão com deficiência, mas também uma das vias que pode garantir o exercício de sua cidadania e a apropriação da mesma. Refletir sobre a integração da pessoa com deficiência mental implica necessariamente repensar o sentido atribuído à educação. Implica, portanto, atualizar nossas concepções e dar um novo significado aos propósitos educacionais, compreendendo a complexidade e a amplitude que envolve o processo de construção de cada indivíduo, seja ou não deficiente (BRASIL, 1998, p. 96).

Segundo os PCN (BRASIL, 1997, p. 18): A prática escolar tem evidenciado o que pesquisas científicas vêm comprovando: os sistemas educacionais experimentam dificuldades para integrar o aluno com necessidades especiais. Revelam os efeitos dificultadores de diversos fatores de natureza familiar, institucionais e socioculturais. A maioria dos sistemas educacionais ainda baseia-se na concepção médico psicopedagógico quanto à identificação e ao atendimento de alunos com necessidades especiais. Focaliza a deficiência como condição individual e minimiza a importância do fator social na origem e manutenção do estigma que cerca essa população específica. Essa visão está na base de expectativas massificadas de desempenho escolar dos alunos, sem flexibilidade curricular que contemple as diferenças individuais.

Por educação especial, modalidade da educação escolar entende-se um processoeducacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais e especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL- MEC/ SEESP, 2001, p. 1).

TECNOLOGIA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM

Do mesmo modo, não defendem a concepção de que a escola dispõe sempre de uma estrutura apropriada ou realiza um fazer pedagógico adequado a que o educando deve se adaptar. Implica, sim, a convicção de que o aluno e a escola devem se aprimorar para alcançar a eficiência da educação a partir da interatividade entre esses dois atores. (BRASIL, 1998, p.16)

Segundo os PCN-EI: Nesse contexto, a ajuda pedagógica e os serviços educacionais, mesmo os especializados quando necessários – não devem restringir ou prejudicar os trabalhos que os alunos com necessidades especiais compartilham na sala de aula com os demais colegas. Respeitar a atenção à diversidade e manter a ação pedagógica “normal” parece ser um desafio presente na integração dos alunos com maiores ou menos acentuada dificuldades para aprender. (BRASIL, p. 24)

Os PCN-EI afirmam que: Alguns educadores defendem que uma escola não precisa preparar-se para garantir a inclusão de alunos com ne-

cessidades especiais, mas tornar-se preparada como resultado do ingresso desses alunos. Indicam, portanto, a colocação imediata de todos na escola. Entendem que o processo de inclusão é gradual, interativo e culturalmente determinado, requerendo a participação do próprio aluno na construção do ambiente escolar que lhe seja favorável. (BRASIL, 1998, p. 18).

As tecnologias estão presentes em cada uma das pegadas que o ser humano deixou sobre a terra, ao longo de toda a sua história. Desde um simples pedaço de pau que tenha servido de apoio, de bengala, para um homem no tempo das cavernas, por exemplo, até as modernas próteses de fibra de carbono que permitem, hoje, que um atleta com amputação de ambas as pernas possa competir em uma Olimpíada, disputando corridas com outros atletas sem nenhuma deficiência (LÉVY, 1999 apud GALVÃO FILHO, 2009, p. 38).

ÂMBITO INCLUSIVO

Ela constitui o corolário do equilíbrio de tais condições internas de aprendizagem com as condições externas de ensino inerentes ao indivíduo que ensina: como Piaget (1978) nos ajuda a compreender, a adaptação a situações e exige um equilíbrio e uma organização entre o processo de assimilação do exterior para o interior e de acomodação do interior para o exterior (SALES, 2018, p. 14).

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, ou complexo e abstrato. O estudo de caso, quando qualitativo, se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.18).

As Unidades Escolares comprometidas com a educação no sentido da igualdade e da equidade vivem o desafio de enfrentar essa situação procurando modos de abordar e construir respostas. Durante muitos anos, a abordagem mais usual aos temas relativos à diferença e à diversidade foi a de não reconhecer os processos de exclusão social. Assim, as pessoas que viviam essas situações acreditavam que isso deveria ser um "problema" pessoal (SÃO PAULO, 2019, p. 32-33).

O desenvolvimento humano é um processo sociocultural no qual o homem se desenvolve a partir da apropriação que faz da cultura, apropriação esta que só é possível mediante um processo de relação com outros homens (TRINDADE, 2011).

A inclusão escolar constitui, portanto, uma proposta politicamente correta que representavalores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável. Impõe-se como uma perspectiva a ser pesquisada e experimentada na realidade brasileira, reconhecidamente ampla e diversificada (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS ADAPTAÇÕES CURRICULARES, 1999, p.17).

A inclusão é um conceito muito utilizado no campo educacional. Acredita-se que a escola, ao ser inclusiva, pode desempenhar um importante papel na luta contra a exclusão social e racial. Uma sociedade desigual produz exclusões. Nesse sentido, a Unidade Escolar como instituição social, apesar de seus limites, possui certa autonomia e pode contribuir para reduzir as discriminações e os preconceitos relacionados às diferenças biopsicossociais, culturais, etárias, econômicas, étnico-raciais, de gênero, linguísticas, religiosas, entre outros (MACHADO; ALMEIDA, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto; conclui-se que a inclusão inova e humaniza o âmbito escolar, preparando todos os alunos para a sociedade, ampliando todas as potencialidades dos alunos com deficiência intelectual, que não devem sofrer com as barreiras estruturais e atitudinais, quebrando paradigmas de uma sociedade eurocêntrica e hegemônica, não há dúvida que um conjunto de docentes comprometidos torna possível o ensino inclusivo. Através deste estudo, busquei entender e informar a importância do papel da escola na vida de um aluno com deficiência.

Em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de "normalidade" para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001, p. 14).

Ao final desta pesquisa, fica-me o questionamento de que se possuir alunos com Síndrome de Down matriculados, torna uma escola, de fato, inclusiva. É necessário ter em mente que escola para todos é diferente de todos na escola. (RODRIGUES, 2003).

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. Introdução a tecnologia assistiva. Porto Alegre-RS, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CARVALHO, M. D., FERREIRA, C. S., LOBATO, P. A., CARVALHO, F. L. Q.

Ferramentas aplicadas à Educação e Saúde em crianças com Síndrome de Down. 2017. Acesso em: 05 jun. 2020. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index. php/staes/article/view/3828.

CASTRO, S. L. & Gomes, I. Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna. Lisboa. Universidade Aberta, 2000.

COLL, César; PALÁCIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DIAS, T. S. et al. As contribuições da gameterapia no desempenho motor de indivíduo com paralisia cerebral. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, São Carlos, v. 25, n. 3, p. 575-584, 2017.

DISCHINGER, Marta. Manual de acessibilidade para as escolas: o direito à escola acessível. Marta Dischinger; Vera Helena MoroBins Ely; Monna Michelle Faleiros da Cunha Borges. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2009.

DRAUZIO VARELLA - Convivência com crianças com Down | Entrevista - Acesso em 15 jun. 2020. Disponível em: https://drauzio-varella.uol. com.br/entrevistas-2/convivencia- com-criancas-com-down-entrevista/.

FONSECA, V. Educação especial: programa de estimulação precoce – Uma introdução as idéias de Feuerstein. 2. ed.rev. aum. Porto Alegre: ed. Artes Médicas, 1995.

GUHUR, M. L. P. Deficiência Mental sob

a perspectiva Vygotskiana: primeiros apontamentos. In: MORI, N.N.R. Educação Especial: olhares e práticas – Londrina: ed. UEL, 2000, p. 79-93.

MOREIRA, M. A.. Teoria de aprendizagem cognitivismo - humanismo comportamentalismo. São Paulo: Ed. EPU, 2011.

NETTO, O. L. C. e BISSACO, A. Desenvolvimento de Ambiente Virtual para Auxiliar a Memorização de Rotinas Diárias em Crianças com Síndrome de Down. V Latin American Congress on Biomedical Engineering CLAIB 2011.Anais. Habana, Cuba p. 69 -72, May 16-21, 2011.

PIMENTEL, Susana Couto: Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos, 2007 – Acesso em 15 jun. 2020. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10562.

PUESCHEL,Siegfried. (Org.) Síndrome de Down: guia para pais e educadores. 5. ed. Campinas: Papirus, 1993.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Síndrome de Down. 2.ed. São Paulo: Memnon: Mackenzie, 2003. 324 p.

A PRÁTICA DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL I: CONTEXTO HISTÓRICO E A BUSCA PELA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

ELIZETE CHAVES BENTO

INTRODUÇÃO

A pesquisa apresentada pretende contribuir para que os professores reflitam sobre sua prática pedagógica, entendendo o papel da escola e relacionando-o ao contexto social dos seus alunos. Ampliar o conhecimento dos professores sobre as diversas tendências educativas, bem como suas transformações em sala de aula. Importante para que os educadores façam uma leitura do contexto no qual estão inseridos e uma revisão das interações, possibilitando que eles entendam os vários aspectos que estão relacionados ao processo de ensino-aprendizagem e o ato de ensinar, podendo dessa forma repensar o seu trabalho, rever suas práticas, se apropriar de procedimentos e referenciais. Conhecer as tendências pedagógicas e refletir que sujeitos desejam formar qualificando o ensino e melhorando a aprendizagem permitindo a formação de indivíduos que possam interagir com as informações que estão ao seu redor.

Dessa maneira é através de pesquisa documental que se pretende responder à seguinte questão: como a prática pedagógica do professor do Ensino Fundamental I pode desencadear uma aprendizagem significativa.

No primeiro capítulo a busca se encerra em descrever aos leitores um relato histórico sobre as tendências pedagógicas, suas concepções e sua formação ideal de homem. São abordadas as tendências; Tradicional, Renovada, Tecnicista, Libertadora, Crítico- Social dos Conteúdos. Dentro do escopo geral do trabalho, o primeiro capítulo tem a incumbência de revelar aos leitores, como vem sendo transformadas as práticas pedagógicas em sala de aula, bem como, a colaboração e o avanço das pesquisas acerca das metodologias de ensino, buscando garantir neste percurso o esclarecimento da relação intrínseca entre sua prática e o objetivo final de seu trabalho enquanto professor.

O segundo capítulo tem como finalidade uma reflexão sobre em que consistem as condições ideais de aprendizagem, sobre o que o professor deve fazer concretamente para facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, tornando a aprendizagem significativa.

No terceiro capítulo utilizamos as formulações teóricas, de Vygotsky, quanto a mediação bem como elementos essenciais para entender essa formulação (instrumentos e signos), fazemos uma reflexão sobre a contribuição da metodologia dialética dentro da prática pedagógica do professor, apontando seus fatores benéficos para a construção de um trabalho condizente às necessidades dos educandos.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA AO LONGO DA HISTÓRIA

O ensino surgiu devido ao desenvolvimento da sociedade, da produção e das ciências, como uma atividade intencional, visando a instrução do indivíduo para o desenvolvimento da sociedade. Desde muito tempo existem sinais de formas de instrução, por exemplo, na Antiguidade Clássica (gregos e romanos) desenvolviam formas de ação pedagógica em mosteiros, igrejas e universidades.

As mudanças nestas formas foram ocorrendo quando a escola passa a se tornar uma instituição, o processo de ensino passa a ser sistematizado. Os adultos começam a intervir na atividade de aprendizagem, estabelecendo uma intenção pedagógica na atividade de ensino, enquanto isso também acontecia grandes mudanças nas formas de produção, na ciência e na cultura. Dessa maneira, Libâneo (1994, p. 59) afirma que:

> "(...) ia crescendo também a necessidade de um ensino ligado às exigências do mundo da produção e dos negócios e, ao mesmo tempo, um ensino que completasse o livre desenvolvimento das capacidades e interesses individuais".

No decorrer da história da educação e do desenvolvimento das práticas pedagógicas, vários pesquisadores influenciaram com suas ideias as ações dos educadores, criando princípios e métodos de ensino que atendiam às necessidades daquela determinada época.

Nos últimos anos diversos estudos foram dedicados à história da Didática no Brasil e suas relações com as tendências pedagógicas, assim os autores classificaram essas tendências em dois grupos: as de cunho liberal – Pedagogia Tradicional, Pedagogia Renovada e tecnicismo educacional; e as de cunho progressista – Pedagogia Libertadora e Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE CUNHO LIBERAL

Nesse grupo encontramos as teorias que segundo teóricos entendem a educação como um instrumento de equalização social, com a finalidade de integrar seus membros na sociedade, reforçar os laços sociais, promover a união, garantindo a integração de todos os indivíduos.

- Pedagogia Tradicional

O entendimento de Libâneo (1994) acerca dessa corrente caracteriza a educação a partir da influência de agentes externos na formação do aluno. Dessa maneira a "aprendizagem" acontece através da transmissão do conhecimento, das grandes verdades acumuladas pela humanidade, o processo de ensinar é centrado no professor que expõe e interpreta as informações.

O principal meio utilizado pelo professor para ensinar é a palavra, este supõe que ouvindo e fazendo exercícios repetitivos, os alunos "gravem" a informação para depois reproduzi-la, seja através de perguntas realizadas pelo professor ou por meio de avaliações. Para que o aluno consiga memorizar o que foi exposto pelo professor é importante que ele "preste atenção", sendo ele um sujeito passivo que recebe o conhecimento de maneira pronta e sua tarefa é apenas de decorá-lo.

O objetivo desta Pedagogia é formar os alunos ideais, desligados da realidade que o cercam, e o ensino é trabalhado desvinculado dos interesses dos alunos e dos problemas reais da sociedade.

- Pedagogia Renovada

A Pedagogia Renovada surge no final do século XIX, agrupando correntes que se opõem à Pedagogia Tradicional. O movimento de renovação da educação, como afirma Libâneo (1994, p.62), se preocupou com a ideia de que:

> "A escola não é uma preparação para a vida, é a própria vida (...)".

Nesta corrente se valoriza o aluno como um

sujeito dotado de liberdade, iniciativa e interesses próprios, sujeito da sua aprendizagem e agente do seu próprio desenvolvimento. São respeitadas suas capacidades e aptidões individuais, tendo a individualização do ensino segundo os ritmos próprios de aprendizagem.

O papel do professor é de colocar o aluno em condições favoráveis à realização do processo de ensino-aprendizagem, partindo das suas necessidades e estimulando os seus interesses, para que ele possa buscar por si mesmo conhecimentos e experiências. Segundo Libâneo (1994, p. 65):

> "Trata-se de colocar o aluno em situações em que seja mobilizada a sua atividade global e que se manifesta em atividade intelectual, atividade de criação, de expressão verbal, escrita, plástica ou outro tipo. O centro da atividade escolar não é o professor nem a matéria, é o aluno ativo e investigador. O professor incentiva, orienta, organiza as situações de aprendizagem, adequando-as às capacidades de características individuais dos alunos".

- Pedagogia Tecnicista

Da escola renovada não se pôde esperar o que se desejava, pois esta resultou em frustrações nas esperanças que depositaram na reforma da escola. Dessa maneira surgiram tentativas de desenvolver uma espécie de "Escola Nova Popular", focando agora a preocupação dos métodos pedagógicos na eficiência instrumental, articulando–se uma nova teoria educacional, surge assim, a pedagogia tecnicista.

Essa pedagogia desenvolveu-se no Brasil na década de 50, a sombra do progressismo, e ganhou autonomia nos anos 60, para se constituir especificamente como tendência. Esta reestruturou o processo educativo, tornando-o objetivo e operacional, sendo imposta às escolas pelos organismos oficiais, por ser compatível com a economia, à política e ideologia do regime militar.

Na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, do fazer. O professor e aluno passam a ocupar posição secundária, de executores de um processo, sendo que esse processo é planejado por especialistas. Nesta corrente é o processo que define o que os professores e os alunos devem fazer, quando e como farão.

O objetivo dessa pedagogia é formar indivíduos eficientes, capazes de contribuírem em uma parcela para o aumento da produtividade. Para que isso aconteça a didática que o professor trabalhava estava voltada para a racionalização do ensino, no uso de meios e técnicas mais eficazes e boa parte dos livros didáticos que eram usados nas escolas, eram elaborados com base na tecnologia da instrução.

Mas esta ideia acabou gerando um caos no campo educativo, causando descontinuidade, heterogeneidade e fragmentação do trabalho pedagógico.

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE CUNHO PROGRESSISTA

Nesse segundo grupo, estão as teorias que entendem a educação como um instrumento de discriminação social. Estas teorias concebem a sociedade marcada pela divisão de classes, que se relacionam à base da força, de condições de produção da vida material. As tendências de cunho progressista estavam interessadas em propostas voltadas para os interesses da maioria da população, que foram adquiridos com maior solidez por volta dos anos 80.

Na tentativa de se formular propostas e desenvolver estudos no sentido de se tornar possível uma escola que atendesse aos interesses concretos do povo, destacam-se a Pedagogia Libertadora e a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.

- Pedagogia Libertadora

Nesta concepção o papel do professor é de orientar a aprendizagem dos alunos e a atividade escolar é centrada na discussão de temas sociais e políticos. Libâneo (1994, p. 69) coloca que:

> "(...) poder-se-ia falar de um ensino centrado na realidade social, em que professor e alunos analisam problemas e realidades do meio socioeconômico e cultural, da comunidade local, com seus recursos e necessidades, tendo em vista a ação coletiva frente a esses problemas e realidades".

O trabalho escolar é realizado através do processo de participação ativa nas discussões e nas práticas sobre as questões da realidade social imediata. Nestas discussões, os relatos de experiências vividas pelos alunos, as pesquisas, os trabalhos em grupo, fazem com que surjam temas geradores que podem ser sistematizados para a consolidação do conhecimento. Dessa maneira, na visão desta concepção, o professor é entendido como um coordenador das atividades que se organizam através da ação em parceria com os alunos.

- Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos

Esta segunda corrente se inspirou no materialismo histórico dialético e se constituiu como movimento pedagógico voltado para a educação popular, para a valorização da escola pública e para o trabalho do professor com a preocupação de um ensino de qualidade para o povo.

Para a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, deveria haver uma difusão dos conhecimentos a todos, para que houvesse participação efetiva do povo nas lutas sociais. Libâneo (1994, p. 70) afirma que esta corrente:

> "Não considera suficiente colocar como conteúdo escolar à problemática social cotidiana, pois somente com o domínio dos conhecimentos, habilidades e capacidades mentais podem os alunos organizar, interpretar e reelaborar as suas experiências de vida em função dos interesses de classe".

É dada grande importância ao processo de ensino, entendendo as ações de ensinar e aprender como uma unidade desse processo, mas cada uma possuindo seus pontos específicos. A preocupação desta pedagogia é com a direção do processo de ensinar, este deve ter em vista finalidades sócio-políticas e pedagógicas, promovendo a autoatividade dos alunos e a aprendizagem. Libâneo (1994, p. 70) ainda completa que o ensino desta tendência tem:

> "(...) a tarefa de proporcionar aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades intelectuais, mediante a transmissão e assimilação ativa dos conteúdos escolares articulando, no mesmo processo, a aquisição de noções sistematizadas e as qualidades individuais dos alunos que lhe possibilitam a autoatividade e a busca independente e criativa das noções".

Para o ensino e para instrução é atribuído o papel de proporcionar aos alunos o conhecimento dos conteúdos científicos, dos métodos de estudo, habilidades e hábitos de raciocínio científico, para que eles formem uma consciência crítica diante das realidades sociais e capacitando-os a assumirem a condição de agentes ativos de transformação perante as lutas sociais.

Partindo dos pontos levantados e considerando que a sala de aula é um dos espaços em que o aluno vai aprender a elaborar e expressar melhor suas ideias e a ressignificar suas concepções, é essencial que o professor pense em suas práticas pedagógicas, a partir do contexto social que ele e seus alunos estão inseridos, que tipo de sujeito ele deseja formar, para a partir destes pontos o professor pensar e organizar suas ações, uma metodologia mais viável, para que atinja os objetivos estabelecidos em relação à formação de seus alunos.

Diante das constatações e reflexões trazidas no primeiro capítulo apontamos para a seguinte conclusão, com efeito, as tendências pedagógicas de cunho progressista se aliadas geram um constructo educativo capaz de abarcar as questões mais relevantes diante da realidade social de grande parte dos nossos alunos.

Após nossas constatações, levantamos os seguintes aspectos como fundamentais:

- A ênfase nas discussões em grupo a respeito das questões sociais;
- As pesquisas feitas pelos alunos geram temas, que por sua proximidade real facilitam a sistematização de novos saberes e com o desenvolvimento de um raciocínio lógico, é preciso que se evidencie neste processo, para os alunos, que é nesta experiência que de fato surge e se consolida o conhecimento.

CONTRIBUIÇÃO DO PROFESSOR PARA TORNAR SIGNIFICATIVA A APRENDIZAGEM DE SEUS ALUNOS

Como já foi esclarecido anteriormente, para que um conteúdo seja significativo ele deve se relacionar ou estar associado com alguma coisa já conhecida, que tenha sentido para o aprendiz.

O autor Kuethe (1978, p. 86) afirma que:

> "Quanto maior for o número de associações que um dado conteúdo suscitar, mais significativo será (...)".

Sendo assim, como o professor pode tornar a aprendizagem de seus alunos significativa, desencadeando, consequentemente, um ensino de qualidade?

Em primeiro lugar é importante que o professor tenha em mente que sua tarefa é fazer com que o conteúdo a ser trabalhado seja significativo

para o aluno e que este não deve ser trabalhado em partes isoladas, pois o aluno não irá conseguir recordar o que aprendeu em um passado distante, afinal o conteúdo foi insignificante para ele naquela ocasião, e não irá perceber como o que aprendeu poderá ser conduzido para o passo seguinte. Dessa maneira o ideal é que o professor apresente o plano geral do conteúdo para depois passar às partes específicas.

É fundamental que o educador conheça, domine o assunto que irá trabalhar e as capacidades de seus alunos, podendo assim realizar um trabalho que seja compreensível para eles.

Para que o conteúdo não deixe os alunos "entediados" com repetições, o ideal é que o professor saiba o que estes já aprenderam e quais são os seus interesses. Outra maneira de se trabalhar o conteúdo é através da descoberta, pois permite que os mesmos testem diferentes hipóteses, mas mesmo deixando os alunos livres para experimentarem suas tentativas, é fundamental a presença do educador orientando e direcionando o trabalho deles. Kuethe (1978, p. 89) completa que:

> "(...) se alguma coisa a ser aprendida é significativa em função do que já foi aprendido, o aluno assimilará com facilidade o novo conteúdo".

Quando o aluno adquiriu uma estrutura intelectual poderá aprender conteúdos compatíveis rapidamente, assim, uma das principais tarefas do professor é de tornar o conteúdo significativo para o aluno, possibilitando que este relacione o novo com o já aprendido, dessa maneira, para que isto aconteça é essencial uma metodologia, uma ação educativa que crie essas condições.

O professor tem objetivos a alcançar com sua prática educativa e sendo eles quais forem, as metas não serão alcançadas se não houver algum método ou processo que permita que os alunos caminhem em direção a estas. A palavra método quer dizer o caminho para se chegar a um determinado lugar; ou seja, método é o caminho para se alcançar os objetivos estipulados pelo planejamento de ensino.

É importante que o professor tenha clareza que sua prática educativa deve considerar a realidade de seu aluno, de relacioná-lo ao contexto social, permitindo que desde cedo ele participe da construção de seu próprio conhecimento, contribuindo assim para que ele se desenvolva gradativamente à medida que reconhece a utilidade em se conhecer determinados conhecimentos, com base em suas próprias necessidades; sua função deve ser de mediador da aprendizagem, criando situações e condições ótimas para que seus alunos produzam uma interação construtiva como objeto de conhecimento.

MEDIAÇÃO E DIALÉTICA

Aqui damos início à discussão que é a Mediação, na qual buscaremos traçar a importância do entendimento deste conceito diante da construção de um trabalho significativo aos alunos e ao professor.

Para iniciarmos nossas reflexões trazemos a definição de mediação encontrada no dicionário Michaelis (online):

> "me.di.a.ção
> sf (lat mediatione) 1 Ato ou efeito de mediar. 2 Intercessão. 3 Astr Instante de culminação de um astro. 4 A divisão de cada versículo de um salmo em duas partes, que é marcada com inflexão da voz, quando o ofício é cantado. 5 Dir Contrato especial pelo qual uma pessoa, mediante remuneração, se incumbe de empregar o seu trabalho ou diligência para obter que duas ou mais pessoas, interessadas num determinado negócio, se aproximem com o fim de o realizar. 6 Dir Interferência de uma ou mais potências, junto de outras dissidentes, com o objetivo de dirimir pacificamente a questão ocorrente, propondo, encaminhando, regularizando ou concluindo quaisquer negociações nesse sentido."

Desta definição podemos destacar os seguintes pontos, a começar pela de número 2: Intercessão, necessariamente implica em uma ação (encontrada também no que se refere ao sentido de mediar, ficar entre dois pontos); do quinto ponto destacamos o trabalho de conjunção entre pessoas buscando sua aproximação e a realização de algo; do sexto ponto destacamos que esta interferência pode se dar em uma ou mais potências e suas possibilidades de propor, encaminhar e concluir objetivos.

Transpondo esses aspectos evidenciados para o campo da educação, podemos dizer que, essa intercessão implicativa de uma ação, nos aponta a ideia de que o trabalho do professor jamais está livre de intenções, já que é uma de suas funções, planejar atividades, ações como meio para se atingir uma meta.

Já o trabalho de conjunção entre pessoas

buscando obter a realização de um fim, mais ligado ao trabalho do advogado, frente a um acordo entre partes, pode-se transpor para a necessidade de o professor trazer ao ambiente educativo uma harmonia, não no sentido de homogeneizar as buscas pessoais, ou mesmo o entendimento de um determinado tema, mas no sentido de apontar as diferenças existentes como ponto de partida para uma vivência mais crítica, para que todos cresçam observando que a diversidade nos possibilita o levantamento de inúmeros aspectos de uma determinada temática.

Quanto as possibilidades de propor, encaminhar e concluir objetivos refere-se também ao trabalho realizado anterior à sua entrada em sala, já que é imprescindível ao professor a sensibilidade de construir um trabalho no qual possa se pautar em diferentes formas para se atingir um mesmo resultado, já que é sabido que o conhecimento não se dá em nenhuma igualdade, seja ela de ritmo ou de tempo, portanto, se faz necessário uma compreensão íntima da realidade vivida naquela comunidade, pois criar diferentes acessos não garante a excelência do ensino.

Podemos ver que o conceito de mediação antes mesmo de adentrar em suas considerações de cunho estritamente educativo, possibilita a nós estudantes, professores e leigos, um clareamento de sua complexa relação quanto ao que se refere às contribuições de todo corpo teórico do qual faz parte.

Adentrando no campo educativo, podemos nos utilizar da definição, mais geral, de Mediação exposta por Kohl (2001, p. 26):

> "Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento."

Podemos dizer então que esse processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, pode se referir tanto ao material (concreto, no sentido de palpável) trazido ou formulado pelo professor para facilitar a compreensão de um determinado tema (exemplo: o livro) quanto à fala do professor em aula, que pode suscitar algum tipo de representação mental geradora de um elo a mais entre o seu aluno e o conhecimento. Diante disto então a relação antes direta passa a ser mediada.

Para nos ajudar a compreender traremos trecho citado por Kohl (2001), no qual escreve brilhantemente sobre uma das pesquisas de Vygotsky:

> "Vygotsky trabalha, então, com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada. As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana. Vygotsky distinguiu dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos..." (p. 27)

Para o trabalho do professor podemos observar que o instrumento, pode-se compreender, sendo um elemento que "reside" entre o aluno e o conhecimento, se faz importante salientar que este instrumento, podemos usar o lápis como exemplo, existe para um objetivo, que no caso seria escrever, ou seja, ele representa a função para a qual foi criado, sendo uma conexão entre o indivíduo e o mundo.

Segundo Kohl (2001, p. 30):

> "São inúmeras as formas de utilizar signos como instrumentos que auxiliam no desempenho de atividades psicológicas. Fazer uma lista de compras por escrito, utilizar um mapa para encontrar determinado local, fazer um diagrama para orientar a construção de um objeto, dar um nó no lenço para não esquecer um compromisso são apenas exemplos de como constantemente recorremos à medição de vários tipos de signos para melhorar as nossas possibilidades de armazenamento de informações e de controle da ação psicológica. "

Os signos são chamados por Vygotsky de instrumentos psicológicos, pois auxiliam no controle das ações psicológicas, e não concretas, ou seja, o signo é uma marca externa ao indivíduo que regulamenta processos internos na complementação de tarefas que exigem memória ou atenção.

Juntamente com seus colaboradores Vygotsky fez diversos experimentos, com relação a percepção e a ação motora, na qual foi detectada grande modificação na reação dos indivíduos pesquisados, com a mediação de signos:

> "Numa primeira fase do experimento havia um conjunto de figuras e a cada figura correspondia uma tecla de um teclado. Quando uma figura era mostrada à criança, a tecla correspondente deveria ser pressionada. As crianças tinham dificuldade de decidir rapidamente que tecla apertar vacilando em seus movimentos, indo e vindo entre as várias teclas, até escolher a que devia ser pressionada. Numa segunda fase do experimento os pesquisadores introduziram marcas identificadoras nas teclas que auxiliavam a sua cor-

> respondência com as figuras. A introdução dessas marcas modificou radicalmente o desempenho das crianças. Em vez de vacilarem entre as teclas, fazendo movimentos desordenados, as crianças passaram a focalizar sua atenção nas marcas, e selecionar a tela apropriada a partir da relação estabelecida entre a figura mostrada e o signo que a representava." (Kohl 2001, p. 31)

Diante das constatações apontadas nesta pesquisa podemos dizer que, a utilização de signos e instrumentos facilitam a compreensão e a formulação de conhecimentos, fica evidente então que no planejamento de seu trabalho o professor deve se valer do uso dessas ferramentas.

Dessa forma, a partir dos aspectos apresentadas no presente trabalho, consideramos como fundamental que o professor preocupado com sua prática, faça uso das contribuições da metodologia dialética para assim construir uma aprendizagem significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pode mais admitir a concepção de que o professor é um transmissor de conhecimento e o aluno é um mero agente passivo. Essa ideia não se encaixa com a sociedade atual em que vivemos em que há receptores que devem ser sujeitos sociais que interagem com as mídias e com as outras informações e conhecimentos de seu cotidiano.

Dessa maneira, as escolas devem se preocupar com a formação que irão dar a seus alunos, possibilitando que eles se transformem em sujeitos participativos, reflexivos, críticos, podendo analisar as diferenças que estão ao seu redor. O educador deve ter consciência reflexiva sobre o que faz e por que faz, contando com referências que possam guiar fundamentar suas ações, possibilitando que haja uma reforma no ensino. Ele deve estar sempre se questionando, procurando transformar sua prática educativa numa ação de qualidade.

Para maiores esclarecimentos sobre este tema, foram pesquisados alguns autores que deram embasamentos teóricos sobre o assunto.

LIBÂNEO (1994), afirma que a escolha metodológica é responsabilidade do professor. O autor considera que a escola é uma das peças fundamentais na formação dos indivíduos, é responsável em integrar o sujeito na sociedade, em desenvolver suas capacidades, assim é grande a responsabilidade dos educadores, cabendo-lhes a escolha sobre qual concepção de vida deve ser trazida para a sala de aula e quais métodos e conteúdos devem ser trabalhados, os que valorizam e memorização ou os que proporcionam o domínio dos conhecimentos e a capacidade de reflexão, crítica e criatividade.

O estudioso ressalta que é importante que os educadores façam uma leitura do contexto no qual estão inseridos para escolherem que prática pedagógica e desenvolvê-la em sala de aula.

VASCONCELOS (1994) acredita que o educador deve romper com a metodologia tradicional. Em sua obra traz aspectos da metodologia dialética, mostrando para o leitor o tipo de formação que ela proporcionará.

Ele explica que na metodologia tradicional, o professor é considerado um transmissor, pois passa para o aluno, através da verbalização o conteúdo, e o aluno recebe como um mero agente passivo. O autor afirma que neste tipo de metodologia, a atividade que os alunos desenvolvem é mecânica, desprovida de sentido para eles, pois a realidade deles não é trabalhada, dessa maneira, o grande problema do educador utilizar essa prática educativa, é o alto risco do aluno não aprender devido ao baixo nível de interação entre sujeito – objeto de conhecimento – realidade, contribuindo para a formação de um indivíduo passivo e não crítico. Ele ressalta que o único trabalho do aluno é memorizar para depois repetir quando for solicitado.

Na Metodologia Dialética, segundo o autor, a concepção de aluno que se tem é de um ser ativo e de relações, ressaltando que o conhecimento deve ser construído pelo sujeito a partir de suas relações com os outros e com o mundo.

O professor é entendido como um mediador, ele irá acompanhar o aluno na relação sujeito – objeto de conhecimento – realidade, ele irá criar situações para que os alunos sintam a necessidade de pensar, de refletir e reelaborar, construindo dessa forma o seu próprio conhecimento. Vasconcelos (1994) ressalta que o que o aluno traz de conhecimento não deve ser ignorado, pois o novo vai ser construído a partir do já existente. Ao fazer o aluno pensar, o professor fornecerá a sua autonomia, preparando-o para atuar de forma criativa, crítica e reflexiva.

Vygotsky foi outro autor pesquisado, pois a sua contribuição em relação ao aprendizado e desenvolvimento do sujeito é de grande importância para o tema proposto.

KOHL (2001), em seus estudos afirma que Vygotsky defende que o homem se transforma de ser

biológico em sócio - histórico, num processo em que a cultura é parte importante, pois as funções psicológicas irão se desenvolver a partir da interação do indivíduo com o meio físico e social em que vive.

O estudioso afirma que o indivíduo aprende desde o nascimento e que a aprendizagem tem relação com o desenvolvimento, modificando os mecanismos biológicos do sujeito. Ele entende aprendizagem como um processo pelo qual o sujeito irá adquirir informações, habilidades, atitudes, a partir do seu contato com o meio externo.

As funções psicológicas são apoiadas de um lado nas características biológicas e por outro lado, construídas ao longo da história do sujeito, isto é, os processos mentais inferiores como, por exemplo, de recordação, assimilação, que já são do desenvolvimento natural do indivíduo, a partir de vivências, experiências, do contato com o meio social, o sujeito irá internalizar os conceitos, significados, superando estas funções elementares e transformando-as em funções psicológicas superiores, possibilitando que agora o indivíduo compare, intérprete, julgue, levante hipóteses, critique.

Assim, é importante que se dê a oportunidade de o aluno pensar sobre os fatos que estão sendo trabalhados, pois participando da construção do seu pensamento, ele se desenvolverá intelectualmente, adquirindo autonomia, responsabilidade ecriticidade.

Diante das formulações apontadas, questionamos como podem ainda existir professores que não consideram o contexto social que seus alunos estão inseridos e que valorizam atividades mecânicas. Até que ponto os cursos de formação inicial têm oferecido repertório básico para os novos professores atuarem de uma forma diferente, será o professor o único culpado? Onde estão os coordenadores, orientadores que não estão acompanhando o trabalho do educador, que não estão desenvolvendo projetos de formação continuada, a qual ultimamente se faz tão necessária.

Se já na década de 90, os autores realizavam estudos em torno do processo de ensino- aprendizagem dos alunos e sobre a prática pedagógica do professor, apontando o que o uso de um e de outro método proporcionava, e que era necessário se romper com a metodologia tradicional, e por que ainda hoje, com a globalização, a comunicação de massa e com a mundialização das informações, que requer a formação de sujeitos críticos, reflexivos, que interpretem o contexto que estão vivendo e que interajam neste, ainda encontramos educadores que contribuem para a formação de indivíduos passivos, que concordam com o que lhe são apresentados.

REFERÊNCIAS

KOHL, Marta de Oliveira. *Vygotsky- Aprendizado e Desenvolvimento- Um processo sócio-histórico*. 4.ed. São Paulo: Scipione, 2001.

KUETHE, James L. *O processo ensino – aprendizagem*. 3.ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática- Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor.* São Paulo: Cortez,1994.

VASCONCELOS, C. dos S. *Construção do Conhecimento em Sala de Aula.* São Paulo: Libertad, 1994.

http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues- portugues&palavra=mediação

RAUL SEIXAS NUMA PERSPECTIVA LÚDICA DIDÁTICO- PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

A música como instrumento de ensino e aprendizagem

ÉRIKA XAVIER MAIA

RESUMO

O presente artigo pretende dialogar com a BNCC propondo atividades lúdicas que partem de praticas em que utilizam a música como ferramenta pedagógica para o letramento científico. À luz de teóricos como Adorno e Baktin é feita a análise de duas letras de música do cantor Raul Seixas. A partir dessa perspectiva, em que ele faz provocações sobre a situação do meio ambiente e ao processo científico, espera-se difundir o rock brasileiro como alternativa pedagógica de poder intelectual para problematizar temáticas diversas em sala de aula construindo aprendizagens com uma postura didática lúdica e reflexiva.

PALAVRAS-CHAVE: alfabetização científica, música, Raul Seixas, ludicidade.

ABSTRACT
This article intends to dialogue with BNCC proposing recreational activities that start from practices in which they use music as a pedagogical tool for scientific literacy. In the light of theorists like Adorno and Baktin, the analysis of two lyrics by Raul Seixas is performed. From this perspective, in which he makes provocations about the situation of the environment and the scientific process, it is expected to spread Brazilian rock as a pedagogical alternative of intellectual power to problematize different themes in the classroom, building learning with a playful and didactic posture. reflective.
Keywords: scientific literacy, music, Raul Seixas, playfulness.

INTRODUÇÃO

Em 2017, instaurada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC - que expande o olhar para as artes, à educação socioemocional e a importância da ludicidade, faz com que se amplie a discussão sobre a musicalização enquanto componente fundamental para potencializar o processo cognitivo em sala de aula. Então, por que não o rock nacional? Por que não Raul Seixas?

A música brasileira tem rico acervo cultural não massificado que podem contribuir significativamente como instrumento didático-pedagógico, promovendo a reflexão e autorreflexão no ensino de ciências. Há estudos que sustentam este tema discutindo sua relevância à luz de Theodor Adorno (apud Peixoto) e Mikhail Bakhtin, onde me debrucei para fomento deste.

Neste sentido, propõe-se aqui analisar os aspectos científicos discursivos nas entrelinhas dos fragmentos de duas letras de música de Raul Seixas: "Peixuxa, o amiguinho dos peixes" e "Todo mundo Explica"; para que tais letras possam servir de ferramentas pedagógicas. O cantor, compositor e multi-instrumentista baiano tem um repertório musical que aborda temáticas atuais e nos permite debates contextualizados sobre ciência, filosofia, artes, literatura e outras áreas do conhecimento, e, por este motivo, a escolha de Raul Seixas é assertiva para tratar de assuntos epistemológicos.

Outrossim, objetiva-se também, valorizar a música brasileira e difundir a cultura do rock nacional das obras de Raul Seixas, que tantos acreditam ser apenas uma pessoa insana por ter se entorpecido de substâncias químicas ilícitas num determinado período de sua vida formando um negativo senso comum sobre ele.

RAUL SEIXAS NUMA PERSPECTIVA LÚDICA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS: A MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Partindo do marco teórico, Raul Seixas nasceu nos anos 40 e, no fim da década de 60 iniciou sua carreira, neste momento o país vivia uma ditadura militar. É importante relatar este período, pois o cantor foi exilado e muitas de suas músicas foram censuradas. A música era a mídia que utilizava para militar seus pensamentos sobre a liberdade de vida e sua ideologia do Novo Aeon.

Assim, dialoga para com esta premissa o filósofo Theodor Adorno (1995 apud Peixoto 2018) no que diz a obra Educação e Emancipação, Dialética do Esclarecimento e Indústria Cultural grifados por Peixoto (2018), cuja aduz sobre a necessidade de explorar recursos que permitam a criticidade no contexto da aula a partir de uma leitura musical.

Atualmente, na educação, temos avançado para ministrar aulas que despertem nos estudantes o prazer para saber. Porém, engatinhamos para romper com o "conteudismo" da educação bancária criticada por Paulo Freire nos anos oitenta, que vemos até hoje. É, então, que o antigo se encontra com o novo para refletir a vida e o que precisamos construir culturalmente para salvar nosso planeta e formar sujeitos críticos que farão deste mundo algo melhor. Por exemplo, "Peixuxa, o amiguinho dos Peixes" é uma letra de 1975 que trata da questão ambiental, que nesta época não era comum tal preocupação.

Na perspectiva da análise do discurso bakhtiniano, o teórico linguista afirma que em todo enunciado há uma relação dialógica, ou seja, o emissor fala organizando seu discurso a partir do que pressupõe o receptor no recebimento da mensagem. Bakhtin explica que:

Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado. Esses fatores determinarão a escolha do gênero do enunciado, a escolha dos procedimentos composicionais e, por fim, a escolha dos recursos linguísticos, ou seja, o estilo do meu enunciado. (Bakhtin (1997, p.180).

Diante deste contexto, ao analisar a letra notamos que Raul sabia o que queria dizer e para quem dizia. O aspecto discursivo das letras são intertextuais e metafóricos em que perguntam e respondem questões tecendo uma crítica ideológica, filosófica e científica de interesse plural. Assim, vejamos a análise das letras:

"Tem gente estranha por debaixo do mundo Tal qual Peixuxa, baixo, gordo, salgado Tem gente estranha trabalhando nos fundo

Que não é peixe mas não morre afogado" (Raul Seixas, 1975 – Peixuxa, o amiguinho dos peixes)

Percebe-se neste fragmento que Raul esta num ato de denuncia à poluição dos mares – "Tem gente estranha trabalhando nos fundo que não é peixe, mas não morre afogado" – fazendo alusão ao lixo que estão á deriva nas águas do oceano.

A metáfora que compara gente com o lixo é uma narrativa crítica ao que o homem tem feito com a natureza e, com o poder que estava no governo

que não olhava para o Brasil e seus reais problemas, era um retrocesso cultural.
Partindo desta análise discursiva, na sala de aula, de forma lúdica o professor pode utilizar esta letra introduzindo o conceito dos três R's (Reduzir, Reutilizar e Reciclar), que é tão necessário para cura do planeta e está em consonância com o currículo que sugere trabalhar os ODS's imposto pela ONU e está na BNCC.
Na letra "Todo Mundo Explica", de 1978, Raul Seixas romantiza o saber científico em metáforas simples, mas que muito dizem sobre o rigor científico. Assim, a semântica deste texto provoca uma reflexão crítica sobre ser manipulado ao que lhe é informado, ou seja, aceitar a verdade de outrem como única forma de ver as coisas. A análise:
"O que é que a ciência tem?
Tem lápis de calcular
Que é mais que a ciência tem? Borracha pra depois apagar Você já foi ao espelho, nego?
Não?
Então vá!"
No trecho que Raul diz "tem lápis de calcular e borracha pra depois apagar" mostra a ciência no seu nascimento que são as hipóteses, busca por respostas, tentativa e erro e, também, a flexibilidade contidas nas descobertas, pois tudo muda. Hoje o café é bom para despertar a mente, amanhã descobre-se que o café faz mal por causar insônia, por exemplo. E, é isso que o Raul diz na letra, que não podemos aceitar tudo que é dito sem refletir e sem questionar, logo, a ciência é isso, uma dinâmica de estudos com erros e acertos mutáveis, que a exemplo dela não devemos adotar modelo pronto de ideias e pensamentos daí a fala: "Você já foi ao espelho, nego? Não? Então vá!"
Novamente, Bakhtin está nesta conjuntura quanto à tessitura raulseixista sobre o que a palavra faz com nosso pensamento, pois, ele faz relações filosóficas aristotélicas, científicas e políticas na letra de Todo mundo explica, como podemos ver na penúltima estrofe:
[...] Que tem Platão que explica, Que explica tudo tão bem, vai lá que Que todo mundo, todo mundo explica
O protestante, o auto-falante, o zen-budismo, O Brahma e o Skol
Capitalismo oculta um cofre de fá, fá, fé, finalismo Hare Krishna dando a dica
Enquanto aquele papagaio curupaca implica E com o carimbo positivo da ciência que aprova e classifica.
Diante do exposto, o juízo que Raul faz sobre o saber científico tem efeito provocativo repleto de analogias, é, portanto, um modelo pronto em forma de música para levar ao educando diversão e reflexão até do seu papel enquanto sujeito protagonista do saber.
[...]a palavra penetra literalmente em todas relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.(BAKHTIN, 1997, p. 41)

Em tempo, a relação entre o que Raul discursa no ponto de vista bakhtiniano é uma catarse no aspecto cultural. Ele argumenta que não aceitem tudo que dizem (os ditadores da época), que pensem de maneira livre questionando o mundo. Eis a ligação com Adorno sobre a emancipação que a escola deve proporcionar para formar cidadãos críticos.

Essa autossuficiência musical demonstra, entretanto, aspectos fundamentalmente pedagógicos: a sua autonomia, a sua singularidade e a capacidade de produzir algo único e irrepetível. Essa última afirmação, segundo o autor de Dialética do esclarecimento, é referente à música séria, em detrimento da música mercadológica, que não contribui para a formação emancipada do ser humano e o torna apenas um comprador e consumidor passivo, acostumado com a música massificada, de fácil penetração auditiva, que impede a compreensão da totalidade musical. Parece ser coerente afirmar que essa música deseduca, pois conduz ou reafirma comportamentos movidos pelo desejo de consumo e não para a criação de algo novo. Avaliar essa tensão do papel educativo da música é o nosso desafio. (Peixoto, 2018. Revista Educação Pública)

Diante deste contexto, devemos planejar as aulas reformulando a prática didática para que haja debate, ludicidade, música não massificada e conceitual para formação integral do sujeito dialogando com a ciência criticamente. É obrigação da escola possibilitar um espaço de amplo debate que rompa com a alienação cultural e política abrindo as portas para cidadãos conscientes de classe, politizados e dotados de saberes diversos. Obstante, a escola tem buscado refletir suas práticas e melhorar o currículo no que propõe a BNCC e até antes dela, mas, ainda é pouco para letrar cientificamente os estudantes que anseiam por saberes prazerosos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se com este trabalho que, a música é uma ferramenta pedagógica emancipadora do pensamento crítico para alfabetizar cientificamente e lúdica, mas não so-

mente essa disciplina, a qual motiva e embasa o debate para contextualizar a temática que será abordada em aula.
O aspecto discursivo baktiniano revela o que o texto é enquanto produto de informação, o qual não deve estar limitado a uma interpretação sem contexto social, político e filosófico. Por outro lado, Peixoto contribui discorrendo sobre o pensamento adorniano da importância musical em sala de aula para desenvolvimento do ensino e aprendizagem crítico no letramento científico.
Por fim, considerando que a música é plural semanticamente, o rock brasileiro, em especial, continua vivo e atual para serem explorados em múltiplos contextos na escola. Aqui é apenas uma motivação para que docentes busquem algo mais e vão além das ideias que esse artigo esboça à prática lúdica.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. O Problema do Texto. In: Estética da Criação Verbal. SP: Martins Fontes, 1992. p. 41, 71 e 180;
Biografia de Raul Seixas.
Disponível em: https://whiplash.net/materias/biografias/287367-raulseixas.html Acesso em: 27/08/2020 às 23h;
OLIVEIRA, Amanda Muniz. Representações no Rock de Raul Seixas. Dissertação de Pós Graduação. Disponível em:
https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/167804/340436.pdf?sequence=1&isAllowed=y
Acesso em: 02/09/2020 às 14h;
PEIXOTO, Enock da Silva. Theodor Adorno: sobre a influência da música na formação humana. Revista Educação Pública, 2018. ISS 1984-6290.
Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/23/theodor-adorno- sobre-a--influncia-da-msica-na-formao-humana
Acesso em: 07/09/2020 às 23h;
SEIXAS, Raul. “Peixuxa”. In: Raul Seixas: Novo Aeon. Faixa Nove. Rio de Janeiro: Philips Records, 1975;
SEIXAS, Raul. “Todo Mundo Explica”. In: Raul Seixas: Mata Virgem. Faixa Dez. São Paulo: Warner Music Brasil, 1978.

A ESCOLA TRANSFORMA OU REPRODUZ A SOCIEDADE? REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO PÚBLICA, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL

FABIANA DE LOURDES SCARPIM BURITI VITAL

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo refletir acerca da pobreza e a desigualdade social e das possibilidades de se fazer educação para o combate, enfrentamento e erradicação dessas mazelas sociais, compreendendo-a como instrumento de transformação social. Para tanto, delimitamos refletir na primeira parte deste trabalho, a questão histórica, social e política da Pobreza, e de como as concepções acerca desta questão estão constituídas na sociedade, são reproduzidas nas instituições e favorecem discursos morais equivocados. Após essa primeira explanação, propomos uma reflexão sobre o impacto que a pobreza acarreta vida escolar dos educandos, as questões de território e vulnerabilidade que estão diretamente ligadas ao processo de ensino e aprendizagem, impactando, e, geralmente limitando, definindo a trajetória escolar dos educandos.

Palavras-chave: Escola; Pobreza; Desigualdade Social

Introdução
Pensar em Educação, diante de uma sociedade com questões tão complexas e urgentes como a pobreza e a desigualdade é pensar acerca das possibilidades de se fazer educação para o combate, enfrentamento e erradicação dessas mazelas sociais, compreendendo-a como instrumento de transformação social. Já dizia Freire: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.
É claro que, não cabe apenas à escola a responsabilidade de construir uma sociedade igualitária. Contudo, se ela realizar de modo competente a parte que lhe cabe, reconhecendo a pobreza como questão histórica e social, transmitindo uma educação qualitativa fundamentada na emancipação dos sujeitos e na constituição do pensamento crítico, sem dúvida seus efeitos irão de encontro com a necessidade de construção desse projeto de sociedade.
É certo também, que nem todas as práticas educativas estão a serviço de minimizar as desigualdades e injustiças sociais. Como aparelho ideológico do estado, a escola pode servir aos interesses de uma classe apenas e garantir a manutenção da estrutura social, rígida e desigual. Tudo atravessado pelas políticas públicas, pelos projetos de poder, pelas agendas governamentais que determinam os conhecimentos, a produção científica, a cultura, a arte, o que, e a quem será negado, o que será

privilegiado e o que será invisibilizado nos currículos. Diante disso, optamos por refletir neste trabalho acerca deste papel da escola diante de uma sociedade tão complexa como a nossa e buscar alternativas para romper com os paradigmas que a anulam, que a engessam, que não permitem a transposição dos seus muros para a comunidade. Para tanto, discutiremos no primeiro capítulo deste trabalho a questão histórica, social e política da Pobreza, e de como as concepções acerca desta questão estão constituídas na sociedade, são reproduzidas nas instituições e favorecem discursos morais equivocados. Num segundo momento, propomos refletir sobre o impacto que a pobreza acarreta vida escolar dos educandos, as questões de território e vulnerabilidade que estão diretamente ligadas ao processo de ensino e aprendizagem, impactando, e, geralmente limitando, definindo a trajetória escolar dos educandos.

1. Reflexões sobre Pobreza e Cidadania

A pobreza é uma condição, uma situação social, na qual se encontram milhares de brasileiros e brasileiras, não por escolha, não por opção, não por lhe faltarem valores morais ou o caráter necessário para estar numa outra realidade, mas por imposição de um processo histórico excludente que constituiu a sociedade brasileira, caracterizado pela exploração de mão de obra, negra, pobre, pelo genocídio indígena, pelo legado da escravidão e pela sujeição ao sistema de produção capitalista.

O que caracteriza essa condição de pobreza, seria, portanto, o não acesso às condições mínimas para efetivar a cidadania, entre estas, condições de trabalho, alimentação, saúde, educação, habitação e saneamento básico. Porém, além do conjunto de causas e dos direitos negados, marcando as pessoas do ponto de vista da materialidade, é importante reconhecer também as marcas na constituição da identidade dos sujeitos, na sua interioridade, afetando sua autonomia moral e a visão de si mesmos, como uma desumanização imposta.

A esse respeito, Paulo Freire aponta que, "A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que tem sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como „seres para si", não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma
„ordem" injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos". (FREIRE, 1987, p. 16)

Esses corpos precarizados e essas vidas precárias (BUTLER, 2006) provocam indagações capazes de desestruturar as teorias pedagógicas e a nossa ética profissional. Não dar a devida centralidade à pobreza, como elemento capaz de comprometer as bases materiais do viver humano, tem levado o pensamento social e pedagógico a desconsiderar, em grande medida, as carências materiais que chegam às escolas e a se preocupar prioritariamente com as consequências morais e intelectuais da pobreza.

É nesse contexto que surgem os estigmas, os estereótipos, que vão sendo reproduzidos, criando imagens da pobreza distorcidas e equivocadas, fabricando discursos que produzem mais desigualdade. Um exemplo disso é o discurso da meritocracia e a falsa ideia do esforço individual, que ganharam mais força nos últimos anos graças à ideia liberal do Empreendedorismo. Nesse discurso qualquer pessoa independente da sua condição, se esforçar- se o suficiente, poderá ascender socialmente. É importante lembrar, que, num país com altos índices de desigualdade, não há como conceber a Meritocracia, já que as oportunidades não são iguais para todos. E conceber o esforço individual como condição para alcançar a transformação social é no mínimo incoerente. A divergência de oportunidades justifica portanto, a implementação de políticas compensatórias para a pobreza, como programas sociais de distribuição de renda (Bolsa Família) como também as cotas em Universidades.

A caracterização dos(as) pobres como inferiores em moralidade, cultura e civilização tem sido uma justificativa histórica para hierarquizar etnias, raças, locais de origem e, desse modo, alocá-los(as) nas posições mais baixas da ordem social, econômica, política e cultural (ARROYO, 2013). A pobreza, portanto, leva à falta de instrução e a falta de instrução reitera a pobreza iniciando-se um ciclo que nunca se encerra. É aqui que compreendemos que o discurso do provérbio chinês "É melhor ensinar a pescar do que dar o peixe..." não se aplica aos pobres, porque, para se pescar é preciso conhecimento sobre pesca, sobre o ciclo de reprodução dos peixes, enfim, necessita de instrução, e isso a pobreza já negou. A ideia liberal da auto regulação do mercado como meio para gerar oportunidades iguais para todos cai por terra, isso porque nesse mercado, as pessoas sem instrução não se encaixariam.

Reconhecer o caráter histórico social da pobreza é tão urgente e fundamental quanto buscar os meios para combatê-la. Isso porque, quando se compreende com profundidade, o conjunto de suas causas e as consequências para a vida humana, pode-se desconstruir os discursos que a alimentam, ou que impedem a implementação de políticas públicas de distribuição de renda e programas sociais como o Bolsa Família por exemplo, e que, minimamente dão condições de dignidade e sobrevivência para os mais vulneráveis.

2. Os impactos da pobreza na escola

Não resta dúvida que, no contexto atual da sociedade brasileira as questões socioeconômicas influenciam fortemente as trajetórias escolares dos educandos, como

discutem Kaztman (2001), Batista e Ribeiro (2004), Sant„Anna (2009) e Érnica e Batista (2012). Para esses autores, a localização da moradia do indivíduo pode criar obstáculos ao desenvolvimento educacional e à participação social.

É inegável a existência de escolas para ricos e para pobres, e, podemos justificar essa existência pela questão do território, uma vez que a escola é constituída pelo seu entorno, aos bens sociais que estão no seu entorno. Há escolas localizadas nos extremos de pobreza, há escolas localizadas em bairros mais estruturados, centrais, o entorno já diz muito sobre o público para o qual esta escola serve, e aqui nos referimos a escola pública, já que a escola da iniciativa privada é para alunos com melhores condições financeiras. A diferença impacta diretamente na qualidade do ensino que é ofertado, nos conteúdos, nos projetos, nos incentivos, bem como nos próprios recursos disponibilizados pelo estado.

É nessa perspectiva que surge o termo Efeito de Território, também dito efeito de lugar, de segregação ou efeito de vizinhança, guardadas as diferenças de designação e de abordagens do fenômeno, segundo Érnica e Batista (2012), diz respeito ao impacto do local de moradia e dos condicionantes sociais dessas localidades, que afetam os moradores quanto à sua capacidade de integrar-se socialmente por meio do trabalho e de processos educativos e à possibilidade de mobilidade social. Em um local com precariedades sobrepõem-se condições pouco favoráveis aos habitantes com baixa renda, sem a forte presença do Estado no sentido de regulação e de amenização de tais desigualdades. (FONSECA, 2016, p.75)

Segundo Kaztman (2001), os centros urbanos desenvolveram-se de modo a isolar certos segmentos da população, criando agrupamentos homogêneos do ponto de vista da condição de classe. Quanto mais distante dos centros urbanos metropolitanos se encontra o bairro, mais frágeis são as estruturas de oportunidades e possibilidades de mobilidade social, de acessar serviços públicos e exigi-los. As desigualdades sociais estão sobrepostas, gerando inúmeras dificuldades e obstáculos aos que ali vivem, em dimensões como a laboral, educacional e sociocultural, afetando a dignidade, a constituição da cidadania ativa de cada sujeito e a sua integração na sociedade (KAZTMAN, 2001; SANT„ANNA, 2009; ÉRNICA; BATISTA, 2012).

Os impactos da pobreza na escola são muitos, afeta estruturalmente e afeta a questão social da escola. A escola acaba sendo o lugar onde aquele aluno encontra lazer, encontra acesso à saúde, acesso à educação, muitas vezes acolhimento emocional, porém tudo isso é feito de forma precária, porque temos uma única instituição atendendo a várias demandas. Quando a escola acaba se tornando objeto de uso das Unidades Básica de Saúde, por exemplo, pra que o aluno tenha atendimento dentário, que embora ele exista muitas vezes é feito de forma precária.

É nesse sentido que o efeito território e as vulnerabilidades que constituem determinadas regiões trazem implicações para a qualidade da oferta educacional. Fatores externos tendem a constituir o cotidiano escolar, intervindo nas relações sociais entre representantes da escola, comunidade e dinâmicas internas dessas instituições. (FONSECA, 2016, p. 76)

Quanto ao sucesso escolar, entendemos portanto, que não é determinante do estudante, não é como se fosse um estado motivacional, são vários fatores que impactam no sucesso do educando, a ação do professor por exemplo, a vulnerabilidade do local, uma criança que não se alimenta, criada num lar sem estrutura adequada, colocada numa condição de vulnerabilidade, na questão alimentar, emocional, social, na questão do brincar. Não adianta apenas se ofertar vagas, as escolas da periferia deveriam ter mais bens sociais, mais possibilidades de acesso, mais projetos, mais oportunidades pedagógicas, mais acesso à cultura, mais acesso a teatro, isso também é fator que impacta o sucesso escolar dos educandos. Nota-se, com maior acuidade, como o menor desempenho educacional não deriva apenas da baixa renda familiar e do menor nível educacional dos pais, mas da sobreposição destes fatores, a outras dimensões ligadas à infra-estrutura pública dos domicílios. (PEROSA; LEBARON; LEITE, 2015, p. 114)

A respeito do potencial da escola em ajudar ou reproduzir as mazelas sociais discutimos, sobre como ela pode colaborar com amenização dos efeitos da pobreza e do território, está correlacionado à ação pedagógica, à concepção de infância dos professores, à concepção que a escola traz no seu PPP, não só no que está escrito mas naquilo que ela atua na prática, como seus docentes atuam, como seus funcionários atuam, enfim, da atuação da escola dentro daquele território e se ela é entendida como instrumento de transformação ou reprodução da sociedade.

Essa expectativa em relação ao que a escola pode e deve fazer é ainda mais forte nas camadas sociais mais pobres. Para o povo, a escola é praticamente o único meio de ascensão social, de subida na vida. O sucesso nos estudos seria a grande oportunidade oferecida a todos para compensar as desigualdades de dinheiro, de importância e de posição social. (CECCON, C. & OLIVEIRA, OLIVEIRA, 2010. pg. 18)

Como afirma Dubet (2003, p. 35), a oferta escolar não é homogênea e nem produz sempre o mesmo desempenho; não tem sempre a mesma eficácia. O efeito de território tem sido um dos fatores que explicam as desigualdades na distribuição de um bem tão valorizado: a educação escolar. Érnica e Batista (2012) constataram tal efeito. Suas pesquisas revelam a existência de uma correlação entre a variação dos níveis de vulnerabilidade social do território onde se localiza a escola e as oportu-

nidades educacionais oferecidas aos estudantes: quanto maiores os níveis de vulnerabilidade social do entorno do estabelecimento de ensino, mais limitada tende a ser a qualidade das oportunidades educacionais por ele oferecidas. (ÉRNICA; BATISTA, 2012, p. 646).

Se, portanto, a qualidade do ensino não se distribui de forma equânime para todas as camadas da população, e, quando se observa alguma qualidade, o ambiente é de forte desigualdade‖ como aponta Soares (2001, p. 97), pode-se dizer que os entornos que se materializam em territórios vulneráveis colaboram com um perfil escolar de maior vulnerabilidade, influenciando negativamente o desempenho educacional do aluno. Essa segregação territorial e o afastamento dos bens sociais já escassos podem contribuir para a ocorrência de uma oferta educacional distante da qualidade almejada. Eis aí uma grave problemática, pois um dos meios considerados capazes de influir na mobilidade social, a escola, tende a reproduzir e aprofundar desigualdades culturais, sociais e econômicas àqueles que mais necessitam. Por fim, esses dados sinalizam que, embora o efeito de território não seja um fator determinante da trajetória escolar do aluno, traz sérias implicações à instituição de ensino, uma vez que pode torná-la produtora de desigualdades devido às adversidades do local em que se situa. (Fonseca, 2016, p.80)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar sobre a Desigualdade e os impactos da pobreza na educação precisa ser uma constante. No dia-a-dia, no chão da escola, da escola pública e periférica, o contexto social dos nossos educandos, suas histórias, suas deficiências, seus déficits e consequentemente seus fracassos, nos aflige, incomoda, choca, frustra, mas também é fator motivacional para a realização de um trabalho transformador numa busca incessante, até mesmo utópica, por equidade.

Mais importante do que ter consciência deste impacto, e compreender que o sucesso e o fracasso dos educandos são determinados por muitos fatores e não apenas pelo esforço individual, que a pobreza não é uma questão moral, e é um risco naturalizá-la porque dessa forma se reproduz as desigualdades, é levar essa consciência para a prática, mudar o olhar para o aluno e mudar também as estratégias para que este aluno possa avançar, dentro dos limites da sua realidade, da sua condição, deixando de culpá-lo pelo suas dificuldades, trabalhando e suprindo as suas faltas (a falta de acolhimento familiar, a falta de estrutura, a falta de alimento, a falta de acesso a saúde, a falta de acesso à cultura, etc.).

É preciso romper com os discursos que naturalizam a pobreza, determinam um valor moral ao fracasso ou sucesso escolar e da trajetória social, reforçam os preconceitos, as desigualdades, além de ser fator que agrava e justifica a ausência de políticas públicas, de recursos e de investimentos. É necessário promover uma educação para a equidade, para a inclusão, uma educação fundamentada nos princípios de Paulo Freire, crítica, transformadora e libertadora.

Para tanto, é preciso desencadear um trabalho pedagógico voltado para a formação humana, que ultrapasse os limites conteudistas, que seja baseado no acolhimento, na afetividade, no trabalho com a autoestima dos educandos, na valorização dos seus repertórios, das suas narrativas, da sua cultura local, empoderá-los na busca por direitos, na luta contra o preconceito, abrindo caminho para que ocupem os espaços que lhes foram relegados. Levá-lo a compreensão do seu contexto histórico e social, o processo histórico que o constituiu até ali, que o levou àquele território e não a outro, apresentar-lhe as possibilidades que estão à sua disposição sem reduzí-lo às suas deficiências seja ela de qualquer natureza.

Nessa perspectiva, podemos concluir que, é necessário rompermos com os discursos que Naturalizam a Pobreza e a transformam numa questão moral, e ainda desconstruir o Mito da Meritocracia, é urgente que se faça nas comunidades, nas escolas, nas instituições de ensino de formação docente, esse exercício reflexivo acerca da desigualdade e da pobreza e de como o desempenho dos alunos da rede pública são impactados pela sua condição histórica e social.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ARROYO, M. G. Pobreza, Desigualdades e Educação. Módulo Introdutório do curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Disponível em: http://egpbf.mec.gov.br/modulos/intro/index.html

. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). Saberes e Incertezas sobre o Currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

BATISTA, A. A. G.; RIBEIRO, V. M. (2004). Cultura escrita no Brasil: modos e condições de inserção. Educação e Realidade, Porto Alegre, jul/dez. 2004.

BATISTA, A. A. G.; CARVALHO-SILVA, H. H.. Família, escola, território vulnerável. São Paulo: CENPEC, 2013.

BUTLER, Judith. Corpos que importam. Buenos Aires: Paidos, 2007. CECCON, C. & OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R. D. A vida na escola e a escola da vida. 41ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CENPEC. Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole: síntese das conclusões. Fundação Tide Setúbal, CENPEC, Fundação Itaú Social, UNICEF, 2011.

DUBET, F. A escola e a exclusão. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 29-45, julho/ 2003. DUBET, F. O que é uma escola justa? Caderno de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

ÉRNICA, M.; BATISTA, A. A. G. A. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. Caderno de Pesquisa. Ago, 2012, vol. 42, n. 146, p. 640-666. ISSN 0100–1574.

FONSECA, Gleice Lima da. PRODUÇÃO TEXTUAL: o que se ensina em turmas de 3° ano em escolas localizadas em territórios com alta vulnerabilidade. Dissertação de Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2016.

FREIRE, Paulo, Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: 1997. Paz e Terra.

. Educação e mudança. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KAZTMAN, R. Seducidos y abandonados: El aislamiento social de los pobres urbanos. CEPAL, n° 75, Dez/2001.

LEITE, L.H.A. Escola: Espaços e Tempos de Reprodução e Resistências da Pobreza. Módulo III do curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Disponível em: http://egpbf.mec.gov.br/modulos/mod-3/index.html

MENDONÇA, E.F. Pobreza, Direitos Humanos, Justiça E Educação. Módulo II do curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Disponível em: http://egpbf.mec.gov.br/modulos/mod-2/index.html

PEROSA, G. S.; LEBARON, F.; LEITE, C. K. da S. O espaço das
desigualdades educativas no município de São Paulo. Pro-Posições, v. 26, n. 2 (77), p. 99-118, mai./ago. 2015.

PINZANI, A. REGO, W.L. Pobreza E Cidadania. Módulo I do curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Disponível em: http://egpbf.mec.gov.br/modulos/mod-1/index.html

SAN„TANNA, M. J. O papel do território na configuração das oportunidades educativas: efeito escola e efeito vizinhança. In: CERNEIRO, S. de S.; SANT„ANNA, M.J.. Cidades, olhares, trajetórias. Rio de Janeiro: Garamond, 2009, p. 167-192.

O PODER DA MUSICALIDADE NA EDUCAÇÃO

FERNANDA APARECIDA GUEDES

RESUMO

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). A música que envolve a dança com maior ou menor intensidade está na vida do ser humano, ela desperta anseios e emoções de acordo com a aptidão de percepção que o ser humano possui para assimilar a mesma, traz algumas sugestões de atividades e analisa o papel da música no ensino regular. Destacando também a inteligência musical, como uma das múltiplas inteligências e à capacidade que a música tem de entusiasmar o homem fisicamente e mentalmente, podendo colaborar para a consonância pessoal, facilitando a integração e a inclusão social.**Palavras-chave:** Social; Musicalidade; Educação; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Com a pretensão de encontrar um percurso metodológico que viabilizasse o encontro com os objetivos da pesquisa, de apresentar os sentidos educativos da dança, apontamos para a atitude fenomenológica de Merleau-Ponty. Em seus estudos o filósofo define um olhar expressivo sobre o corpo, configurando uma linguagem sensível que é expressa nos movimentos, onde aprofunda as teses da Fenomenologia num novo arranjo para o conhecimento enquanto resultado de nossa experiência no mundo vivido (NÓBREGA, 2010).

Cantar e fazer música estão entre as atividades de aprendizado mais divertidas para as crianças. Por terem ambos os elementos - prazer e aprendizado - são considerados métodos essenciais para reforçar as habilidades básicas em numeracia e alfabetização.

A música estimula a socialização, a aquisição de vocabulário, às trocas de experiência entre aluno - aluno, aluno - professor. Todos fazem parte do contexto onde a música é a linguagem facilitadora de diálogo, cultura, e prazer pelo novo conhecimento. Segundo Brito (2003, p.32):

Desde pequena, a criança vive cercada por sons, que ajuda no seu desenvolvimento, e nas suas percepções sensório motoras, ou seja, através do choro, grito, risadas, sons que estão pertos, como o de brinquedos, também o da chuva do vento, ajuda a criança a conhecer o mundo sonoro a sua volta. A música é uma das formas de representação simbólica do mundo, onde podemos nos conhecer e conhecer os outros (BRITO, 2003, p. 32).
A Educação Musical requer conhecimento, sensibilidade, e disponibilidade para proporcionar aos alunos que estão na fase de alfabetização. Esse ensino deve ser prazeroso para a criança e despertar o prazer pela música, por meio da socialização que possibilita.
Os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam que para que a aprendizagem seja concreta na formação do cidadão é necessário que todos tenham a oportunidade de participar como agentes ativos, sendo ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro ou fora da aula (BRASIL, 1997): A presença da música na alfabetização contribui com a memória,
na inteligência e também ajudando na inclusão de crianças com algum tipo de deficiência, pois alivia, relaxa, ajuda no desenvolvimento social, também na sua convivência com os demais com quem se relaciona (SNYDER, 1994, p. 37).

A Fenomenologia, neste sentido, busca como finalidade compreender o sentido do mundo, ou seja, suas essências. Onde estas essências, encontram-se na existência. Como afirma Medeiros (2016) baseada nas reflexões de MerleauPonty: “nessa relação com o mundo o corpo vai aprendendo os vários sentidos da existência” (MEDEIROS, 2016, p.12). Nóbrega (1999) define a fenomenologia como sendo:
A atitude de envolvimento com o mundo da experiência vivida, com o intuito de compreendê-la. Esta compreensão não é uma representação mental do mundo, mas, sim, envolvimento que permite a reflexão, a interpretação e a vivência. (NÓBREGA, 1999, p. 35).

Então, é fundamental que a criança consiga compreender a música, dessa forma ela poderá estabelecer vínculos com os gêneros e estilos que mais tenham significado para ela, com a intervenção da música na vida escolar.
A música deve ser compreendida como área de conhecimento, que prioriza a apreciação de categorias a serem trabalhadas na educação, devendo se fazer presente por meio do espaço escolar, configurando-se como linguagem expressiva do sujeito em processo de construção do conhecimento, tornando-se essencial para a formação do ser humano, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, bem como o potencial criativo do sujeito (GORDON, 2000, p. 6).

A LINGUAGEM MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Jeandot (1997), a música é um fenômeno corporal. Antes de nascer, no útero, o bebê, por meio das pulsações do coração da mãe, já tem contato com um dos elementos fundamentais da música: o ritmo. Desde que nascemos entramos em contato direto com a música. Ao acalentar seu bebê a mãe utiliza melodias suaves, o bebê pela boca já emiti suas primeiras tentativas de cantos. Ao balançar de uma simples perna, ou do movimento do seu corpo para frente e para trás, Jeandot (1997 p.18) descreve como: “movimento bilateral desempenha papel importante em todos os meios de expressão que se utilizam do ritmo, seja a música, a linguagem verbal, a dança.”.
Segundo Kenny (1993, p. 436) a autonomia é, portanto, um conceito vital para a educação, pois é o único aspecto de ser um aluno sobre o qual a educação pode se concentrar sem interferências prejudiciais, ou efeitos de condicionamento. Sob este ponto de vista, a autonomia não é apenas a liberdade de escolher entre materiais didáticos e metodologias, ou até mesmo para negociar um plano de estudos. É mais importante do que isso. Adaptando algumas famosas palavras de Carl Rogers, autonomia é a liberdade de aprender e a oportunidade de se tornar uma pessoa.
Já Gainza (1988, p.22) ressalta que: “A música e o som, enquanto energia estimula o movimento interno e externo no homem; impulsionam-no ‘a ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidade e grau”.

De acordo com Piaget (1964 p.18): O bebê não se contenta mais em apenas reproduzir os movimentos e os gestos que conduziram a um efeito interessante, mas varia-os intencionalmente para estudar os resultados dessas variações, entregando-se a verdadeiras explorações ou experiências para ver (PIAGET, 1964 p.18).
Segundo a BNCC (BRASIL, 1997, p. 18): A prática escolar tem evidenciado o que pesquisas científicas vêm comprovando: os sistemas educacionais experimentam dificuldades para integrar o aluno com necessidades especiais. Revelam os efeitos dificultadores de diversos fatores de natureza familiar, institucionais e socioculturais. A

maioria dos sistemas educacionais ainda baseia-se na concepção médico psicopedagógico quanto à identificação e ao atendimento de alunos com necessidades especiais. Focaliza a deficiência como condição individual e minimiza a importância do fator social na origem e manutenção do estigma que cerca essa população específica. Essa visão está na base de expectativas massificadas de desempenho escolar dos alunos, sem flexibilidade curricular que contemple as diferenças individuais.

O ensino da música por muito tempo foi algo restrito, nem todos tinham a oportunidade de estudar música, seja por falta de aptidão, recursos financeiros ou até mesmo de condições favoráveis de ensino. O que nos permite entender a educação musical, tão fundamental para a formação integral do ser humano, como um privilégio para poucos. Souza (2000, p.164), explica que:

Ao incluir objetivos, justificativas, experiências e condições de ensino-aprendizagem resultantes de uma reflexão profunda, num diálogo permanente com a realidade sociocultural, os relatos apontam elementos importantes relacionados às práticas pedagógicas de sala de aula, como, por exemplo, a sua transformação numa ação pedagógica significativa (SOUZA, 2000, p.164).

A escola precisa atender da melhor maneira possível essas crianças, adequando tudo, para que a experiência inclusiva contribua para uma educação de maior qualidade. A escola que acolhe as crianças com deficiência precisa de adaptações, mas isso gera um crescimento enorme, tanto para as pessoas que tratam com essas crianças, quanto para elas, que acabam aumentando seus horizontes. Em relação à educação especial, o artigo 3º da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001 especifica que:

Por educação especial, modalidade da educação escolar entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais e especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL- MEC/SEESP, 2001, p. 1).

Segundo Bréscia (2003), na Grécia Clássica o ensino da música era obrigatório, e há indícios de que já havia orquestras naquela época. Pitágoras de Samos, filósofo grego da Antigüidade, ensinava como determinados acordes musicais e certas melodias criavam reações definidas no organismo humano. “Pitágoras demonstrou que a seqüência correta de sons, se tocada musicalmente num instrumento, pode mudar padrões de comportamento e acelerar o processo de cura” (BRÉSCIA, p. 31, 2003).

É pertinente ressaltar que a educação musical como componente curricular não tem a pretensão de formar músico profissional, e sim “desenvolver a sensibilidade estética e artística, assim como a imaginação e o potencial criativo” (SOARES, 2006, p.10).

A música é uma forma de conhecimento, sendo um meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de um meio de integração social. Cada sociedade tem uma maneira de compreender as formas de expressões artísticas e valorizá-las. Valorização esta, que a música e a educação musical ainda não conseguiram alcançar plenamente nas escolas brasileiras (SOUZA, 2000, p.164).

Dançar é a forma mais simples e saudável de exercitar o corpo e mente. São vários os benefícios da dança na formação e manutenção da personalidade e do físico humano. Uma pessoa dançando pode expressar muitos sentimentos: desejos, alegrias, pesares, gratidão, respeito, temor, poder.

DESENVOLVIMENTO MUSICAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Nascimento (2014) contextualiza que muitas escolas ainda não ofertam uma educação de qualidade. Quanto a Portaria Normativa nº 13 de 24/04/07, que trata da criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, considerando o artigo 61 do Decreto nº 5.296/2004, as escolas devem ter como recursos pedagógicos para os portadores de necessidades educacionais especiais materiais, mobiliários, espaços, equipamentos e tecnologia adaptadas ou projetadas a fim de facilitar o desenvolvimento e a autonomia desses educandos (BRASIL, 2007).

Ela, bem como as outras modalidades artísticas, reflete a cultura de um povo, em um determinado momento histórico. Por isso, seu ensino deve ser contextualizado para fazer sentido, trazendo à tona os costumes, os valores e as concepções da época em que foi produzida. Existem muitas teorias sobre a origem e a presença da música na cultura humana. A linguagem musical tem sido interpretada, entendida e definida de várias maneiras, em cada época e cultura, em sintonia com o modo de pensar, com os valores e as concepções estéticas vigentes (BRITO, 2003, p.25).

Andrade (2000, p. 55) afirma que: “durante muito tempo as pessoas portadoras de deficiência estiveram em situação de manifesta sujeição, que chegou a criar, até, condições de marginalidade. O movimento reivindicatório teve início quando começou seu processo de autovalorização e elas passaram a se reconhecer como integrantes de um grupo” (ANDRADE, 2000, p. 55).

Além de transmitir herança cultural, a música, também é criativa e auto expressiva, permitindo a expressão de pensamentos e sentimentos, sejam os quais forem. Beineke apud Chiarelli (2010) afirma que:

“o professor deve procurar conhecer todos os tipos de músicas envolvidas no meio social dos alunos,

bem como as representações utilizadas por eles, observando os objetivos da educação para a compreensão da cultura musical e buscando encontrar a idéia-chave que sirva para que os alunos estabeleçam correspondência com outros conhecimentos e com sua própria vida". Beineke (2001).
Segundo Lima (2001, p.27), consciente da importância da ação que realiza, possibilitando imediações de várias naturezas, o adulto passa a atender os processos da criança com um significado que só pode ser construído tendo como referencial a criança no período de formação em que ela está e não no adulto feito que será. (LIMA, 2001, p. 27).
É interessante ressaltar também, pensando em educação inclusiva no âmbito social que: Garantiu-se, a partir da Constituição Brasileira de 1988, às pessoas com necessidades especiais, o direito à educação e o direito de ser recebida nas escolas regulares junto com os demais alunos. O que levou a sociedade brasileira, a assumir compromissos, que legitimasse estes direitos em legislações apropriadas, como a Resolução nº 2 CEB/CNE de 2001, que estabelece a Educação Especial na Educação Básica (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002).
Como exemplo, a implementação da Portaria Normativa de nº 13 de 24 de abril de 2007, contribuiu para a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. O programa visa disponibilizar para as escolas públicas de ensino regular equipamentos de informática, mobiliários, recursos e materiais pedagógicos para garantir a permanência do educando e a acessibilidade, garantindo assim um ambiente específico para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2007).

A DANÇA POSSIBILITANDO ARTE NO ENSINO INTEGRAL

Segundo o documento (BRASIL, 2007, p. 2), o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais teve início na época do Império e por muito tempo perpetuou-se a ideia de que essas práticas educativas deveriam acontecer paralelamente à educação comum devido às estruturas rígidas dos sistemas de ensino. Afirma que: Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à sua dimensão pedagógica.
O desenvolvimento de estudos no campo da educação e dos direitos humanos vem modificando os conceitos, as legislações, as práticas educacionais e de gestão, Quebrando- se o tabu de que "conversar não é dançar", poderíamos introduzir em nossas salas de aula momentos de reflexão, pesquisa, comparação, desconstrução das danças que apreciamos (ou não) e, assim, podermos agir crítica e corporalmente em função da compreensão, desconstrução e transformação de nossa sociedade. (MARQUES, 1997, p. 24).
Mosca (2010, p.37) denota que a música "faz parte da nossa história enquanto seres coletivos, culturais e transformadores do mundo". Portanto, pode-se concluir que a música é parte integral do homem, uma vez que permite a sua comunicação e expressão a partir da interação com o meio e com o outro, possibilitando a produção de conhecimento.
A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente (RCNEI, 1998, p.44).
A criança está em constante desenvolvimento e a cada fase apresenta um comportamento diferente, tanto o emocional, quanto o social e o intelectual e ao decorrer das atividades de música a criança pode desenvolver a sensibilidade, a criatividade, a imaginação, a atenção, a movimentação e também a socialização. De acordo Weigel (1998, p. 13): Todos os aspectos do desenvolvimento estão intimamente relacionados e exercem influência uns sobre os outros, a ponto de não ser possível estimular o desenvolvimento de um deles sem que, ao mesmo tempo, os outros sejam igualmente afetados (WEIGEL, 1998, p. 13).
Barreto (2000, p.45), apresenta que: "Ligar a música e o movimento, utilizando a dança ou a expressão corporal, pode contribuir para que algumas crianças, em situação difícil na escola, possam se adaptar (inibição psicomotora, debilidade psicomotora, instabilidade psicomotora, etc.). Por isso é tão importante à escola se tornar um ambiente alegre, favorável ao desenvolvimento".
Indicando a necessidade de se promover uma reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial. (BRASIL, 2007, p.15)
A música e a dança tem um papel fundamental na vida do homem e, mais especificamente, no desenvolvimento da criança. A partir das atividades musicais, a criança desenvolve sua acuidade auditiva, começa acompanhar os movimentos, os gestos e também o ritmo (PENNA, 2012).
Segundo Penna (2012, p.21): "Em lugar de se prender a um determinado "padrão" musical, faz-se necessário encarar a música em sua diversidade e dinamismo, pois sendo uma linguagem cultural e historicamente construída, a música é viva e está em constante movimento" Portanto, uma

aula de música torna-se uma ação significativa para a criança, na medida em que proporciona a articulação entre o novo confronto com a realidade, oportunizando situações de auto expressão e de desenvolvimento. Percebe-se que o ensino da música contribui para o desenvolvimento como um todo do sujeito, quando trabalhada de maneira correta a música é capaz de envolver o sujeito em um estado interno de plenitude no qual a vivência da experiência propicia a criação e ampliação do conhecimento (PENNA, 2012).

No decorrer da infância, a criança começa a desenvolver seu senso crítico, sua identidade, seu lúdico, se socializando e a interagindo com o outro. Segundo Hummes (2010, p. 22):

A música pode contribuir para a formação global do aluno, desenvolvendo a capacidade de se expressar através de uma linguagem não verbal e os sentimentos e emoções, a sensibilidade, o intelecto, o corpo e a personalidade a música se presta para favorecer uma série de áreas da criança. Essas áreas incluem a 'sensibilidade', a 'motricidade', o 'raciocínio', além da 'transmissão e do resgate de uma série de elementos da cultura' (HUMMES, 2010, p. 22).

A dança social transformou-se, tornando possível o desenvolvimento das danças populares. Em sua evolução, a dança continuamente possibilitou ao ser humano retratas seus anseios em busca de autoconhecimento e felicidade, aprimorando os gestos expressados (CAVASIN, 2003).

Portanto, a música e a dança devem estar presente nas escolas e nas aulas, nas quais a linguagem musical irá atribuir significado durante o processo de alfabetização. A música em sala de aula contribui de forma significativa na aprendizagem da criança, possibilitando a comunicação entre diferentes pessoas, a socialização, estimulando a compreensão e a participação de todos em atividades em comum (HUMMES, 2010, p. 22).

O PODER DA DANÇA NO ÂMBITO ESCOLAR

A música desempenha uma função extremamente importante na vida da criança, revelando por meio do seu modo de pensar, agir e interagir com o outros, a sua capacidade de buscar, de explorar, de criar e aprender. Rosa (1990, p. 22-23):

A linguagem musical deve estar presente nas atividades de expressão física, através de exercícios ginásticos, rítmicos, jogos, brinquedos e roda cantadas, em que se desenvolve na criança a linguagem corporal, numa organização temporal, espacial e energética. A criança comunica-se principalmente através do corpo e, cantando, ela é ela mesma, ela é seu próprio instrumento (ROSA, 1990, p. 22-23).

Por razões historicamente determinadas a educação escolar tem privilegiado valores intelectuais em relação a valores corporais. GIFFONI (1973,p.15), afirma que os problemas educacionais" quase sempre são considerados pelo lado intelectual, constituindo uma das faltas da educação". BERGE (1998,p.24).

Ao acompanhar uma música com gestos ou dançar, a criança trabalha a coordenação motora e a atenção; ao cantar ou imitar sons ela estará descobrindo suas capacidades e estabelecendo relações com o ambiente em que vive. Sendo assim, recebe estímulos para tentar interpretar algumas músicas, dando significado às letra, contribuindo no processo de alfabetização. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998): É importante oferecer, também, a oportunidade de ouvir música sem texto, não limitando o contato musical da criança com a canção que, apesar de muito importante, não se constitui em única possibilidade. Por integrar poesia e música, a canção remete, sempre, ao contexto da letra, enquanto o contato com a música instrumental ou vocal sem um texto definido abre a possibilidade de trabalho com outras maneiras. As crianças podem perceber sentir e ouvir, deixando-se guiar pela sensibilidade, pela imaginação e pela sensação que a música lhes sugere e comunica. Poderão ser apresentadas partes de composições ou peças breves, danças, repertório da música chamada descritiva, assim como aquelas que foram criadas visando a apreciação musical infantil (RCNEI, 1998, p.65).

No decorrer do processo ensino-aprendizagem é fundamental que se tenha a visão de que a música está presente em todos os momentos e lugares da nossa vida, uma vez que nosso corpo é uma máquina sonora e se interage perfeitamente com os diferentes estilos musicais, tanto se interagindo como rejeitando, tornando-se imprescindível na aprendizagem da criança (RCNEI, 1998).

A fluência inclui a capacidade de ajustar os padrões de estresse e entonação de uma frase, como de zangado a feliz, e a capacidade de escolher a inflexão correta, como uma pergunta ou uma exclamação. Essas habilidades de processamento auditivo altamente desenvolvidas são aprimoradas pelo treinamento musical.

De acordo com Winn (1975, p.32): A iniciação musical deve ter como objetivo durante a idade Pré-escolar, estimular na criança a capacidade de percepção, sensibilidade, imaginação, criação bem como age como uma recreação educativa, socializando, disciplinando e desenvolvendo a sua atenção (WINN, 1975, p.32).

Quando um professor insere música na sala de aula é preciso saber que não deve ser algo impos-

to, e sim um momento de descontração gerando uma integração entre os conteúdos curriculares, que irão contribuir para o processo de alfabetização.
Segundo Snyder (1994) apud Barreto; Chiarelli, 2011, p.5): a música torna o ambiente escolar mais alegre e favorável à aprendizagem por propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente. Propiciando uma atmosfera escolar mais receptiva para os alunos, dando um efeito calmante após a atividade física fazendo também que reduza atenção em momentos de avaliação, podendo utilizar músicas como recursos de aprendizado em diversas disciplinas.
As atividades musicais realizadas na escola visam a vivência e compreensão da linguagem musical, propiciar a abertura de mais sensoriais, ampliando a cultura geral, facilitando a expressão de emoções e contribuindo para a formação integral do ser (SNYDER, 1994 apud BARRETO; CHIARELLI, 2011, p. 5).

UMA ESCOLA DE TODOS E PARA TODOS

Tirar conclusões sobre o que é melhor para os alunos com alguma deficiência não é fácil. Para se avaliar sobre a integração é necessário definir os objetivos se pretendem ao incorporar alunos com deficiência intelectual na escola regular. Sendo necessário ter o conhecimento geral da legislação, da política educacional que se aplica e é preciso conhecer os objetivos específicos da escola de integração.
O mais importante é como a escola pode ajudar na inclusão de pessoas com deficiência, neste caso enfatizando pessoas com DI na busca de uma sociedade que respeite a pluralidade e diversidade humana. Visto este conceito, temos que a base estrutural da inteligência humana é o pensamento formal, isto é, a capacidade de desenvolver uma operação mental que permite aproveitar os conhecimentos adquiridos da vida social e cultural, combiná -los logicamente e alcançar uma nova forma de conhecimento (BALLONE, 2015)
Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994): estimular a comunidade acadêmica no sentido de fortalecer pesquisa, redes de trabalho e o estabelecimento de centros regionais de informação e documentação e da mesma forma, a servir de exemplo em tais atividades e na disseminação dos resultados específicos e dos progressos alcançados em cada país no sentido de realizar o que almeja a presente Declaração.
Para Mushakoji (1999, p. 207, apud MOITA LOPES, 2006, p. 86), Como aqueles que "vivenciam o sofrimento humano" com base em suas epistemes diferentes podem colaborar na construção de "uma sociedade mais humana, mais delicada com a natureza e com as pessoas" ou, pelo menos, na compreensão de tal sociedade?
A prática da educação inclusiva faz com que as escolas precisem de mudanças profundas. É necessário ter consciência dos problemas que existem, é necessário avaliar os resultados e analisar a transição dos alunos com necessidades educativas especiais da escola para a vida adulta.

Moita Lopes (2006, p. 101-103) também desconstrói a visão do sujeito social hegemônico enquanto objeto de estudo da LA, buscando abrir "alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem" (p.86) ou ainda problematizando como a diversidade pode contribuir para a transformação social.
A rotina escolar tem demonstrado que o processo de inclusão pode ser favorecido quando existe a preparação e a dedicação dos profissionais; o apoio especializado para os que necessitam; e a realização de adaptações curriculares e de acesso ao currículo (CARVALHO, 1999).

TECNOLOGIA NA INCLUSÃO

Essas adaptações resguardam o caráter de flexibilidade e dinamicidade que o currículo escolar deve ter, ou seja, a convergência com as condições do aluno e a correspondência com as finalidades da educação na dialética de ensino e aprendizagem. Não se colocam, portanto, como soluções remediativas para "males diagnosticados" nos alunos, nem justificam a cristalização do ato pedagógico igualmente produzido para todos na sala de aula. Do mesmo modo, não defendem a concepção de que a escola dispõe sempre de uma estrutura apropriada ou realiza um fazer pedagógico adequado a que o educando deve se adaptar. Implica, sim, a convicção de que o aluno e a escola devem se aprimorar para alcançar a eficiência da educação a partir da interatividade entre esses dois atores. (BRASIL, 1998, p.16)
Segundo a BNCC: Nesse contexto, a ajuda pedagógica e os serviços educacionais, mesmo os especializados quando necessários – não devem restringir ou prejudicar os trabalhos que os alunos com necessidades especiais compartilham na sala de aula com os demais colegas. Respeitar a atenção à diversidade e manter a ação pedagógica "normal" parece ser um desafio presente na integração dos alunos com maiores ou menos acentuada dificuldades para aprender. (BRASIL, p. 24)
Segundo Paiva (2013, pg. 209-230) Pelo que vimos até agora, a formação do professor para uso da tecnologia, raramente acontece de forma sistematizada. Isso não é diferente no Brasil, onde a formação tecnológica fica, geralmente, restrita a iniciativas individuais. É comum entre os que advogam a apropriação das novas tecnologias na educação, o reconhecimento de que elas

ainda podem intimidar muitos professores, apesar de acreditarem que o uso adequado da tecnologia por um professor bem formado pode beneficiar enormemente os aprendizes.
As tecnologias estão presentes em cada uma das pegadas que o ser humano deixou sobre a terra, ao longo de toda a sua história. Desde um simples pedaço de pau que tenha servido de apoio, de bengala, para um homem no tempo das cavernas, por exemplo, até as modernas próteses de fibra de carbono que permitem, hoje, que um atleta com amputação de ambas as pernas possa competir em uma Olimpíada, disputando corridas com outros atletas sem nenhuma deficiência (LÉVY, 1999 apud GALVÃO FILHO, 2009, p. 38).
A BNCC afirmam que: Alguns educadores defendem que uma escola não precisa preparar- se para garantir a inclusão de alunos com necessidades especiais, mas tornar-se preparada como resultado do ingresso desses alunos. Indicam, portanto, a colocação imediata de todos na escola. Entendem que o processo de inclusão é gradual, interativo e culturalmente determinado, requerendo a participação do próprio aluno na construção do ambiente escolar que lhe seja favorável. (BRASIL, 1998, p. 18).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização da dança como processo de intervenção na vida escolar apresenta uma metodologia pedagógica e significativa, trazendo natureza e caráter, a interdisciplinaridade com a qual se dinamiza todo o processo de ensino-aprendizagem.
Desde tenra idade, os bebês podem ouvir a diferença entre diferentes tipos de sons. Depois de apenas algumas semanas, um bebê é capaz de identificar a voz da mãe de outras pessoas. A exposição à música melhora a capacidade natural da criança de decodificar sons e palavras.
A Música ao ser percebida pelos professores como fonte de ensino-aprendizagem, as ações mais comuns realizadas no cotidiano transformam-se em vivências capazes de estimular o desenvolvimento da criança, persistindo uma forma de preservação social e histórica.
A dança desperta o lado afetivo e sensível do indivíduo, e na vida escolar, os professores podem utilizar essa arte como forma de contribuição para que as crianças explorem seus lados afetivos por meio da linguagem musical, na qual influenciará também no processo ensino aprendizagem de forma significativa. A presença da música na vida dos seres humanos é incontestável, acompanhando a história da humanidade; aos longos dos séculos e exercendo as mais diferentes funções, fazendo-se presente em todas as regiões, em todas as culturas, podendo ultrapassar as barreiras do tempo e do espaço, firmando-se como uma das mais importantes formas de comunicação. Embora não haja provas de causalidade direta entre música e intelecto, não há dúvida de que a música ajuda as pessoas a aprenderem, fortalecendo seu funcionamento executivo, memória, reconhecimento de padrões, habilidades motoras finas, concentração e disciplina - todas as habilidades cognitivas ou físicas importantes que são também são necessárias para aprender tópicos não relacionados à música. A música encoraja a inclinação das crianças a se mover, desenvolvendo suas habilidades motoras finas e habilidades motoras brutas.
Além disso, se o ritmo for muito divertido, pode-se até perceber que o bebê começa a pular para cima e para baixo, o que ajuda no desenvolvimento muscular, força e equilíbrio. As crianças podem estar inclinadas a aprender novas músicas e novos movimentos de dança

quando brincam na companhia de outras crianças. Levar uma educação musical para os anos de formação pode ajudar bastante a desenvolver habilidades de compreensão de leitura e até ajudar as crianças a reconhecer ainda mais as dicas verbais faladas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.

ANTUNES, Celso. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. Petrópolis: Vozes, 2012.
BRASIL Presidência da República. Casa Civil. Lei n° 9394 / 96. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, T. A. Música na Educação Infantil. São Paulo. Peirópolis. 2003. ARROYO,
M. G. Ofício de mestre - Imagens e auto imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CAMARGO, K.F.G. Música nas séries iniciais: uma reflexão sobre o papel do professor unidocente nesse processo. Maringá. Universidade Estadual de Maringá, 2009.

CONRADO, R.M.O. & SILVA, S.M.B. Dinamizando a sala de aula com a literatura infanto-juvenil. São Paulo. Loyola, 2006.

CUNHA, Nylse Helena da Silva. Brinquedoteca um mergulho no brincar. 3 Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
GAINZA, Violeta Hemsy de. Estudos de psicopedagogia musical. 3. Ed. São Paulo: Summus, 1988.

GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
GIL, Antonio C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2007.

JEANDOT, Nicole. Explorando o universo da música. São Paulo: Scipione, 1993.

LIMA, Elvira Lima. Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos. Editora Sobradinho, SP, 2002.
LOUREIRO, A.M.A. Ensino de Música na Escola Fundamental. Campinas. Papirus, 2003.

MAFFIOLETTI, L. A. Práticas musicais na Escola Infantil. Educação Infantil. Pra que te quero? Porto Alegre, v.1, n.1, p.123-134, 2001.
OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. Editora Cortez., SP, 2002.
PAR METROS CURRICULARES NACIONAIS: TERCEIRO E QUARTO CICLOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL – ARTE. /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.
REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol.3.
SILVA, A.L.& LIRA, V.K. Letramento na Educação Infantil. Rio de Janeiro. E-Papers, 2003.
SKEFF, M.L. Da música, seus usos e recursos. São Paulo. UNESP, 2007, 2ª ed. SUBTIL,
M. J. D. Música midiática e o gosto musical das crianças. Ponta Grossa. UEPG, 2006.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ABORDAGEM PIKLER

FERNANDA DA SILVA BARBOZA AIRES

RESUMO

O lúdico favorece a autoestima da criança e a interação de seus pares, propiciando situações de aprendizagem e desenvolvimento de suas capacidades cognitivas. E na educação infantil é essencial para o desenvolvimento das crianças, pois são atividades primárias, as quais trazem benefícios nos aspectos físicos, intelectual e social. O presente trabalho espera entender como o lúdico na educação infantil é importante, no sentido de desenvolver o indivíduo integralmente, como os professores ,e pais proporcionam para essas crianças o brincar. Sabendo que a função do brincar não está no brinquedo usado e sim na atividade que é carregada de subjetividade, o brincar não deve ser apenas visto como único objetivo do desenvolvimento, claro que isso também é muito importante.
PALAVRAS-CHAVE: Lúdico. Brincar. Educação Infantil

INTRODUÇÃO

Toda criança tem direito de brincar, esse é um direito garantido por lei, mas nem sempre foi assim, a criança não era vista como sujeito, com a constituição familiar, a criança passa a ser o centro das atenções para todos da família, e a preocupação com o desenvolvimento desse indivíduo começou a fazer parte dos estudos científicos, como a criança aprende, como se dá seu desenvolvimento, e descobriu-se q através do brincar o indivíduo entende seu lugar no mundo.
Por meio de jogos educacionais, a criança aprende a agir, tem sua curiosidade estimulada e exercita sua autonomia. A importância é relevar que a brincadeira, os brinquedos e os jogos são ferramentas e parceiros que desafiam a criança possibilitando as descobertas, a utilização do mesmo no ambiente escolar traz muitas vantagens para o processo de ensino e aprendizagem. O brincar na educação infantil é essencial para o desenvolvimento das crianças, pois são atividades primárias, as quais trazem benefícios nos aspectos físicos, intelectual e social.
Queremos analisar a função do brincar segundo os autores pesquisados, e comparando com os documentos oficiais que regem as diretrizes para o currículo da educação infantil, esse trabalho pretende entender se a brincadeira, além de educar, satisfaz uma necessidade natural (interior) da criança. As atividades lúdicas são formas de expressar a corporeidade, e desta forma a criança está operando sobre objetos, interagindo com colegas e professor, desenvolvendo estruturas mentais, sócios afetivos e motores.

Este estudo pretende realizar uma análise de como as brincadeiras e jogos influenciam no processo de ensino nessa faixa etária, e podem contribuir no processo de aprendizagem e desenvolvimento intelectual das crianças da creche.
A priori em nosso trabalho buscamos fazer uma contextualização sobre o sentimento de infância e o brincar, depois retratamos à luz dos teóricos pesquisados a não importância do brincar, e por fim a abordagem Pikler-Lóczy e os benefícios proporcionados para quem a pratica.
Desde os tempos mais remotos a brincadeira era utilizada como meio de ensinar as crianças, porém não era valorizada pois a brincadeira era vista como negação do trabalho.

Os jogos de faz de conta faz com que a criança entenda o mundo a sua volta, através de sua imaginação ela cria suas brincadeiras com o intuito de resolver seus conflitos internos, isso é extremamente benéfico para que essa criança consiga entender seu lugar no mundo.

A descoberta que o brincar vai além de entreter as crianças, desenvolve o aspecto motor, também resolve seus conflitos internos, através desse brincar para se divertir aparentemente, muitas questões estão implícitas, o olhar sensível do educador, que vai dar o direcionamento ao aprendizado significativo, com essas descobertas podemos supor que o brincar é a linguagem que a criança entende e que conhece.
Nosso objetivo é contribuir para a pratica nas creches onde crianças de 0 a 3 anos passam muitas horas do dia, e entender como o brincar contribui para o desenvolvimento, cognitivo, motor e psíquico da criança, e nesse espaço da creche como se dá esse brincar como as educadoras planejam esses momentos, e que documentos são os norteadores de todo esse processo.

Todos sabemos que a criança brinca espontaneamente, não há necessidade da interferência do adulto, porém o adulto pode interferir em alguns momentos inserindo novas regras, ensinando novas brincadeiras, o presente trabalhos quer entender o brincar nos dias atuais com tanta tecnologia a disposição, e até ser um material de consulta para quem interessar possa.
A educação infantil tem passado por muitas transformações adora o olhar para os bebes e crianças tem sido mais humanizados e essa modalidade de ensino tem recebido investimento porem ainda tem um longo caminho a seguir muitos teóricos também tem se dedicado e descoberto muitas questões referente ao desenvolvimento humano e isso nos ajuda na nossa prática.
Pretendemos através de esse trabalho confirmar ou não como o brincar está sendo valorizado uma vez que sabemos que a linguagem da criança é o brincar, e que essa criança não cabe mais nessa escola nos moldes tradicionais.
Como é o brincar na perspectiva Pikler, como essa metodologia pode ajudar os educadores a desenvolver um trabalho voltado para o respeito com os bebes e criança?
O brincar pelo brincar, que momento é oportunizado e de que forma, a brincadeira para essa criança, o brincar pelo prazer de criar, experimentar o mundo que a rodeia, e através disso dar sentido a sua existência?
Como o brincar nas instituições onde se cuida de crianças e até mesmo a escolarização, como é a interação, criança-criança, adulto-criança, família- criança, todos esses questionamentos foram o combustível para a realização desse trabalho, para que possamos obter as respostas, obter um resultado favorável ou desfavorável às nossas perguntas.
Como é o brincar nas CEIs (Centros de Educação Intantil), como é oportunizado para essa criança o brincar livre, o criar inventar e reinventar suas próprias brincadeiras adequando ao seu contexto histórico e social, e por que não para a resolução dos conflitos humanos que todos nos passamos desde a mais tenra idade.
Há muito tempo especialistas, pais e professores procuram entender e descobrir maneiras de como ensinar e estimular crianças de 0 a 3 anos se desenvolverem físico, emocional e psicomotora. Profissionais gastam tempo para ajudar os pequeninos com brincadeiras e ludicidade, ainda que para muitos educadores, isso seja perda de tempo. Trabalhar com crianças exige dos adultos paciência e planejamento.
Os bebês desde muito cedo querem comunicar, se movimentam de um lado para outro, em buscar de saber e conhecer as coisas. Parece que ao nascer já estão tentando descobrir o que acontece ao seu redor.
O bebê não deveria ser considerado como um simples objeto de cuidado, mas como uma pessoa que tem uma influência sobre os acontecimentos e que estabelece relações, um verdadeiro companheiro que sente melhor o amor de seus pais se eles, tendo em conta suas necessidades, dedicam-lhe uma atenção de qualidade (FALK, 2011, p.34).
Nos últimos tempos a preocupação com o desenvolvimento humano tem aumentado, cresce cada vez mais o numero de pesquisas referindo-se a como melhorar o desempenho das crianças para que cresçam adultos inteligentes, habilidosos, autônomos, e uma dessas descobertas tem sido que a criança quando brinca consegue internalizar com mais facilidade o aprendizado, ou seja, as crianças brincam para aprender como funciona o mundo a sua volta, e partindo desse pressuposto outras aprendizagens podem partir do brincar para que seja mais significativa.“
“A imagem de criança competente, como sujeito de direitos e especificamente do direito à participação em colaboração com pares e adultos, encontra apoio diferenciado nas escolhas de materiais” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p.112).
Estar junto, acompanhar o crescimento e desenvolvimento das crianças é tarefas de todos os que as rodeiam. Muitos a tem como um fardo pesado a aproximação das mesmas. Para Emmi Pikler. “Existem algumas regras pequenas e muito simples, e, se a cuidadora as seguir, a atmosfera de estar juntos se tornará completamente diferente, e será cada vez mais agradável tanto para o bebê quando para o adulto estar juntos durante os cuidados. Eventualmente, com tempo, o adulto não terá que pensar sobre regras e segui-las. Se tornará natural que ele se aproxime do bebê como um parceiro, com interesse pessoal e tato, e sua higiene, limpeza, despir, vestir e trocar fraldas será em última análise um encontro de dois seres humanos”.
Entende-se que toda criança precisa de carinho, amor e respeito. Dentro e fora da sala de aula, a parceria acontece com olhares de cuidados e companheirismo. Cada pessoa tem sua própria personalidade, ninguém é igual a

ninguém.
Nossa organização social é de tal modo „adultocêntrica", que nossas reflexões sobre a criança e seu universo cultural correm sempre o risco de, repetindo a organização social, situar a criança em condição passiva face à cultura. Pensamos sempre na criança recebendo (ou não recebendo) cultura, e nunca na criança fazendo cultura ou, ainda, na criança recebendo e fazendo cultura ao mesmo tempo.(Perrotti 1990, p.18).
Crianças procuram imitar a aqueles que estão a sua volta. Por isso, é necessário vigilância com tudo aquilo que se faz. Elas aprendem com muita rapidez e tem mais facilidade de interação social que os adultos. No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, temos:
"A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar (RCNI, 1998, p.21)".
Nas Ceis cada vez mais se dá importância ao brincar, as educadoras já internalizaram o quanto de desenvolvimento acontece nas interações e no ato de brincar.
Embora dependente do adulto para sobreviver, a criança é um ser capaz de interagir num meio natural, social e cultural desde bebê. A partir de seu nascimento, o bebê reage ao entorno, ao mesmo tempo em que provoca reações naqueles que se encontram por perto, marcando a história daquela família. Os elementos de seu entorno que compõem o meio natural (o clima, por exemplo), social (os pais, por exemplo) e cultural (os valores, por exemplo) irão configurar formas de conduta e modificações recíprocas dos envolvidos (BRASIL, 2006, p.14).

Sendo assim os bebes estão atentos a tudo a sua volta cabe a pessoa que está cuidando dele naquele momento oferecer a ele condições para que os aprendizados ocorra." Para uma criança, tudo é linguagem significativa, tudo o que passa à sua volta e que ela observa. Ela reflete sobre essas coisas " (DOLTO, 1999, p. 10).
"A fabricação histórica e social das práticas educativo-pedagógicas e assistenciais das instituições de educação infantil, sempre esteve muito próxima daquilo que cada momento histórico construiu, reservou e atribuiu para o que é ser criança e ter uma infância." (Abramowicz, 2003, p. 14).
FALK(2004) também nos chama a atenção para a capacidade que os bebes tem em absorver tudo a sua volta.
Porém esse fato por si só não é o suficiente esse bebe precisa da intervenção e o olhar de um adulto que assegure e direcione esse aprendizado, afinal os bebes apesar dessa capacidade, é um ser dependente que precisa de cuidados.
O bebê, pelo que faz na direção de seus movimentos e na aquisição de experiências sobre ele mesmo e sobre o seu entorno – sempre a partir do que consegue fazer – é capaz de agir adequadamente e de aprender de maneira independente. Para o desenvolvimento da independência e da autonomia da criança, é necessário – além da relação de segurança – que ela tenha a experiência de competência pelos seus atos independentes (p.31).
Porém esse fato por si só não é o suficiente esse bebe precisa da intervenção e o olhar de um adulto que assegure e direcione esse aprendizado, afinal os bebes apesar dessa capacidade, é um ser dependente que precisa de cuidados.
Não haveremos de buscar já na criança as primeiras marcas da atividade poética? A ocupação favorita e mais intensa da criança é o jogo. Acaso seja lícito afirmar que toda criança que joga se conduz como um poeta, criando-se um mundo próprio ou, mais exatamente, situando as coisas de seu mundo em uma nova ordem, grata para ele. Seria injusto, neste caso, pensar que não toma a sério este mundo: pelo contrário, toma muito a sério seu brincar e dedica e ele grandes afetos. A antítese do brincar não é gravidade, senão a realidade. A criança distingue muito bem a realidade do mundo e seu brincar, apesar da carga de afeto com que o satura e gosta de apoiar os objetivos e circunstâncias que imagina em objetos tangíveis e visíveis no mundo real. Este apoio é o que ainda diferencia o "brincar" infantil do "fantasiar" (Freud 1973, p.1344, apud MEIRA, 2004, p.84).
Sendo assim, a brincadeira é uma forma completa de ensinar, desenvolver, e proporcionar a criança o conhecimento necessário de si, de seus limites e do seu lugar no mundo.

A psicanalista Melanie Klein utilizava com seus pacientes os brinquedos, pois ela acreditava que a criança expressava seus sentimentos, angústias e alegrias além de exercitar sua criatividade enquanto brincava.
"Esses brinquedos de tamanho reduzido, seu numero e sua grande diversidade, deixam o campo livre para jogos mais variados, enquanto a simplicidade permite uma infinidade de usos diferentes. Assim tais brinquedos podem exprimir com variedade e em detalhes as fantasias e as experiências infantis. Os diversos temas lúdicos, como os afetos que o acompanham e que podemos ao mesmo tempo, observar e deduzir do conteúdo mesmo do jogo, se apresentam numa vizinhança e num quadro estreitos; assim nada nos escapa do encadeamento e da dinâmica dos processos mentais em ação nem da cronologia das experiências e das fantasias das crianças." (KLEIN, 1981, p 61).
A descoberta que o brincar vai além de entreter as crianças, desenvolve o aspecto motor, também resolve seus conflitos internos, através desse brincar para se divertir aparentemente, muitas questões estão implícitas, o olhar sensível do educador, que vai dar o direcionamento ao aprendizado significativo, com essas descobertas podemos supor que o brincar é a linguagem que a criança entende e que conhece.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho pode verificar o quanto o ato de brincar é imprescindível na educação infantil, e com a abordagem Pikler, além do brincar o afeto e o vinculo, o olhar pra essa criança ou bebe, o afeto no trocar, no alimentar faz parte da aprendizagem e do desenvolvimento é ver o bebe ou a criança como ser integral e sujeito que pensa, tem vontades, e muita capacidade de aprender e compreender o mundo a sua volta.
A brincadeira para criança é fundamental, foi o que pudemos constatar com essa pesquisa, na brincadeira a criança aprende e se desenvolve, entende seus lugar no mundo e resolve seus conflitos, ou seja, essa é uma forma completa de ensinar a criança, através do brincar.
Como uma pesquisa bibliográfica os teóricos utilizados nos mostraram que os discursos estão de acordo com as práticas, embora tenhamos visto que as vezes a boa vontade esbarra nas questões burocráticas e de falta de material, a boa notícia é que esses casos são cada vez mais raros e as pessoas comprometidas com a infância realmente o são.
Lendo os teóricos entendemos o quão importante as pesquisas investidas nessa área foi e é importante para o desenvolvimento humano, e que desde o surgimento do sentimento de infância, cada vez que se pesquisa, cada vez que se lê um artigo mais se entende a importância da brincadeira.
Tudo no jogo aponta para o mundo interior do sujeito, invisível aos nossos olhos, e a tradução exterior dessa atividade, no plano da nossa razão, confunde-se com expressões de qualquer outra atividade (FREIRE, 2002, p.67).

Vimos que ate pra nós adultos, a brincadeira é essencial para nossa faz com que exteriorizamos nossos sentimentos, assim como através da arte e da música, essa pesquisa nos mostrou que o método para trabalhar com crianças pequenas e ensinar com sucesso.

Temos que olhar as crianças como uma terra em que tudo que se planta dá, e om isso nos educadoras devemos instigar a criança para que se desenvolva, levando em consideração que esse ser que é um sujeito social e de direitos tem uma bagagem que vem de seus pais, e valorizar e olhar pra isso faz com que nós realmente possamos dizer que respeitamos a criança.
Essa pesquisa confirmou nossa primeira impressão e o que os teóricos falam no decorrer do nosso trabalho que o brincar é inato no ser humano, a criança brinca e brincando ela encontra seu lugar no mundo e entende o que acontece ao seu redor, o aprendizado se dá com mais facilidade e prazer através do que é a linguagem da criança: o brincar.
Enfim independente da abordagem, precisamos ter a responsabilidade de ter praticas que respeitem as crianças, e suas especificidades, como educadoras precisamos assumir esse compromisso de mudar o que for necessário com foco no bem estar da criança.
A brincadeira é necessária na formação integral da criança, e o professor que lançara mão para ajudar no desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: Zahar Editores,1981.
BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) BRASIL. LEI N 9394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Setembro de 1996. Editora do Brasil. Brasília, 1998.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1996. FALK, Judit (org.). Educar os três primeiros anos: a experiência de Loczy. São Paulo: J.M., 2004.
GOBBATO, Carolina. Os bebês estão por todos os espaços: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil. – Porto Alegre, 2011. Acesso em 18 de setembro de 2014. Acesso em 8 de julho de 2014.
HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, Cores, Sons, Aromas: a organização do espaço na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.
OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. IN: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia;
KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
PINAZZA, Mônica Appezzato (Org.). Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o passado: construindo o futuro. – Porto Alegre: Artmed, 2007.
WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

O ENSINO E O USO DOS JOGOS EDUCACIONAIS

FERNANDA GOMES AFFONSO

RESUMO

A utilização de jogos digitais educacionais proporciona ao aluno motivação, desenvolvendo também hábitos de persistência no desenvolvimento de desafios e tarefas. Os jogos, sob a ótica da criança, se constituem a maneira mais divertida e interessante de aprender e ao professor a oportunidade de observar e analisar a forma como a criança aprende. Tendo em vista o interesse das crianças

por novos desafios e descobertas, este trabalho apresenta o potencial dos jogos educacionais, baseados em estudos de especialistas, e traz exemplos de jogos utilizados no processo de ensino e de aprendizagem, levantando a discussão sobre os usos desse recurso em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Jogos Educacionais. Práticas Educativas.

1. INTRODUÇÃO

Os jogos fazem parte da existência humana desde os primórdios e de nossos primeiros dias de vida. São os mediadores na relação entre a criança e o mundo que ela está conhecendo.

A utilização de jogos no ambiente escolar traz muitas vantagens para o processo de ensino aprendizagem, como por exemplo, o jogo é um impulso natural da criança funcionado assim como grande motivador; a criança através do jogo obtém prazer e realiza um esforço espontâneo e voluntário para atingir o objetivo do jogo; o jogo mobiliza esquemas mentais, estimula o pensamento, a ordenação de tempo e espaço; o jogo integra várias dimensões da personalidade, afetiva, social, motora e cognitiva, além de favorecer o desenvolvimento de habilidades como coordenação, obediência às regras, senso de responsabilidade, senso de justiça, iniciativa pessoal e grupal.

Segundo Alvares (2004) os jogos educacionais são criados com a dupla finalidade de entreter e possibilitar a aquisição de conhecimento. Esses jogos são elaborados para divertir e potencializar a aprendizagem de conceitos, conteúdos e habilidades embutidas no jogo. Para Savi e Ulbricht (2008), os jogos educacionais aparecem nas instituições de ensino como um recurso didático contendo

características que podem trazer benefícios para as práticas de ensino e de aprendizagem

Mas para serem utilizados com fins educacionais, os jogos precisam ter objetivos de aprendizagem bem definidos e ensinar conteúdos das disciplinas aos usuários, ou então, promover o desenvolvimento de estratégias ou habilidades importantes para ampliar a capacidade cognitiva e intelectual dos alunos. (SAVI e ULBRICHT, 2008, p.2)

Sendo assim, o presente trabalho tem por objetivo verificar os conceitos de jogos educacionais, bem como sua relevância no contexto escolar, tendo como base, os referenciais teóricos analisados durante essa breve pesquisa bibliográfica.

2. O ENSINO E O USO DOS JOGOS EDUCACIONAIS

Ao chegar à escola, a criança traz consigo um vasto repertório de conceitos a respeito do mundo construído de movimentos, criatividade e fantasia. Sua vida, até então, era exclusivamente dedicada aos brinquedos, às brincadeiras, jogos e principalmente, ao ambiente familiar. Na escola, ela encontra um mundo totalmente diferente, que anula grade parte daquilo que representa sua forma de viver e compreender o mundo ao seu redor, pois é no interior da escola que muitas vezes, os jogos, as brincadeiras, o lúdico e a expressão corporal se descaracterizam, perdem sua espontaneidade e, consequentemente, sua ludicidade.

"[...] quando a criança chega à escola, traz consigo toda uma pré- história, construída a partir de suas vivências, grande parte delas através de atividade lúdica (...), é fundamental que os professores tenham conhecimento do saber que a criança construiu na interação com o ambiente familiar e sociocultural, para formular sua proposta pedagógica". (NEGRINI, 1994, p. 20).

Através do brincar e do jogar, a criança desenvolve sua saúde física, emocional e intelectual, aprimorando a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima. Para Campos (2005), o jogo, nas suas diversas formas, auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor, isto é, no desenvolvimento da motricidade fina e ampla, bem como no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação, a tomada de decisão, a criatividade, o levantamento de hipóteses, a obtenção e organização de dados e a aplicação dos fatos e dos princípios a novas situações que, por sua vez, acontecem quando jogamos, quando obedecemos a regras, quando vivenciamos conflitos numa competição, etc. Segundo Piaget (1967) citado por Tezani (2004),

"[...] o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral, é através do jogo que se processa a construção de conhecimento. As crianças ficam mais motivadas para usar a inteligência, pois querem jogar bem, esforçam-se para superar obstáculos tanto cognitivos como emocionais" (PIAGET, 1967 apud TEZANI, 2004).

O jogo estimula o crescimento e o desenvolvimento, a coordenação muscular, as faculdades intelectuais, a iniciativa individual, favorecendo o advento e o progresso da palavra. Estimula, ainda, a observar e conhecer as pessoas e as coisas do ambiente em que se vive. Através do jogo, o indivíduo pode brincar naturalmente, testar hipóteses, explorar toda a sua espontaneidade criativa.

"O jogo é essencial para que a criança manifeste sua criatividade, utilizando suas potencialidades de maneira integral. É somente sendo criativo que a criança descobre seu próprio eu" (TEZANI, 2004). Para Campos (2005), o jogo é mais importante das atividades da infância, pois a criança necessita brincar, jogar, criar e inventar para manter seu equilíbrio com o mundo. A inserção e utilização dos brinquedos, jogos e brincadeiras na prática pedagógica é uma realidade que deve ser aproveitada pelo professor, uma vez que brinquedos são elementos bastantes enriquecedores para promover

a aprendizagem. O autor destaca que através dos jogos e brincadeiras, o educando encontra apoio para superar suas dificuldades de aprendizagem, melhorando o seu relacionamento com o mundo. "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" (VELASCO, 1996).

Kishimoto (1994, p. 47) difere o jogo do brinquedo que 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. Segundo o autor,

"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. Enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira. O brinquedo é a oportunidade de desenvolvimento. Brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporcionam o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração e da atenção. O brinquedo traduz o real para a realidade infantil. Suaviza o impacto provocado pelo tamanho e pela força dos adultos, diminuindo o sentimento de impotência da criança. Brincando, sua inteligência e sua sensibilidade estão sendo desenvolvidas"

Para Vygotsky (1989), 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. Brincando a criança se diverte, faz exercícios, constrói seu conhecimento e aprende a conviver com seus amiguinhos. "A brincadeira transmitida à criança através de seus próprios familiares, de forma expressiva, de uma geração a outra, ou pode ser aprendida pela criança de forma espontânea" (MALUF, 2003). Para Velasco (1996), 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 (1989), a brincadeira possui três características: a imaginação, a imitação e a regra. Elas estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis. "A brincadeira não é um mero passatempo, ela ajuda no desenvolvimento das crianças, promovendo processos de socialização e descoberta do mundo" (MALUF, 2003). O jogo, para Maluf (2003), pode ser visto como

"[...] resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; um sistema de regras e um objeto. No primeiro caso, o sentido do jogo depende da linguagem de cada contexto social. Enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este aspecto que nos mostra porque, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas. No segundo caso, um sistema de regras permite identificar, em qualquer jogo, uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade. Tais estruturas sequenciais de regras permitem diferenciar cada jogo, ou seja, quando alguém joga, está executando as regras do jogo e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma atividade lúdica. O terceiro sentido refere-se ao jogo enquanto objeto. Os três aspectos citados permitem uma primeira compreensão do jogo, diferenciando significados atribuídos por culturas diferentes, pelas regras e objetos que o caracterizam". (p. 26)

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 na medida em que joga ela vai conhecendo melhor, construindo interiormente o seu mundo. Esta atividade é um dos meios propícios à construção do conhecimento.

Segundo Piaget (1971), o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico. Ela precisa brincar para crescer, precisa do jogo como forma de equilibração com o mundo.

De acordo com Nunes citado por Maurício (2008), várias são 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.

• as situações lúdicas mobilizam esquemas mentais, estimulando o pensamento.

Em geral, o elemento que separa um jogo pedagógico de outro de caráter apenas lúdico é este: desenvolve-se o jogo pedagógico com a intenção de provocar aprendizagem significativa, estimular a construção de novo conhecimento e principalmente despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória, ou seja, o desenvolvimento de uma aptidão ou capacidade cognitiva e apreciativa específica que possibilita a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais e que o ajude a construir conexões (NUNES apud MAURÍCIO, 2008).

Muitos jogos podem ser desenvolvidos nas es-

colas e são classificados de acordo com as suas características de expressão que proporcionam. Para Haetinger (1998), os jogos podem ser: jogos artístico, jogos expressivos, jogos sensitivos, jogos recreativos e brincadeiras, e jogos desportivos.

2.1. Jogos artísticos

De acordo com Haetinger, (1998) os jogos artísticos são aqueles que operam com as competências artísticas, como:

- Atividades de arte plástica: desenhos, gravuras, recortes, colagens, maquetes, móbiles, trabalhos com tinta, esculturas, massa de modelar, dobradura, quadros, mosaicos, máscaras, etc.
- Atividades teatrais: jogos dramáticos, peças, dramatizações, improvisações teatrais, fantoches, mímicas, teatro de sombras etc.
- Atividades musicais: montagem de instrumentos, ritmos, canto, composição, parodias, coral, dicção.

2.2. Jogos expressivos

Segundo Haetinger (1998), os jogos expressivos são aquelas atividades que valorizam a expressão corporal e sensitiva, ou melhor, valoriza o homem e sua expressão. Todos os jogos podem ser classificados como expressivos, mas os exemplos deste tipo de jogos são aqueles que trabalham a expressão corporal, dança em todos os seus gêneros, jogo de ritmo e movimento.

2.3. Jogos sensitivos

Para Haetinger (1998), os jogos sensitivos são aqueles que desenvolvem o relaxamento do corpo e da mente, como massagem, ioga, biodança, relaxação.

2.4. Jogos recreativos

Os jogos recreativos e as brincadeiras, segundo Haetinger (1998), são aqueles que fazem parte do cotidiano do indivíduo desde o nascimento. São todos os jogos e brincadeiras mediados por objetos reais ou imaginários, em grupo ou individualmente. São as atividades mais variadas como as brincadeiras de roda, amarelinha, dentre outros.

2.5. Jogos desportivos

Os jogos desportivos, de acordo com Haetinger (1998), são aqueles que fazem parte do universo cultural, como o vôlei, futebol, basquete, handebol ou corridas. Muitas vezes, estes jogos podem perder seu valor como atividade que desenvolve o indivíduo quando a competição e a busca pela vitória passam a ser mais importante do que a vivência que o jogo em si proporciona. Por isso, a importância do educador ter em mente os principais objetivos que ele quer alcançar com determinado jogo entre as crianças, pois eles devem valorizar as atividades físicas, motoras e emocionais, e não a competição, sob a pena de excluir ou incluir um participante.

Ao se trabalhar com jogos no ambiente escolar o professor precisa incluir todos os tipos de jogos para valorizar todas as habilidades e competências dos alunos. O professor que souber tirar o melhor de cada um dos jogos, com certeza poderá utilizá-los a todo o momento em suas aulas, associando o desenvolvimento cognitivo às atividades lúdicas, tornando sua prática pedagógica mais interessante para seus alunos. O jogo é um instrumento eficaz e, se convenientemente planejados, contribui para o processo de desenvolvimento da criança, pois jogos e brincadeiras fazem parte da vida da criança, desde muito cedo. O educador precisa compreender que os jogos propiciam conhecimentos aos alunos e sua utilização deve ser considerada como um instrumento integrado ao processo ensino aprendizagem, pois, além de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, garante também, de forma prazerosa, o desenvolvimento pessoal, social, afetivo, físico e psicomotor.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (2002, p.27), “no ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos, os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparenta ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhe deram origem, sabendo que estão brincando”, em outras palavras, através do brincar, a criança tem em suas mãos a possibilidade de lidar estabelecer relações com os outros e com ela mesma. Cabe ao professor perceber que a prática pedagógica deve atender às reais necessidades das crianças, porque desde pequenas, elas apresentam atitudes de interesse em descobrir o mundo que as cerca e podem, realmente, construir o conhecimento.

As atividades lúdicas são caracterizadas pela iniciativa, intenção e curiosidade do aluno, pois, “os jogos podem ser utilizados para introduzir conteúdos ou formar conceitos, todavia, devem ser escolhidos e preparados com cuidado, levando a criança a adquirir conceitos significativos”. (ALMEIDA, 2008, p.31). “É por meio do brinquedo a criança aprende a agir numa esfera cognitivista, sendo livre para determinar suas próprias ações”. (VYGOTSKY apud KISHIMOTO, 1997, p.51). As brincadeiras são admiráveis instrumentos de realização para o ser humano, especialmente para as crianças; “reúnem potencialidades, desenvolvem iniciativas, exercitam capacidades de concentrar a atenção, descobrir, criar e, especialmente, de permanecer em atividade”. (MALUF, 2003, p.13)

O jogo e a brincadeira são sempre situações em que a criança realiza, constrói e se apropria de co-

nhecimentos das mais diversas ordens. Eles possibilitam, igualmente, a construção de categorias e a ampliação dos conceitos das várias áreas do conhecimento. Nesse aspecto, o brincar assume papel didático e pode ser explorado no processo educativo. O brincar gera na criança, segundo estudos realizados por Vygotsky (1989), uma zona de desenvolvimento proximal que nada mais é, do que à distância entre o nível atual de desenvolvimento, resolução de problemas, independência, e o nível de desenvolvimento potencial, resolução de problemas com auxílio de um adulto. O que existe de específico, é o recorte que é feito do conhecimento a ser ensinado de forma que ele se amolde às possibilidades reais e potenciais das crianças. Ensinar exige uma problematização, uma vez que a aprendizagem geralmente ocorre, quando se problematiza o conhecimento para o aluno. Quando se fala em problematizar, significa colocar, para a criança, uma questão básica que suscite um processo de aprendizagem. Significa apresentar o jogo de forma que ele constitua uma questão real para o educando, um problema a ser solucionado, seja este de natureza linguística, científica ou estética. Esta forma será uma opção do professor, existem, portanto, inúmeras maneiras de se problematizar um mesmo conteúdo. As atividades envolvidas, no processo de aprendizagem, são: observação, experimentação, reflexão e apresentação do conhecimento adquirido. É a partir dessa perspectiva mais abrangente do processo de constituição do indivíduo, como ser social e afetivo, que se deve pensar o papel do jogo e da brincadeira na escola. Logo, a escola não é um local como outro qualquer, é uma instituição que tem como objetivo possibilitar ao educando a aquisição do conhecimento formal e o desenvolvimento dos processos do pensamento.

Os jogos, como forma de atividade humana desenvolvida na escola, têm também uma função informativa para o professor. Assim, ao observar um jogo ou brincadeira entre as crianças em sua realização, o educador aprende bastante sobre seus interesses, podendo perceber o nível de realização em que elas se encontram suas possibilidades de interação, sua habilidade para se conduzir, de acordo com as regras do jogo, assim como suas experiências do cotidiano e as regras de comportamento reveladas pelo jogo. A partir de suas observações, o educador terá condições de programar atividades pedagógicas que desenvolvam os conceitos de número, quantidade, lateralidade, noções de espaço, de direção que as crianças já estão constituindo, que sejam adequadas às possibilidades reais de interação e compreensão que os alunos apresentam em determinado estágio de seu desenvolvimento. A ação do educador deve ser, antes de tudo refletida, planejada e, uma vez executada, avaliada. É importante que a ação do educador se oriente no sentido de ampliar o repertório das crianças, não só do ponto de vista linguístico, como também do cultural.

Para Antunes (1998, p.36),

"[...] é neste contexto que o jogo ganha um espaço como ferramenta ideal de aprendizagem, pois propõe estímulo ao interesse do aluno e desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social ajudando-o a construir suas descobertas, além de tornar o professor um estimulador e avaliador da aprendizagem".

A utilização de jogos educacionais na educação proporciona ao aluno motivação, desenvolvendo também hábitos de persistência no desenvolvimento de tarefas. Os jogos sobre a ótica da criança se constituem a maneira mais divertida e eficiente de aprender.

"[...] a inteligência é uma forma de adaptação ao meio, e o jogo é basicamente uma forma de relação da criança com o contexto no qual ela está inserida; neste sentido, adverte que a criança elabora e desenvolve suas estruturas mentais através das diversas atividades lúdicas". (PIAGET apud NEGRINE,1994, p. 18)

Brenelli (1996), também faz referência aos estudos de Piaget, quando destaca que as atividades lúdicas são uma forma de apreensão da realidade.

"[...] por meio de atividades lúdicas, a criança assimila ou interpreta a realidade própria, atribuindo, então, ao jogo um valor educacional muito grande. Neste sentido, propõe-se que a escola possibilite um instrumental à criança, para que por meio de jogos, ela assimila as realidades intelectuais, a fim de estas mesmas realidades não permaneçam exteriores à sua inteligência". (PIAGET apud BRENELLI, 1996, p. 21)

Segundo Brenelli (1996) os jogos educacionais são elaborados para alegrar os alunos e potencializar a aprendizagem de conceitos, conteúdos e habilidades embutida no jogo. Os jogos educacionais são uma maneira diferente de motivar o aluno e de criar vínculo afetivo, pois ambos facilitam a aprendizagem, e com a ajuda dos jogos, o educando se atreve a experimentar situações que na vida real não lhe seria permitido. Isto desenvolve a criatividade, a interatividade e a capacidade de compreender e modificar as regras dos jogos, gerando, no futuro, uma pessoa capaz de interagir, influenciar e modificar a sociedade em que vive.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dias atuais, os jogos educacionais se tornaram cada vez mais presentes no cotidiano escolar porque além de serem divertidos dando destaque ao lúdico, quando usados pedagogicamente, auxiliam o educando na criação e familiarização de conhecimento. Neste contexto, é fundamental a reflexão sobre seu uso como recurso

pedagógico a ser explorado no processo de ensino e de aprendizagem. Os jogos educacionais podem dar prazer, divertir, enriquecer e explorar os conteúdos curriculares, se associados a estratégias de aprendizagem bem mediadas pelo professor, possibilitando, dessa forma, mudanças significativas na pratica pedagógica. A dimensão lúdica do jogo torna-o um instrumento de grande relevância no processo de ensino e de aprendizagem, pois permite de forma dinâmica o desenvolvimento de aspectos relacionados a áreas cognitivas, afetiva, social, linguística e motora, entre outras. Os jogos educacionais contribuem para a construção do pensamento crítico, da autonomia, do raciocínio, da criatividade e o exercício da cooperação e da responsabilidade.

Espera-se que as escolas e professores tenham a consciência da importância de atrelar conhecimento e ludicidade a fim de gerar um conhecimento mais profundo e útil ao aluno, propiciando a estes uma oportunidade de interagirem com os jogos educacionais aliando o prazer de jogar com uma melhor prática educativa, sempre buscando a excelência nos resultados obtidos pelas práticas pedagógicas adequadas a cada turma.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Anne. Ludicidade como instrumento pedagógico. 2006. Disponível em: http://www.cdof.com.br/recrea22.htm acesso em 18.11.19.

AMBROSINE. Games Creation Resources. 2008. Disponível em: <http://www.ambrosin.com/resource.html>. Acesso em 18.11.19.

ALVARES, Ana Maria T. Informática na educação: Estudo dos jogos educativos computadorizados (Aspectos técnicos, Educacionais e Valorativos). Dissertação de Mestrado. 2004. Disponível em <http://biblioteca.unisantos.br/tede/tde_arquivos/2/TDE-2006-10- 17T082622Z21/Publico/Dissertacao%20-%20Mestrado%20em%20Educacao%20%20Ana%20Maria%20Torres%20 Alva….pdf> . Acesso em 15.11.19.

ANTUNES, Celso. Jogos para estimulação das múltiplas inteligências. 10. ed.
Petrópolis: Vozes, 1998.

BONGIOLO, C. E. F.; et al. Subindo e Escorregando: jogo para introdução do conceito de adição de números inteiros. In: CONGRESSO DA REDE IBEROAMERICANA DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 4. 1998 Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

BRENELLI, R. P. O Jogo como Espaço para Pensar: a construção de noções lógicas e aritméticas. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

CAMPOS, M. C. R. M. A importância do jogo na aprendizagem. 2005. Disponível em: http://psicopedagogiaonline.com.br. Acesso em 20.11.19.

FERNANDES, Lúcio D. ; FURQUIM, Adriana A.; BARANAUSKAS, Maria C.C.
Jogos no computador e a formação de recursos humanos na indústria. In:
SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO,
7.,1995, Florianópolis: SBCUFSC, 1995, p. 1- 14.

GRANDO, Anita; TAROUCO, Liane. O uso dos jogos educacionais tipo RPG na Educação. 2008. Disponível em
<http://www.google.com.br/search?q=++O+uso+-dos+jogos+educacionais+ RPG+na+Educa%-C3%A7%C3%A3o.&btnG=Pesquisar&hl=ptBR&-source
=hp&aq=f&aqi=&aql=&oq=&gs_rfai=> Acesso em 26.11.19.

GRÜBEL, Joceline M.; BEZ, Marta R. Jogos Educativos. Instituto de Ciências Exatas e Tecnológicas – Centro Universitário Feevale. v.4 nº 2, dez. 2006. Novo Hamburgo, RS, 2006 Disponível em http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/smed/inclusaodigital/smed_digital/mat erial 2010/jogos_educativos.pdf. Acesso em 18.11.19.

HAETINGER, Max G. Criatividade: criando arte e comportamento. Porto Alegre: Criar, 1998.
KISHIMOTO, T. M. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 6. ed. São Paulo: CORTEZ, 1997.
KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. São Paulo, Pioneira. 1994.

LEIF, J e BRUNELLE, L. O jogo pelo jogo. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. Disponível em <http://www.traca.com.br/livro/25619/o-jogo-pelo-jogo>. Acesso em 15.11.19.

MACEDO, Lino. Os jogos e sua importância na escola. Fonte: Caderno de Pesquisa. Nº 93 (maio, 1995).São Paulo. Fundação Carlos Chagas, 1995 p. 511.Disponível em <http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1487>. Acesso em 26.11.19.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. A importância das brincadeiras na evolução dos processos de desenvolvimento humano. 2003. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/opiniao/opiniao.asp?entrID=132>. Acesso em 12.11.19.

MAURICIO, Juliana T. Aprender brincando: O lúdico na aprendizagem. 2008. Disponível em

<http://www.psicopedagogia.com.br/opiniao/opiniao.asp?entrID=678>. Acesso em 12.11.19.

MENEZES, C. Desenvolvimento de Jogos Digitais como Estratégia de Aprendizagem. 2003. Disponível em <http://proa13b.pbworks.com/f/proa13_desenvolvimento_de_jogos_digitais _co mo_estrategia_de_aprendizagem.pdf> Acesso em 20.11.19.

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Porto Alegre: Prodil, 1994.
PIAGET, J. A psicologia da criança. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Zahar, Rio de Janeiro: 1971

BRASIL. REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO
INFANTIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF, Brasília: 2002.
RIBEIRO, Danelle C.M. A ludicidade na Pré-escola. 2004. Disponível em <http://www.avm.edu.br/monopdf/7/DANIELLE%20 CHRISTIAN%20MO REIRA %20RIBEIRO.pdf>. Acesso em 20.11.19.

RIVA, Carmen. Novos tempos, novas crianças. 2009. Disponível emhttp://www.dihoje.com.br/dihoje2009/?pg=noticia&id=1360. Acesso em 20.11.19.
RIZZI, Leonor e HAYDT, Regina Célia. Atividades lúdicas na educação da criança.

Ed. Ática, 6º edição, Série Educação. 1997.
SANTOS, Antonio Carlos dos. Jogos e atividades lúdicas na alfabetização. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.
SAVI, Rafael; ULBRICHT, Vania R. Jogos digitais educacionais: benefícios e desafios. UFRGS. Porto Alegre. 2008. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/renote /dez2008/artigos/4b_ rafael.pdf> Acesso em 12.11.19.

SILVA, Susany G. Jogos Educativos digitais como instrumento metodológico na educação infantil. 2010. Disponível em: http://psicopedagogiabrasil.com.br/artigos_susany_jogoseducativos.htm.
Acesso em 13.11.19.

SILVEIRA, Sidnei R.; BARONE, Dante A. C. Jogos educativos computadorizados utilizando a abordagem de algoritmos genéticos. Curso de pós graduação em Ciências da Computação- UFRGS. 2003. Disponível em: <http://www.c5.cl/ieinvestiga//actas/ribie98/151.html>. Acesso em 13.11.19.

SOUSA, Eliana, O. A importância das brincadeiras e dos jogos com ludicidade nas aulas de Educação Física. 2007 Disponível emhttp://www.avm.edu.br/monopdf/7/ELAINE%20OLIVEIRA%20DE%20 SOUS A.pdf. Acesso em 12.11.19.

TAROUCO, Liane M. R. et al. Jogos Educacionais. 2004. Disponível em http://www.ueb-df.org.br/Adultos/Reflexoes/Jogos%20Educacioanis.pdf.
Acesso em 12.10.19.

TELES, Maria Luiza Silveira. Socorro! É proibido brincar! Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. 2004. Disponível em: http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=621. Acesso no dia 20.11.19.

VALENTE, José. A. Diferentes usos do computador na educação. Campinas: NIED/UNICAMP, 1993.
VALENTE, José. A. Computadores e Conhecimento: Repensando a Educação.
Campinas. Gráfica Central da Unicamp, 1995.

VELASCO, Cacilda Gonçalves. Brincar: o despertar psicomotor. Rio de Janeiro: Sprint Editora, 1996.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.1989. VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. São Paulo.

PSICOMOTRICIDADE E A EDUCAÇÃO INFANTIL

FERNANDO GONZAGA DA SILVA

RESUMO

O presente artigo busca compreender como a Psicomotricidade pode contribuir para a concretização dos Direitos de Aprendizagem das crianças, por meio da exploração e vivência de jogos e atividades lúdicas (que compõem os Campos de Experiência trazidos pela BNCC como inovação às Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2009). Para isso, esse estudo faz uma análise de referenciais teóricos para compreender o que é Psicomotricidade e a Psicomotricidade Relacional, seus objetivos e campos de atuação. Por fim, esse estudo pensa as contribuições dessa área para a prática pedagógica diária do professor, pensado como um parceiro mediador do aluno para um processo de ensino-aprendizagem mais eficiente.
Palavras Chave: psicomotricidade, educação infantil, direitos de aprendizagem, campos de experiência.

INTRODUÇÃO

A partir do ano letivo de 2019, escolas de todo o país começaram a implementar diretrizes previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil. De uma forma integradora, a BNCC veio para consolidar o entendimento de que os eixos estruturais brincar e interagir devem ser considerados centrais para a Educação Infantil, conforme propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2009.

Contudo, o que a BNCC traz de inovação em relação às Diretrizes é a proposição de dois novos focos para o trabalho educativo com as crianças, tanto dentro quanto nos espaços fora da sala de aula. São eles:

- direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses seis direitos visam assegurar condições para que as crianças aprendam em situações nas quais podem desempenhar um papel ativo, vivenciando experiências desafiadoras e solucionando-as de maneira a construir significados sobre si mesmos, sobre os outros e o mundo social e natural em que vivem;

- campos de experiência: estruturados em cinco eixos [1) o eu, o outro e o nós; 2) corpo, gestos e movimentos; 3) traços, sons, cores e movimentos;
4) escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações], são estratégias curriculares que visam acolher as experiências concretas e saberes das crianças, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural de nossa sociedade.

Em linhas gerais, podemos dizer que os campos de experiência propõem, por meio de sugestões de linhas de atividades, formas de concretizar os direitos de aprendizagem das crianças. Assim, por exemplo, o direito de aprendizagem “expressar-se” encontra sua concretização no campo de experiência “corpo, gestos e movimentos”, por meio de linguagens como teatro, música, dança e brincadeiras, que possibilitam às crianças, por meio da brincadeira, estabelecer relações, expressar-se e, assim, construir seus conhecimentos.

E essa mesma relação de concretização de direitos de aprendizagem pode ser vista a partir do entrelaçamento destes com os demais campos de experiência.

Assim, considerando que a concretização dos direitos de aprendizagem se dá por meio do brincar e do interagir, e que este ocorre por meio dos campos de experiência que exploram as vivências corporais e afetivas das crianças para construir o conhecimento, o presente artigo busca compreender qual é a contribuição que a psicomotricidade pode oferecer para a educação infantil.

Isso porque, conforme a definição da Associação Brasileira de Psicomotricidade:

“Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto”.
ABF, 2020
Assim, por meio da metodologia de estudo de referenciais teóricos, este artigo procura entender como os estudos de psicomotricidade podem lançar luz sobre como a relação com o corpo em movimento, suas experiências e vivências lúdicas, pode vir a ser uma das fontes do processo de aprendizagem e aquisição de conhecimentos por pessoas de todas as idades – mas, e especialmente, na educação infantil.
Para isso, este artigo primeiro fará um breve resu-

mo sobre a história da psicomotricidade para, em seguida, ressaltar seus conceitos a partir de seus principais teóricos. Por fim, falaremos sobre como a psicomotricidade relacional pode ser um espaço privilegiado para a socialização e construção do juízo moral da criança em sua formação.

BREVE HISTÓRIA DA PSICOMOTRICIDADE

Conforme a ABF, em fins do Século XIX, na França, algumas linhas de investigação biomédicas se debruçavam sobre o mapeamento, nomeação e investigação das zonas do córtex cerebral situadas mais além das regiões motoras. Ao longo desses estudos neurofisiológicos, foram constatadas diferentes disfunções
– tais como distúrbios da atividade gestual – que, embora graves, não demonstravam lesões claras no cérebro. Ou seja, o esquema anatômico clínico da época, que determinava que, para cada sintoma haveria uma lesão focal correspondente – não podia explicar tais fenômenos patológicos.

Foi justamente a partir dessa necessidade médica de se encontrar uma área que explicasse certos fenômenos clínicos que se utilizou, pela primeira vez, a palavra “psicomotricidade”, por volta do ano de 1870. O termo surge a partir da combinação

do radical grego psyché, que significa alma, e do verbo latino moto, cujo sentido é mover.

Em 1909, o neurologista Ernest Dupré foi primeiro a propor o termo psicomotricidade para a criança a partir dos seus estudos sobre a síndrome da debilidade mental. Em seus estudos, ele destacou as relações entre anormalidades neurológicas e psíquicas com anormalidades motoras, descrevendo-as como distúrbios do desenvolvimento psicomotor. Segundo CAPRA (1982), sua linha de pensamento é predominantemente centrada em uma concepção biomédica e visão cartesiana/newtoniana, vigente na época entre os cientistas.

Em 1925, os estudos de um dos grandes investigadores da psicomotricidade, o médico psicólogo Henry Wallon, consideravam o movimento humano como instrumento fundante para a construção do psiquismo. Sua abordagem inovadora colocava a afetividade como um dos aspectos centrais do desenvolvimento infantil, relacionando-o às emoções, ao meio-ambiente e aos hábitos do indivíduo.

O primeiro exame psicomotor para diagnóstico, tratamento e prognóstico foi criado em 1935 pelo neurologista Edouard Guilmain.

O psiquiatra Julian de Ajuriaguerra, em 1947, delimita em seus estudos os transtornos psicomotores que oscilam entre a neurologia e a psiquiatria, redefinindo, assim, o conceito de debilidade motora – que passa a ser considerada uma síndrome com suas próprias particularidades.

Segundo a ABF, foram as contribuições desses estudos de Ajuriaguerra que possibilitaram à psicomotricidade se diferenciar de outras disciplinas e adquirir especificidades e autonomia próprias.

A partir dos estudos de diferentes autores da década de 70, a psicomotricidade passa a ser uma motricidade de relação. Esta diferencia as posturas re-educativas (que valorizam a relação, a afetividade e emotividade) em detrimento das práticas terapêuticas, focadas nas técnicas mais instrumentalistas. A ideia é valorizar o “corpo de um sujeito” da criança.

Para o psicomotricista, a criança constitui sua unidade a partir das interações com o mundo externo e nas ações do Outro (mãe e substitutos) sobre ela.

ABF, 2020

CAMPOS DE ATUAÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE

A psicomotricidade tem o movimento corporal humano como objeto de estudo, sendo sustentada por três elementos fundamentais: movimento, intelecto e afeto.

Seu público-alvo são bebês de alto risco, crianças em fase de desenvolvimento, crianças com dificuldades ou atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor, pessoas portadoras de necessidades especiais (deficiências sensoriais, motoras, mentais e psíquicas), idosos e familiares dos pacientes.

Sendo assim, o profissional psicomotricista pode atuar em creches, escolas, escolas especiais, clínicas multidisciplinares, postos de saúde, consultórios, clínicas geriátricas, hospitais, empresas. É, portanto, ao mesmo tempo um profissional das áreas da saúde e da educação, cuja função é atuar na pesquisa, avaliação, prevenção e tratamento do homem na aquisição, desenvolvimento e transtornos da integração somatopsíquica.

Entre suas competências profissionais, podemos destacar a avaliação e o diagnóstico do perfil e do desenvolvimento psicomotor do paciente; a definição de modelos e técnicas de habilitação e reabilitação psicomotora; a prescrição, o planejamento,

avaliação, implementação e reavaliação de programas de psicomotricidade.

A PSICOMOTRICIDADE E A EDUCAÇÃO INFANTIL

A evolução da Psicomotricidade e da Educação Infantil seguiu trajetórias relacionadas. De certa forma, podemos dizer que ambas são criações modernas: a Psicomotricidade a partir do avanço da medicina e da psicologia; enquanto a escola infantil a partir das ideias de Froebel, das mudanças sociais e, principalmente, da profissionalização feminina.

Porém, de acordo com o BNCC, a Educação Infantil deve privilegiar o brincar da criança, para que ela, por meio das suas experiências corporais, ela forme conceitos e aprendizagens por meio do corpo. É nesse sentido que podemos ver uma convergência das duas áreas, já que a psicomotricidade permite que a criança tome consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio dele, localizando-se no tempo e no espaço.

A Psicomotricidade, nesse sentido, possibilita à criança perceber seu corpo no aqui e agora, por meio de experiências motoras se revelam como um processo de autoconhecimento e descoberta do mundo. A expressão “o corpo da criança” é o resultado da sua evolução no mundo, isto é, da sua própria história. Dessa forma, o corpo se apresenta como um álbum existencial, onde se pode sempre recordar o caminho percorrido, desde a dependência infantil até a independência do adulto.

Trata-se, portanto de uma educação pelo movimento. E o movimento humano, por sua vez, é construído em função de um objetivo. A partir de uma intenção, o movimento transforma-se em comportamento significante. Além disso, o movimento permite a criança explorar o mundo exterior.

GONÇALVES, 2004 apud RABELO e AQUINO.

Em suma, a combinação da Educação Infantil com a Psicomotricidade faculta ao professor um trabalho por meio de jogos e atividades lúdicas, além de contribuir para a conscientização sobre o próprio corpo e o controle das expressões motoras. Os resultados positivos fazem com que a criança forme uma base indispensável tanto para o seu desenvolvimento motor, quanto para o seu desenvolvimento afetivo e psicológico.

Esta vertente epistemológica representa para a Psicomotricidade uma nova forma de ler e compreender a corporeidade, o que resultou em aportes metodológicos inovadores como o da Psicomotricidade Relacional.

PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL

Segundo as ideias de seu criador, André Lapierre, a Psicomotricidade Relacional é uma prática dinâmica para que, por meio do ato de brincar, o indivíduo possa expressar seus conflitos internos e, assim, desenvolver-se adequadamente.

A Psicomotricidade Relacional, por meio do jogo espontâneo, possibilita identificar as dificuldades e facilidades de cada criança na relação que ela estabelece com os outros. Dessa forma, ela percebe e valoriza a experiência de construção do conhecimento como um momento único.

A evolução da criança depende de sua inserção no grupo, de sua aceitação ou de sua rejeição, das possibilidades de comunicação que ela consegue estabelecer, mas também da estrutura, mais ou menos patogênica ou que proporcione equilíbrio, do grupo em que convive e das individualidades que o compõem.

LAPIERRE e AUCOUTURIER, 1984, p. 21

A Psicomotricidade Relacional permite ao professor criar um espaço privilegiado para a socialização e a construção do juízo moral da criança. Isso porque, por meio da exploração de jogos e atividades interativas, a criança revela seu mundo interior – feito de anseios, necessidades e dificuldades –, o que facilita a intervenção do professor para favorecer a aquisição do conhecimento. Além disso, as brincadeiras e jogos abrem espaço para a existência do outro e sua dimensão social, seja na relação de parceria ou como adversária na construção da atividade, o que fornece à criança referências para a construção da sua própria identidade.

Daí a razão da Psicomotricidade Relacional reafirmar que o corpo é comunicação, relação com os outros e com o mundo. Por isso, ela preconiza a aproximação, o contato e a autonomia, de modo a utilizar códigos verbais e não verbais.

Assim, a Psicomotricidade Relacional insere-se nesta dimensão na medida em que busca a íntima relação da teoria com a prática dentro do contexto do sujeito e anunciando uma nova realidade no âmbito escolar.

Porém, o alcance dessa prática corporal vai mais além. Para LAPIERRE e AUCOUTURIER (1984), a Psicomotricidade Relacional deve agir no nível corporal não

apenas na dimensão educativa, o que possibilita acompanhar o desenvolvimento normal da criança, mas também na dimensão terapêutica, sobretudo nos casos em que já existe patologia instalada. Assim, segundo esses estudiosos, a abordagem permitirá tocar profundamente a organização da personalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No livro "O construtivismo em Sala de Aula", César Coll reflete que as crianças aprendem e se desenvolvem à medida que podem construir significados adequados em torno de conteúdos quando ocorre a participação do professor no processo de ensino-aprendizagem. Isso porque essa participação favorece uma melhor condição de construção de conhecimento ao aluno, o que facilita, por assim dizer, novas aquisições no processo ensino-aprendizagem.

Essa linha ecoa Vygotsky quando este fala que o papel do professor deve ser o de um mediador da aprendizagem, de modo a abrir espaço de acolhimento e promover o envolvimento da criança no processo de construção de seu conhecimento.

Enfatiza Freire (1993), em seu livro "Professor SIM, Tia Não", que a formação de um sujeito participativo e envolvido no processo social, começa em sala de aula quando, alunos e professores articulam e ressignificam os conhecimentos, contextualizando-os com situações vivenciadas no cotidiano.

O viver na escola, tanto de professores como de alunos, não pode ser reduzido unicamente a momentos estritos de transmissão, de apreensão ou de avaliação de conteúdos.

RONCA, 2002, p.59-60

Ao instituir a corporeidade na educação, a Psicomotricidade explora os padrões comunicativos de interação que moldam o significado individual e intersubjetivo, privilegiando a criatividade e a liberdade do brincar como nova forma de práxis educativa. Dessa forma, ela faculta ao professor uma forma lúdica de mediar o processo de ensino e aprendizagem junto aos alunos, o que se configura como uma concretização dos Direitos de Aprendizagem (brincar, expressar-se etc.) por meio do uso de Campos de Experiências que privilegiem a imaginação, a vivência e a brincadeira.

É nesse sentido que a Psicomotricidade contribui para a potencialização das capacidades dos alunos, ao oferecer condições para, por meio de jogos e brincadeiras, explorar suas capacidades de ordem cognitiva e afetiva, de relação interpessoal e de inserção social.

A Educação Infantil busca a recuperação do sentido ontológico no pratica pedagógica – ao mesmo tempo que reconhecimento é tratado como um ato social especifico com suas relações sociais subjacentes.

A recuperação do utópico, nesta era de desencanto, significa não abandonar a esperança da mudança. Significa voltar – se com novos olhos ao cotidiano e ver ali as marcas da nova realidade. Diz, também, que é necessária uma releitura da práxis pedagógica e recuperar novas dimensões desta mesma prática.

Uma delas é, sem dúvida, o corpo, com suas necessidades físicas concretas, mas, também, enquanto morada de sonhos e desejos. Daí a importância, para uma nova forma de mediação educativa, de considerar o corpo como o paradigma básico de uma nova proposta pedagógica, mais humanizadora.

REFERÊNCIAS

COOL, César. Aprendizagem escolar e construção do conhecimento. Porto Alegre: Artmed,1994.

DORNELLES, Lidiane R., BENEDETTI, Luciana B.: Psicomotricidade como ferramenta da aprendizagem. Remoa/UFSM. Agosto 2012. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1oVuijUHMRDchmdTfDVH6x4kNC8ZmdNkJ. Acesso em 12/09/2020.

FREIRE, Paulo. Professora sim tia não – A importância de ler, carta a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d' água, 1993.

LAPIERRE, André; AUCOUTOURIER, Bemard. Fantasmas Corporais e Prática Psicomotora. São Paulo: Ed. Manole, 1984.

RABELO, Kalícia I. L.; AQUINO, Gisele B.: Relação entre Psicomotricidade e desenvolvimento infantil: um relato de experiência. Revista Científica de Faminas, volume 10, nº 3, 2014. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1oVuijUHMRDchmdTfDVH6x4kNC8ZmdNkJ. Acesso em 11/09/2020.

RONCA.C.A, PAULO; GONÇALVES. L. Carlos. A Clara e a Gema. São Paulo: Instituto Esplan,2002.

VYGOTSKY, L.S. A Formação social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984. História da Psicomotricidade. Associação Brasileira da Psicomotricidade. Disponível em: https://psicomotricidade.com.br/historico-da-psicomotricidade. Acesso em 12/09/2020.

BRINQUEDOTECA: UM ESPAÇO LÚDICO E PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FLÁVIA MELO DE ALMEIDA OLIVEIRA

RESUMO:

Esse artigo consiste numa pesquisa bibliográfica que tem como finalidade pontuar a importância da na aprendizagem escolar (educação infantil), servindo como um facilitador na prática pedagógica, contribuindo para que as crianças formem amplo conceito de mundo, analisando como a brinquedoteca pode ajudar no desenvolvimento da criança; identificando sua importância e analisando como ela pode ser um suporte pedagógico e um ambiente de socialização e convivência com regras e limites.
Palavras Chave: criança, brinquedoteca, brincar, educação infantil

ABSTRACT

This work is a literature that aims scoring the importance of toy in school learning (early childhood education), serving as a facilitator in the pedagogical practice, helping children to form broad concept of the world; analyzing how the toy can help in the development of the child; identifying its importance and analyzing how it can be a pedagogical support and socialization and living environment with rules and limits.

1. INTRODUÇÃO

A tendência de uma criança pequena é brincar e satisfazer seus desejos imediatamente, o intervalo entre um desejo e sua satisfação é extremamente curto.
Ao brincar a criança interage com outras crianças estimula sua criatividade, autoconfiança, autonomia e a curiosidade, garantindo uma maturação para aquisição de novos conhecimentos. A atividade lúdica proporciona às crianças um desenvolvimento, nos aspectos cognitivos, motor, social e afetivo. Através do lúdico a criança se desenvolve e aprende de maneira mais fácil e divertida, ela torna a aprendizagem mais prazerosa. Seja na escola, em casa ou em espaços de lazer podemos identificar que as crianças hoje buscam um local para brincar.
O brincar é a atividade principal no cotidiano da criança. Ele é importante porque dá a criança o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas e partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos e de solucionar problemas.

O brinquedo surge como um objeto facilitador do desenvolvimento das atividades lúdicas, que desperta a curiosidade das crianças, exercita a inteligência e permite a imaginação e a invenção.
A brinquedoteca surge nesse contexto como um aliado à escola e instituições, com a proposta de auxiliar às crianças a formarem seu conceito de mundo, onde a afetividade é acolhida, a criatividade estimulada, os seus direitos respeitados e ainda torna-se um suporte pedagógico.

2. BRINQUEDOTECA: HISTÓRIA E DEFINIÇÃO

A criação da brinquedoteca foi um marco legitimador e histórico da importância do brincar para a criança. É uma conquista para a sociedade e, em especial, para a criança que aprende de forma mais harmônica e prazerosa.
Na brinquedoteca a criança tem chances de descobrir-se e descobrir também suas capacidades e habilidades especificas, ao passo que ela percebe o outro e vê que não é a única no mundo, que o espaço para cooperar, partilhar e também competir, atitudes que surgem naturalmente durante a atividade lúdica.
Segundo Kishimoto (1990), as brinquedotecas são consideradas espaços de animação sociocultural que se encarregam da transmissão da cultura infantil bem como o desenvolvimento da socialização de representações infantis.
Há vários tipos de brinquedotecas como a da universidade, de hospital, de escola, comunitária e das comunidades pastoral. Santos (1997), afirma que todas elas tem como objetivo comum o desenvolvimento das atividades lúdicas e a valorização do ato de brincar. Cada um desses ambientes tem um perfil definido e as crianças se identificam com a realidade de origem, utilizando brinquedos e jogos para se relacionar.
Percebemos que brinquedoteca pode estimular a infância desde que sejam respeitadas as necessidades de cada criança e a afetividade, a espontaneidade, para que se promova a criatividade.
Uma brinquedoteca não significa apenas uma sala com brinquedos, mas em primeiro lugar, uma mudança de posturas frente a educação. É mudar novos padrões de conduta em relação a criança é abandonar métodos e técnicas tradicionais é buscar o novo, não pelo modernismo, mas pela convicção do que este novo representa, é acreditar no lúdico como estratégia do desenvolvimento infantil.
Kishimoto pontua que, inicialmente, a brinquedoteca tinha por objetivo apenas o empréstimo de brinquedos com o tempo foi evoluindo e passou a oferecer novos serviços, de acordo com a necessidade de cada país em cada comunidade. Negrine (1997) já fala que o objetivo da brinquedoteca varia de acordo com o local, a instituição mantenedora e a faixa etária atendida, estando esses elementos relacionados ao contexto sociocultural no qual está inserida.

Sendo na brinquedoteca um espaço cuidadosamente planejado e organizado para a concretização do brincar, nela podemos encontrar brinquedos variados, coloridos, de madeira, de plástico, metal, pano entre outros; que permitem a realização de desejos proporcionando a criança à oportunidade de brincar conforme sua vontade. Encontramos brinquedotecas localizadas em diferentes lugares, como universidades, escolas, hospitais e centros comunitários, algumas vinculadas a bibliotecas. Há também as brinquedotecas itinerantes, sendo adaptadas a ônibus, caminhões ou dentro de circos.

A brinquedoteca pode ter vários objetivos e ser organizada de diferentes tipos. Em hospitais, apresenta a perspectiva de jogo como uma ação terapêutica, contribuindo na superação das dificuldades inerentes do processo terapêutico. O foco maior é contribuir na recupera das crianças, ajudando na adesão do tratamento. Em alguns casos a brinquedoteca pode ser itinerante dentro do próprio hospital, percorrendo a unidade para atender as crianças que não podem se deslocar para o ambiente da brinquedoteca.

Nos centros comunitários, as brinquedotecas, possibilitam que as crianças menos favorecidas economicamente tenham a oportunidade de brincar com vários brinquedos.

As brinquedotecas localizadas junto às universidades visam o ensino, por meio de formação de recursos humanos, à pesquisa, que compreende o reconhecimento da área lúdica como veiculo de desenvolvimento infantil; a serviço da comunidade de cursos e de orientação a outras instituições.

Dentro das escolas, a brinquedoteca possui um objetivo pedagógico, contribui para o desenvolvimento integral da criança e para sua aprendizagem, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

A brinquedoteca dentro da escola é estruturada para atingir um objetivo educativo, deve ser um ambiente preparado com intenções pedagógicas e/ou educativas. Ela serve, também, como um ambiente de socialização da criança, de aprendizagem de regras e de vivências lúdicas coletivas, além de possibilitar a todas as crianças o acesso ao brinquedo de forma a socializar o seu uso, utilizando-o como veículo para o processo de ensino-aprendizagem.

A existência de um espaço bem montado e com muitos recursos lúdicos disponíveis não é o suficiente para garantir à criança a potencialização máxima da brincadeira. Para que isso aconteça o professor tem um papel fundamental como agente promotor e incentivador das atividades lúdicas.

3. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar auxilia na aprendizagem, é necessário que os professores sejam a favor do lúdico, pois do contrario a escolarização infantil perderá a sua principal característica. É através do lúdico que o professor obtém informações valiosas sobre seus alunos além de estimulá-los na criatividade, autonomia, interação com seus pares, na construção do raciocínio lógico matemático, nas representações de mundo e de emoções, ajudando assim na compreensão e desenvolvimento do universo infantil.

No Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), Brasil, (1998), encontramos: “A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas emocionais e cognitivas, tem desejo de estar próxima as pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguiras para ser expressar.”.

A infância é uma etapa fundamental da vida da criança para que ela aprenda a brincar. É a idade das brincadeiras, com isso destaca-se o lúdico, pois é algo que faz com que a criança reflita e descubra o mundo em que vive,

Segundo os RCNEI, a instituição de educação infantil é um dos espaços de inserção das crianças nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade na qual estão inseridas.

Na educação infantil é importante que as crianças convivam em ambientes que possam manipular objetos, brinquedos e interagir com outras crianças e principalmente que possam aprender, pois o brincar é uma importante forma de comunicação. O lúdico auxilia na aprendizagem, pois ajuda na construção da reflexão, autonomia e criatividade. Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e autonomia. Quando brinca a criança pensa e analisa sobre sua realidade, cultura e o meio em que está inserida, discutindo sobre regras e papéis sociais. Ela aprende a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, favorecendo o desenvolvimento da autoconfiança, curiosidade, autonomia, linguagem e pensamento.

O termo lúdico vem do latim ludus, embora usado de forma substantiva é um adjetivo que indica algo que possui natureza do brincar. O brincar diz respeito a ação lúdica, seja brincadeira ou jogo, com ou sem uso de brinquedos, ou de outros materiais ou objetos. Brinca-se usando o corpo, a música, a arte, etc. Neste sentido, o lúdico abarca as categorias do jogo, do brinquedo e da brincadeira e, ainda que sejam feitas do mesmo tecido conceitual, são demarcadas por suas especificidades.

O jogo designa tanto uma atitude quanto uma atividade estruturada de regras. Já a brincadeira refere-se basicamente a ação do brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade

não estruturada. E o brinquedo por sua vez, define o objeto de brincar, suporte para brincadeira.
O brincar é uma condição essencial para o desenvolvimento da criança. Quando brinca a criança compreende o mundo a sua volta, testando também suas habilidades físicas e motoras.
Brougére (1981), em um de seus estudos, pontuou que os brinquedos construídos especialmente para crianças, só adquirem o sentido lúdico quando funcionam como suporte de brincadeira. Caso contrário, não passam de objetos. É a função lúdica que atribui o estatuto de brinquedo ao objeto fabricado pela indústria de brinquedos ou qualquer outro objeto.
Brincar é preciso, a brincadeira é um veiculo condutor de comunicação e inserem as crianças no contexto social. A brincadeira supõe um contexto social e cultural, sendo um processo de relações interindividuais, de cultura. Mediante o ato de brincar, a criança explora o mundo e suas possibilidades, e se insere nele, de maneira espontânea e divertida, desenvolvendo assim suas capacidades cognitivas, motoras e afetivas.
Se o brincar é social, a criança não brinca sozinha, ela tem um brinquedo, um ambiente, uma história, um colega, um professor que media essa relação e que faz do brincar algo criativo e estimulante, ou seja, a forma como o brincar é mediado pelo contexto da escola é importante para que seja de qualidade e realmente ofereça a oportunidade de diferentes aprendizagens para a criança.
Vygotsky aborda que o brincar é satisfazer necessidades com realização de desejos que não poderiam ser imediatamente satisfeitos. O brinquedo seria um mundo ilusório, em que qualquer desejo pode ser realizado. As duas principais características colocadas pelo o autor são as regras e a situação imaginária, sempre presentes nas brincadeiras. De acordo com essa teoria, quando as crianças mais novas brincam, elas utilizam muito a situação imaginaria, a imaginação está presente com a força, enquanto as regras ficam ocultas, mas não deixam de existir.
Para Vygotsky, ao nascer à criança já está inserida em um contexto social, e a brincadeira se torna importante para ela justamente na apropriação de mundo, na internalização dos conceitos desse ambiente externo a ela. O contexto se torna importante para o brincar infantil. Brougére, diz que o brincar não pode ser separado das influencias de mundo, pois não é uma atividade interna do indivíduo, mas é dotado de significação social.
O brincar é uma atividade difícil de ser caracterizada, o que se deve ao seu caráter subjetivo, mas pode-se afirmar que é social e livre, pois não é possível obrigar ninguém a entrar na brincadeira, possui regras e uma situação imaginária. É atividade dominante na infância, e é por meio dela que as crianças começam a aprender.
O brincar é muito importante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, e, consequentemente, para as instituições de educação infantil.
As crianças são seres integrais, mesmo pequenas, sabem muitas coisas: tomam decisões, escolhem o que querem fazer, interagem com pessoas, expressam o que sabem fazer e mostram, em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo. Entre as coisas que as crianças gostam está o brincar, que é um dos seus direitos. O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz no mundo imaginário.
Todo o período da educação infantil é importante a introdução das brincadeiras. Pela diversidade de formas de conceber o brincar, alguns tendem a focalizá-lo como característico dos processos imitativos da criança. No entanto, temos clareza de que a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade.
A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras, assim, ela vai garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica.
Desde cedo, os bebês começam a conhecer o mundo à sua volta, estabelecendo relações com as pessoas que interagem com elas. Pelo brincar, vão expressando, comunicando-se, experimentando e interagindo com seu próprio corpo, com os outros e também com os diversos objetos presentes no mundo. Já um pouco maiores, as crianças se valem das brincadeiras para aprender a lidar com o outro, a partilhar brinquedos e espaços para brincar, a negociar regras e formas de participação nas atividades lúdicas.
Tão importantes no desenvolvimento das crianças, as brincadeiras devem ter tempo e espaço garantidos nas Unidades de Educação Infantil.
Moyles, em seus estudos nos diz que o brincar é uma parte fundamental da aprendizagem e do desenvolvimento nos primeiros anos de vida. Segundo ela, crianças que brincam confiantes tornam-se aprendizes vitalícios, capazes de pensar de forma abstrata e independente, assim como de correr

riscos a fim de resolver problemas e aperfeiçoar sua compreensão. A educação infantil deve estar baseada em atividades lúdicas; crianças pequenas alcançam a compreensão através de experiências que fazem sentido para elas e nas quais podem usar seus conhecimentos prévios. O brincar proporciona essa base essencial. A criança precisa aprender a valorizar suas brincadeiras, e isso só ocorrem se elas são igualmente valorizadas por aqueles que a cercam.

Em um contexto em que a relação adulto-criança se caracteriza pelo respeito mútuo, pelo afeto e pela confiança (necessidades básicas das crianças), a autonomia tem um campo para se desenvolver, quer do ponto de vista intelectual, quer do socioafetivo; a descentralização e a cooperação são essenciais para o equilíbrio afetivo das crianças, do qual depende seu desenvolvimento geral. A aprendizagem depende em grande parte da motivação: as necessidades e os interesses das crianças são mais importantes que qualquer outra razão para que elas se dediquem a uma atividade. Ser esperta, independente, curiosa, ter iniciativa e confiança em sua capacidade de construir uma ideia própria sobre as coisas, assim como expressar seu pensamento e sentimentos com convicção, são características inerentes à personalidade integral das crianças.

Partindo de uma concepção socioconstrutivista-interacionista do brincar, ou seja, pensando-o como meio de garantir a construção de conhecimentos e a interação entre os indivíduos, o brincar é uma forma de pensar a educação sob uma perspectiva criativa, autônoma, consciente. Por meio de atividades lúdicas, não somente se abre uma porta para o mundo social e para as culturas infantis, como se encontra uma rica possibilidade de incentivar seu desenvolvimento.

4. A BRINQUEDOTECA COMO UM ESPAÇO DE LUDICIDADE

A discussão sobre a importância do brincar para a criança tem uma longa história descrita por muitos estudiosos e pensadores do meio educacional. O brincar sofreu transformações no processo histórico desde o seu reconhecimento como elemento importante para a formação do ser humano.

A brinquedoteca é um espaço que visa estabelecer crianças e jovens a brincarem livremente, pondo em prática sua própria criatividade e aprendendo a valorizar as atividades lúdicas. Este livre brincar se caracteriza pela realização do seu desejo e caberá somente a ela escolher neste espaço aquilo que vai de encontro com sua necessidade afetiva, como também psicológica. É por meio do brincar que a criança elabora e reelabora as suas vivências.

Em 1959, a importância do brincar foi reconhecida mundialmente, conforme descrito no Princípio 7º da Declaração Universal dos Direitos Humanos da Criança (1959) cujo texto diz: A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientadas para os mesmos objetivos da educação: a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos".

No ECA, (Estatuto da Criança e do Adolescente Lei Federal 8.069/90) cap. II art. 16, diz que é garantido o direito de liberdade para o "brincar, praticar esportes e divertir-se."

O brincar tem uma função muito importante na vida da criança. As crianças são capazes de lidar com complexas dificuldades psicológicas através do brincar. Eles procuram integrar experiências de dor, medo e perda. Lutam com conceitos bom e mal.

As brincadeiras e os brinquedos estabelecem um elo de comunicação entre o mundo infantil e o mundo adulto, proporcionando afinidade consigo mesma e com as demais pessoas a sua volta.

Segundo Santos, (2000), com a ajuda do brinquedo a criança pode desenvolver a imaginação, a confiança, a autonomia e a cooperação. O modo como brinca revela seu mundo interior. O brinquedo contribui, assim, para a unificação e integração da personalidade e permite à criança entrar em contato com outras crianças.

Em decorrência da valorização do brinquedo e do brincar, bem como, a sua relevância à educação, principalmente na infância, surge a Brinquedoteca, com o propósito inicial de empréstimo de brinquedos e a criação de espaços destinados a exploração lúdica.

Por meio das brinquedotecas podemos avaliar nas crianças o seu desenvolvimento, através do acompanhamento, da observação diária, no que se refere a socialização, a iniciativa, a linguagem, ao desenvolvimento motriz e buscamos através das atividades lúdicas o desenvolvimento de suas potencialidades.

Uma brinquedoteca não significa apenas uma sala com brinquedos, mas em primeiro lugar, uma mudança de postura frente à educação. É mudar nossos padrões de conduta em relação a criança. É abandonar métodos e técnicas tradicionais e buscar o novo, não pelo modernismo, mas pela convicção do que este novo representa, é acreditar no lúdico como estratégia do desenvolvimento infantil. A brinquedoteca valoriza a atividade lúdica que tem como consequência o respeito às atividades afetivas da criança. Promovendo o respeito à criança, contribui para diminuir a opressão dos sistemas educacionais rígidos.

A brinquedoteca dentro de um âmbito escolar contribui para o direito do brincar, respeita as necessidades afetivas, além de amenizar os métodos tradicionais de ensino e possibilitar o aperfeiçoamento e capacidades da criança. A brinquedoteca é, antes de qualquer coisa, um espaço criando para que a criança possa brincar livremente. Com isso, propicia-se o verdadeiro brincar, aquele que possibilita a expressão das atividades mais profundas do

ser humano, aquelas que embora desconhecidas pode estar bloqueando a liberação de potencialidades ou impedindo a felicidade.

Segundo Cunha (2001), a brinquedoteca deve ser constituída de brinquedos, jogos de qualidades e bem variados, além de possuir vários cantinhos diferenciados, como um canto de faz-de-conta, com "mobílias, bonecas, roupas, diversos tipos de fantasias; o cantinho da leitura com livros, almofadas, tapetes para que as crianças se sentem à vontade e bem acomodada para o manuseio dos livros; o cantinho da sucatecas, lugar propício para materiais recicláveis, para que as crianças possam ser livres para criarem brinquedos; cantinho destinado para teatros, deixando de fácil acesso fantoches para manuseio da criança na criação de histórias; cantos com jogos de regras (como dama, xadrez, dominó, quebra-cabeça entre outros). É importante que todos esses materiais estejam expostos de livre acesso para as crianças.

Na brinquedoteca deve prevalecer a preferência da criança para a livre escolha da atividade a ser desenvolvida de maneira livre ou dirigida, ou com os demais companheiros e, caso a criança escolha ficar sem brincar o brinquedista não pode obriga-la, o que deve fazer é tentar incentiva-la.

A brinquedoteca também deve oferecer brinquedos para diversas faixas etárias para a satisfação da criança. Cunha (2001), ressalta que é importante que nas brinquedotecas não tenham brinquedos que represente violência (como armas, espadas...), pois na realização de suas brincadeiras ao praticar atos violentos que não entenda o significado de sua ação, podem estimular a criança pelo gosto pela brincadeira. Assim, ele diz, "que o respeito pela vida humana deve ser cultivado também nas situações lúdicas e é muito importante preservar a possibilidade de que haja algum impacto, algum sentimento de estranheza diante de uma arma, diante de um objeto que pode acabar com a vida humana".

Sendo assim, a brinquedoteca dever oferecer o espaço lúdico, estimulando a socialização entre várias crianças, contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem de forma prazerosa.

Lembramos que a brinquedoteca é um lugar que proporciona a convivência da criança com seus iguais, contribuindo fortemente para seu desenvolvimento social, a partir do relacionamento com o outro. Ela vai aprender a colaborar, compartilhar e tornar-se paciente frente à espera do momento oportuno para o brincar com o objeto antes escolhido pelo amigo, e também, aceitar a escolho do outro frente à brincadeira decidida. Na brinquedoteca as crianças constroem registros das suas experiências.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que diz respeito ao processo de desenvolvimento intelectual infantil os jogos, os brinquedos e as brincadeiras, além de proporcionarem o desenvolvimento infantil, propiciam a preservação da cultura de uma determinada região e favorecem a socialização, através das regras criadas, aceitas e cumpridas que funcionam com um exercício à interação necessário com o mundo social. A criança constrói, cria desde os seus primeiros momentos de vida e a construção se faz, também, através da atividade de brincar, quando os aspectos intelectuais e afetivos são desenvolvidos. O momento de ludicidade proporciona um crescimento harmonioso, livre e feliz. As atividades lúdicas possibilitam a incorporação de valores, desenvolvimento cultural, assimilação de novos conhecimentos, intercambio de ideias, desenvolvimento da sociabilidade e da criatividade bem como, o aprimoramento de várias habilidades. Através do lúdico a criança encontra o equilíbrio entre o real e imaginário.

Notamos que a educação lúdica está distante do conceito de um simples passatempo ou diversão. Segundo Cunha (1994), o adulto trabalhador de amanhã, é hoje a criança que brinca muito. A criança que hoje participa de jogos e brincadeiras saberá trabalhar em grupo amanhã. Se hoje aprende a aceitar as regras do jogo, amanhã será capaz de respeitar as normas sociais. A criança trabalha enquanto brinca e o brinquedo é o instrumento que proporciona o exercício das capacidades necessárias a um adulto bem sucedido. Se a criança brinca, habitua-se a construir um tempo livre de criatividade.

É através das brincadeiras que a criança tem a oportunidade de desenvolver diferentes papeis, o que possibilita a compreensão efetiva sobre as interações existente entre os indivíduos. A brincadeira possibilita saber como a criança vê o mundo e como gostaria que ele fosse pois na brincadeira ela expressa seu pensamento organizando e compreendendo o seu mundo.

Nesse contexto surge a brinquedoteca, um espaço que tem a finalidade de propiciar estímulos para que a criança possa brincar livremente. A sua importância e reconhecimento na área da educação vem crescendo, e podemos considerar a brinquedoteca como um agente de mudança em relação ae o aspecto educacional. Ela proporciona uma nova visão sobre a atividade infantil valorizando as atividades lúdicas. Além disso, a brinquedoteca visa respeitar as necessidades afetivas, promove o respeito e minimiza a influencia de métodos educacionais rígidos, proporciona o direito de ser criança, enquanto desenvolve as capacidades infantis com espontaneidade e criatividade.

Partindo do principio de que cada criança é um mundo, constituída e características especiais e próprias de acordo com sua fase do desenvolvimento, podemos concluir que a brinquedoteca é fator importante neste processo pois objetiva a possibilidade de novas experiências, investigação e incremento da criatividade. A criatividade, a inteligência e as demais capacidades do ser humano devem ser desenvolvidas desde a mais tenra idade. A brinquedoteca surge nesse contexto como um espaço alternativo que prioriza o resgate a brincadeira, onde a criança brincando se desenvolve espontaneamente e com prazer.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 2000.

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2001.

BROUGÉRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 2001.

CARVALHO, A. M. A.; PONTES, F. A. R. Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003. v. 1.

KYSHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação. São Paulo: Vozes, 2002.

MACHADO, Maria Marcondes. O brinquedo-sucata e a criança. São Paulo:Loyola,2001.

MOYLES, Janet R. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CUNHA, Nylse Helena Silva. Brinquedoteca: um mergulho no brincar. São Paulo: Araquariana, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko M. Jogo, brinquedo, brincadeiras e a educação. 10. Ed. - São Paulo: Cortez, 2007.

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. 4. Ed. Rio de Janeiro: Forense- Universitária, 1976.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 30 1994.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. São Paulo, Martins Fontes,1998.

VYGOTSKY, Leontiev, Luria. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. SP, Icone, 2001.

CUNHA, N, H. S. Brinquedoteca: um mergulho no brincar. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2010.

LETRAMENTO DIGITAL E EDUCAÇÃO

FRANQUELENE DONAI BARROS PEREIRA FORTUNATO

Resumo

O letramento caracteriza-se pela capacidade de compreender o uso social dos textos. Conseguir decifrar o código alfabético não permite ao leitor saber se uma informação deve ser considerada verdadeira ou de uso ficcional. O letramento possibilita, pelo ensino dos gêneros textuais, que o leitor saiba como reagir a cada tipo de texto. Com o surgimento da internet, diversos gêneros sofrem modificações, como as enciclopédias e as enciclopédias digitais, ou são criados, como os tweets, textos curtos publicados em rede social. Nesse contexto, a escola deve letrar os alunos e torná-los capazes de compreender criticamente os textos que circulam no mundo virtual. O presente artigo mostra as características principais dos textos virtuais, uso de hipertexto, interatividade, multimodalidade e multilinearidade. Há também a análise de um gênero virtual, a enciclopédia digital, a fim de exemplificar como é possível compreender, em sala de aula, as características dos gêneros digitais, estimulando uma reflexão sobre as especificidades desses gêneros.

Palavras-chave: Letramento. Letramento Digital. Enciclopédia Digital.

1. Introdução

Com as mudanças que ocorreram desde o século XX até o momento atual no campo da comunicação, foram exigidas das pessoas habilidades diferentes, ligadas a novos aparelhos e formas de comunicação; entre as novas tecnologias, estão aparelhos como celulares e computadores pessoais, além da emergência da internet e de suas novas ferramentas, como as redes sociais. Considerando a linguagem oral e a escrita, houve um impacto no uso dessas formas de comunicação, pois há um novo uso da oralidade e da leitura e escrita com os aparelhos modernos de comunicação. O domínio das tecnologias e as habilidades ligadas a elas podem ser estudados sob o conceito de letramento digital.

Letramento é a capacidade de o indivíduo compreender como os textos escritos circulam na sociedade e a função desses textos nas práticas de comunicação adotadas pela sociedade. Por exemplo, alguém que não codifica o alfabeto pode ter o letramento suficiente para encontrar informações relevantes em um cartaz com informações sobre o transporte público, por exemplo, enquanto alguém que sabe decodificar um alfabeto, mas não é letrado, pode não compreender o gênero cartaz informativo.

O conceito de letramento digital é entendido como as práticas sociais de leitura e escrita realizadas por ferramentas digitais. Se, até um determinado momento, a prática de leitura e escrita em meios digitais era o uso de processadores de textos, hoje a leitura e escrita aparecem em contextos diversos nos meios digitais, possibilitando toda uma nova área de estudos.

Além da escrita em meios digitais, como a criação de blogs ou posts em redes sociais, o letramento digital também abarca fenômenos como a criação e compartilhamento de vídeos, o uso massivo de imagens e emoticons nas mensagens criadas nos meios digitais, entre outras características. Ou seja, considera-se que os textos nos meios digitais tendem a ser multimodais, utilizando

outras linguagens para além da escrita.
Nesta definição de letramento digital, estão inclusas práticas diversas, como a criação de uma apresentação com uma ferramenta de PowerPoint, uma conversa via Skype, jogar uma partida virtual ou mesmo acompanhar a vida de outras pessoas nas redes sociais. Há diversas características nos textos digitais que deverão ser levados em consideração, como o hipertexto, a interatividade, a multilinearidade etc. Por exemplo, um site como o Wikipedia reúne informações diversas sobre um determinado assunto, como uma enciclopédia digital, tendo, em meio ao texto, links para outros textos, o hipertexto. Já um vídeo postado em uma rede como YouTube contém uma área de comentários, os quais podem levar a assuntos até mesmo distantes daquele proposto no vídeo. Um site, normalmente, pode ser lido a partir das partes que o usuário considerou mais relevantes, ou seja, não há uma linearidade própria para ler os textos dispostos em um site.
Características como as expostas demandam do leitor um letramento digital; é preciso que ele saiba que quando uma determinada palavra está grifada em azul, por exemplo, remete a outro site, que contém informações que ajudam o usuário/leitor a aprofundar o seu conhecimento sobre o tema. Também é preciso que o usuário/leitor saiba que a área de comentários de um vídeo possui uma dinâmica própria, sendo que ele mesmo pode inserir novas informações e gerar novos debates.
Como os textos em meios digitais possuem características próprias, cabe uma reflexão sobre quais demandas são exigidas do leitor em um ambiente virtual. O letramento digital pretende estudar a leitura dessa perspectiva. Na primeira parte do artigo, será abordado o tema do letramento digital e quais são os principais aspectos desse tipo de texto. O objetivo será perceber o que é necessário para que haja o letramento digital, sendo que, na segunda parte, esse objetivo é complementado com uma exposição de uma atividade que possa ser utilizada pelas escolas a fim de gerar o letramento digital.
Em meio às novas tecnologias, a escola deverá posicionar-se a fim de propiciar o letramento digital, propiciando também o desenvolvimento de uma posição reflexiva e crítica aos meios digitais. Fenômenos como fake news e discurso de ódio rondam os meios digitais e devem ser abordados pela escola, que prepara os novos leitores e cidadãos das sociedades. O ambiente escolar pode e deve desenvolver uma reflexão sobre o impacto dos meios digitais na vida dos educandos. Assim, o presente artigo ajuda a compreender o que é o letramento digital e como as escolas podem preparar esse novo tipo de leitor, com reflexão e crítica.

2. Letramento digital: o que é?

Antes de definirmos o que é propriamente o letramento digital, precisamos definir o que é letramento:

> O adjetivo letrado, e seu feminino letrada (...) serão usados para caracterizar a pessoa que, além de saber ler e escrever faz uso frequente e competente da leitura e da escrita. (...) o pressuposto é que quem aprende a ler e a escrever e passa a usar a leitura e a escrita, a envolver-se em práticas de leitura e escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire um outro estado, uma outra condição. (SOARES, 2001, p. 36).

Desse modo, ser letrado irá criar impacto na vida da pessoa em diversas esferas: na cultura, pois o letrado passa a ter relação com os bens culturais escritos; social, pois se insere em situações na quais se espera que saiba reagir ao texto escrito; linguístico, pois passa a usar recursos linguísticos diferentes daqueles que caracteriza a oralidade, e até cognitivo, "a pessoa passa a ter uma forma de pensar diferente da forma de pensar de uma pessoa analfabeta ou iletrada" (SOARES, 2001, p. 37).
Decodificar o alfabeto, ou seja, transpor a escrita em língua oral, não insere o educando no uso real da língua escrita. O que se espera de um letrado é que ele saiba, a partir do texto escrito, apreender a informação relevante. Por exemplo, o letrado passa a poder consumir as experiências reunidas na literatura, seja lendo romance, poesia ou qualquer outro gênero. O contato com tais bens culturais impacta o uso oral da língua.
No texto escrito, o escritor explora uma expressividade diferente da língua, seja pela forma de argumentar, descrever ou narrar. O contato com essas diferentes formas de uso linguístico cria, no letrado, um manancial de recursos que ele pode atualizar no uso diário da sua língua. Além disso, o letrado sabe reagir ao texto escrito: um fato narrado em um romance será interpretado de forma diferente a um fato narrado em uma reportagem. O primeiro pressupõe que seja uma ficção, enquanto o segundo há o compromisso do jornalista de relatar os fatos da forma mais verdadeira possível. O contato com a cultura escrita permitirá que o leitor
apreenda nuances ainda maiores, como a postura ideológica de determinado jornal, que se reflete nas reportagens.
O aspecto cognitivo do letrado será modificado por isso: ele possuirá um repertório de usos linguísticos e situações expostas nos textos que permitirá um raciocínio mais amplo, pois o letrado está exposto a diferentes situações expostas pelos textos. O que faz a ligação entre o alfabeto como código e o uso da escrita na sociedade é o gênero.
Um dos teóricos que conceituaram a questão do gênero foi Bakhtin, que concebe o gênero como "tipos de enunciados, relativamente estáveis e normativos, que estão vinculados a situações típicas da comunicação social" (RODRIGUES, 2004, p. 424). Assim,
como Bakhtin concebe os gêneros do discurso? Uma primeira observação é a de que a abordagem do autor concretiza-se pelo ângulo sócio histórico, articulando as dimensões histórica e normativa dos gêneros e enfatizando a sua relativa estabilidade

(a relação entre o dado e o novo). Uma segunda, decorrente da primeira e já mencionada anteriormente, é a de que o seu conceito de gênero não se limita àquelas formas de discurso social que alcançaram uma determinada valoração ideológica (aquelas que são objeto de estudo da Poética e da Retórica), justamente porque concebe o gênero como uma forma concreta e histórica, necessariamente presente em todas as manifestações discursivas. (RODRIGUES, 2004, p. 424)

Ou seja, o gênero é responsável por fazer a inserção sociocultural de um determinado discurso, o que implica a compreensão desse discurso na sua dimensão social. Retomando um exemplo dado, é diferente se, em um romance, está escrito "o presidente foi deposto" e se o mesmo escrito está na manchete de primeira página de um jornal. A habilidade de diferenciar o peso dessa informação conforme o gênero não está dado no código escrito, no alfabeto, mas no uso real da escrita. Compreender como a informação escrita é impactada pelo gênero adotado é a principal habilidade demandada por um letrado.

Para compreender o letramento digital, precisamos lembrar que os gêneros, que criam uma espécie de moldura social ao que é escrito, são impactados pelos meios de comunicação. Se, em um determinado período da história, a transmissão de conhecimentos ocorria privilegiadamente por meios orais, o discurso retórico oral e a poesia declamada serão gêneros ensinados e difundidos na sociedade, como a sociedade grega arcaica. Já um novo meio de comunicação, como o jornal impresso, irá propiciar o surgimento de novos gêneros, como os folhetins, histórias publicadas em jornais diariamente, sendo que, em cada dia, um capítulo diferente da história era publicado.

Nos meios digitais, os textos circulam de maneira diferente, com recursos diferentes, possibilitando o surgimento de novos gêneros. É preciso observar que os textos que circulam em ambientes virtuais caracterizam-se por:

a) Utilização de hipertextos: "um texto que traz conexões, chamadas links, com outros textos, que por sua vez, se conectam a outros, e assim por diante, formando uma grande rede de textos" (COSCARELLI, 2003, p. 73). Desse modo, a noção de que um texto é uma entidade autônoma, como visto em livros impressos, modifica-se: o leitor passa a ler o texto de forma descontínua. Ao abrir os links, o leitor pode interromper a sua leitura do texto fonte e passar a ler os textos citados conforme a sua curiosidade, o que modifica a forma como os textos são lidos. Compreender o uso dos links e como ele enriquece a leitura é uma das habilidades a serem vistas no letramento digital;

b) Multimodalidade: o formato eletrônico dos textos permite a inserção de elementos de outras modalidades discursivas que não a verbal, como o uso intensivo de imagens, áudios ou vídeos. Há uma facilidade maior na adoção de novos layouts para os textos. "Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual" (DIONÍSIO, 2005, p. 159-160). Ou seja, a multimodalidade é própria dos textos virtuais e deve ser levada em consideração no desenvolvimento do letramento digital;

c) Interatividade: "é a oferta de um grande número de dados pré-contidos em suporte digital, cujo fluxo de apresentação é disparado pelo "usuário" ao clicar em um botão ou link". (PRIMO, 2007, p. 33). No uso das redes sociais, por exemplo, há a possibilidade de fazer comentários mais longos ou simplesmente marcar se o leitor/usuário gostou ou não do texto. Isso possibilita que o usuário controle tanto o conteúdo como o fluxo de informação. Por exemplo, se determinada abordagem de um assunto por um colunista de um blog em um portal de notícias virtuais gerarem desconforto entre os usuários, o gerenciador do site pode optar por uma mudança de estilo do blog ou até mesmo pelo afastamento do colunista. Nos jornais impressos, havia a possibilidade de o leitor colocar, por carta, qual era a sua reação diante do texto lido. Porém, o meio digital permite uma resposta mais rápida e mais fácil aos usuários/leitores, gerando uma interação maior entre escritores e leitores. Sites como Wattpad possibilitam que o escritor desenvolva a sua história conforme os comentários deixados pelos leitores nos capítulos anteriores;

d) Multilinearidade: ligado à noção de hipertexto, está a característica da leitura multilinear, ou seja, não só o texto digital remete a outros textos como o leitor pode realizar a leitura de uma maneira mais livre, pois pode abrir os links do texto e ler até que esteja satisfeito com as informações obtidas. Desse modo, a própria noção de início e fim de textos podem ser revistas nos meios digitais.

Se os textos digitais possuem características que os diferenciam dos demais textos, como vimos acima, haverá o impacto dessas características no modo de ler os textos, letramento. Ocorrerá também o surgimento de novos gêneros digitais, que deverão ser objeto de ensino, reflexão e crítica nas escolas.

3. Posicionamento das escolas perante o letramento digital

Se os textos digitais possuem características que os diferenciam daqueles que circulam em meios impressos, como os citados anteriormente (hipertextual, multimodal, interativo e multilinear), os

gêneros textuais que surgem nos meios digitais utilizarão essas características de maneira diferenciada.
Por exemplo, o gênero diário, antes um caderno no qual os escritores expressavam os seus sentimentos e ideias, ganhou novas características com o surgimento dos blogs. Antes considerado um gênero solitário, no qual o sujeito buscava expressar a sua vida, nos meios virtuais o diário/blog gera diversas interações entre aquele que escreve e aquele que lê. Outra mudança que ocorreu foi o uso intensivo de imagens, como fotos, recurso mais difícil de utilizar em meios impressos. Além disso, permite inserções como música, o que não é possível em um meio impresso.
Ao analisar blogs, Pimentel (2011), utiliza categorias para analisar os gêneros que nos serão úteis: forma (fórmulas verbais utilizadas no gênero); tema (assunto tratado pelo gênero, normalmente); linguagem; tempo; interlocutor; suporte; interatividade; hipertextualidade e recursos multimídias (multimodalidade). Observa-se que a autora insere categorias, como a hipertextualidade, que estão de acordo com os recursos disponíveis nos meios digitais.
Além dessas categorias, o professor, ao tratar do letramento digital, deve explorar também os gêneros que surgem nos espaços virtuais. Os blogs são um desses gêneros, sendo que o objeto dessa parte do artigo será outro gênero: a enciclopédia digital, como a Wikipédia.
Para compreender o funcionamento de uma enciclopédia digital, é preciso caracterizar o hipertexto com mais profundidade. O hipertexto permite à indexação de termos, remetendo um determinado conceito a outra página web. Com a possibilidade de acessar outros textos enquanto lê um texto, o usuário lida com uma característica própria do letramento digital: a não linearidade.
Desse modo, o leitor, ao invés de ler uma sequência definida pelo autor, seguindo o texto, tabelas e gráficos na ordem proposta, passa a organizar a informação do modo mais conveniente para si. A comparação com os índices de textos impressos não é correta, pois o hipertexto permite que o leitor estabeleça outra ordem de prioridades em sua leitura de várias páginas web; em um texto impresso, os capítulos contribuem com um mesmo significado, levam a uma mesma direção.
A característica que mais aproxima o hipertexto do texto impresso é a referência e a nota de rodapé, pelas quais o leitor decide se consulta ou não a fonte citada naquele momento pelo autor. Isso significa que não há uma oposição absoluta entre o texto impresso, linear, e o texto digital, multilinear, mas uma gradação, desde textos impressos que não remetem a nenhuma referência externa até os textos de web que possuem diversas referências.
As enciclopédias digitais, como Wikipedia, possuem o atributo de utilizar com maior densidade o hipertexto. Cada conceito remete a outro a um clique. As enciclopédias impressas possuíam esse tipo de indexação, remetendo um verbete a outro, porém, na enciclopédia digital a passagem de um verbete a outro é quase instantânea.
Os hipertextos podem ser caracterizados a partir de alguns princípios (LEVY1993): princípio da metamorfose, pois permite ao usuário navegar pelas páginas que chamem a sua atenção, sem precisar que todos os links sejam abertos para entender o texto fonte; principio da heterogeneidade, normalmente, integra além do texto, vídeos, sons e imagens; princípio de multiplicidade e de encaixe: cada link pode levar a novos links e novas formas de conexão entre as informações; princípios de mobilidade de centros: não há propriamente um centro para o início das leituras, de um texto pode-se partir para outro e outro, sem um controle central; princípio da exterioridade: o próprio texto oferecido inicialmente pode ser modificado conforme a inserção de novos dados, e principio da topologia, que mostra que a rede na qual o texto está inserido é o próprio espaço do texto.
As enciclopédias digitais utilizam-se dessas características do hipertexto na disseminação de informações:

> Um primeiro traço característico deste novo tipo de enciclopédia diz respeito à incomparável facilidade e velocidade de percurso de leitura que ela proporciona. Liberto da necessidade de manipulação de grossos volumes, o leitor pode deslocar-se com grande rapidez e eficiência, pode saltar de um volume a outro pelo simples "clic" do rato de um computador. O itinerário de leitura mais ou menos clássico para que apontava ainda a história recente da enciclopédia deu por isso lugar à "navegação", "surfing" ou " viagem ciberespacial" para a qual, aliás, é fornecido ao "internauta", todo um arsenal de dispositivos: cartas, guias com ilustrações, manual com explicações, exemplos, códigos, sinais de circulação e recuo. (POMBO, 2006, p. 278)

Ou seja, a enciclopédia digital utiliza uma ideia que já estava presente na enciclopédia impressa, um verbete remeter a outro, mas utiliza-se da característica quase automática da internet para fazer essa passagem de um verbete a outro. Ao caracterizar um gênero, recorremos a algumas características, como a forma.

A forma do verbete digital é semelhante à forma de um verbete impresso: exposição em linguagem objetiva sobre pessoas, fatos, objetos, animais e outros conhecimentos. Nos dois casos, não há um autor definido para os verbetes, porém, na enciclopédia digital, há a colaboração continua e permanente de anônimos, ou seja, o

texto digital pode ser alterado pelos usuários, o que não ocorre no texto impresso. Há, na forma digital, portanto, uma maleabilidade textual. A temática das enciclopédias digitais é a mesma das enciclopédias impressas, os conhecimentos gerais. Porém, observa-se, pela participação de mais autores nas enciclopédias digitais, um desenvolvimento maior, nas enciclopédias digitais, de verbetes sobre a cultura de massa. A linguagem adotada também é a mesma: a descrição neutra dos conhecimentos. Porém, como depende de colaborações individuais, há casos no Wikipédia de verbetes ideologicamente marcados, o que é corrigido depois de um tempo pela própria comunidade.

O que mais diferencia a enciclopédia digital da enciclopédia impressa é, primeiro, o suporte: a digital pode ser acessada por computadores, tablets ou celulares, enquanto a impressa utiliza o livro. A interatividade também é diferente: na Wikipédia, o leitor pode complementar as informações de um determinado verbete ou criar verbetes, enquanto a forma impressa está fechada. Na enciclopédia impressa, há o apelo de um verbete a outro, sem o imediatismo permitido pelo clique da enciclopédia digital. Há, nas enciclopédias impressas, imagens também, enquanto a enciclopédia digital permite a inserção de vídeos e sons, carregados em links externos ou na própria página. O arquivamento também é diferente, os livros impressos são guardados em estantes ou lugares para consultas, enquanto as enciclopédias digitais dependem apenas de aparelhos conectados à internet. Há também diferença em relação à construção do texto: nas enciclopédias impressas, não há como o leitor inserir novas informações, caso ele saiba uma informação a mais em um verbete específico. Na enciclopédia digital, é permitida a colaboração dos usuários, o que, ao longo do tempo, permite modificações e enriquecimento do conteúdo do verbete.

O letramento digital nas escolas, portanto, deve analisar e utilizar estudos que mostrem o funcionamento dos gêneros textuais presentes na internet, a fim de criar leitores capazes de lidar com as informações que estão disponíveis na rede. O exemplo utilizado, do Wikipedia, pode mostrar como um professor, sabendo as características de um determinado gênero pode planejar as suas aulas. Por exemplo, sabendo das características citadas em relação às enciclopédias digitais, o docente pode estimular uma leitura crítica dos verbetes, pois não são escritos por especialistas, dependem de uma comunidade que escreve, lê e corrige. Pode também estimular a apropriação de características dos textos que circulam na internet, como o uso de recursos multimídia ou o uso criativo de hiperlinks, mostrando como o leitor pode se organizar perante uma leitura não linear.

Uma das atividades que os docentes podem propor é a criação de um verbete em uma enciclopédia digital. Por exemplo, em uma aula de Língua Portuguesa, o professor pode adotar a leitura de um livro. Os alunos podem ser estimulados a procurar tanto em uma enciclopédia impressa como em uma digital o nome do autor. A partir do confronto dos dois verbetes, os alunos podem perceber algumas diferenças, como os links que há na enciclopédia digital.

Na enciclopédia digital Wikipédia, há uma parte chamada de Ligações externas. Nesse trecho, há links a páginas que complementam as informações dadas no verbete e links com textos que serviram de base à construção do próprio artigo. Há também uma parte adicional no verbete digital, a Bibliografia.

Nas enciclopédias impressas, há um conjunto de autores que criam os verbetes, porém, não apontam quais são as suas referências. Considera-se que a equipe editorial conferiu as informações; como no Wikipédia não há uma equipe profissional, pois depende das colaborações dos usuários do site, a exposição da bibliografia serve como aval para que o leitor possa conferir e saber se as informações são verdadeiras.

Uma das características que chamam a atenção do leitor de enciclopédias digitais são os hipertextos, palavras marcadas no texto que remetem a outras páginas. Nas obras de um autor, por exemplo, pode haver um hipertexto que remete a um resumo da obra.

O professor de língua portuguesa pode, a partir da leitura do verbete de um autor, propor que os alunos criem um verbete explicando uma das obras que ainda não possuem verbete próprio. Os alunos fariam a leitura da obra e explicariam os detalhes da obra, no mesmo modelo já adotado no Wikipédia. Desse modo, os alunos serão estimulados a produzirem textos para o universo digital levando em consideração as suas principais características: hipertexto usa de imagens, vídeos e leitura não linear.

Os alunos que criam um verbete para uma enciclopédia digital aprendem que o conhecimento é algo a ser compartilhado, participando de uma comunidade de pessoas que, gratuitamente, produzem conhecimento. No universo digital, os usuários não são só consumidores, como também são produtores de conteúdo, o que a criação de um verbete na Wikipédia mostraria.

Conclusão

Um dos objetivos da escola é o desenvolvimento das capacidades de letramento dos estudantes. O letramento caracteriza-se pela capacidade de compreender o uso social dos textos. Conseguir decifrar o código alfabético não permite ao leitor, por exemplo, compreender que em um jornal predominam os textos informativos, que buscam uma referência ao mundo externo, sendo que alguns textos como as crônicas, podem ter um aspecto funcional. O leitor que não distingue uma reportagem de uma crônica pode considerar como verdadeira uma informação que só possui valor ficcional.

Com o surgimento da internet, diversos gêneros sofrem modificações, como as enciclopédias e as enciclopédias digitais, ou são criados, como os tweets, textos curtos

publicados em rede social. Nesse contexto, a escola deve letrar os alunos e torná-los capazes de compreender criticamente os textos que circulam no mundo virtual, que já está sendo afligido por problemas como fake news. Esse tipo de letramento é chamado de letramento digital.
Para que haja esse letramento, os docentes devem compreender como os gêneros textuais funcionam em um espaço virtual. Destacaram-se, no artigo, as principais características, como o uso de hipertexto, quando um texto remete a outro através de links; a multimodalidade, ou seja, a combinação de texto a som e imagem; a interatividade, abrangendo desde os comentários a um texto até as curtidas que uma mensagem pode receber, e a multilinearidade, o que significa que, no espaço virtual, o texto não e lido sempre de forma linear, mas a partir da curiosidade do leitor, que pode abrir outros textos e sair do texto fonte.
O artigo mostrou as características de um gênero presente no mundo digital, as enciclopédias digitais, a fim de exemplificar como é possível compreender, em sala de aula, as características dos gêneros digitais, estimulando uma reflexão sobre as possibilidades que a internet abriu ao mundo da leitura.

Referências

COSCARELLI, C. Uma Conversa com Gilles Fauconnier. Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, v.5, n.2, 2005c. p, 291-303.

DIONISIO, Â. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. Palmas e união da Vitoria, PR: Kaygangue, 2005.

LÉVY, P. A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PIMENTEL, C. A escrita íntima na internet: do diário ao blog pessoal. Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística (Abralin). 2011.

POMBO, O. O hipertexto como limite da ideia de enciclopédia. In: POMBO, O., GUERREIRO A. e ALEXANDRE, A. F.. Enciclopédia e Hipertexto. Lisboa: Duarte Reis, 2006.

PRIMO, Alex. Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição. Porto Alegre: Sulina, 2007.

RODRIGUES, R. H. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. In: Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415 – 440, jan/jun. 2004.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LUDICIDADE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO CORPORAL NA INFÂNCIA

GILCIELHE NUNES DA SILVA

RESUMO

Este artigo teve como objetivo discutir a respeito do desenvolvimento da expressão corporal na infância durante a Educação Infantil, através de jogos e brincadeiras.
O conceito de corporeidade surgiu a partir do resgate da dimensão do sensível, trazendo novo olhar sobre as pessoas, a sociedade e o mundo. A criatividade, a sensibilidade, a ludicidade, a arte, a técnica, entre outras questões, constitui as relações presentes no cotidiano das pessoas que incorporam esse conceito, em sua totalidade e complexidade. Isso deve fundamentar-se desde a infância, período de descobertas da criança, onde ela deve ser estimulada para se desenvolver integralmente. Assim, o presente artigo traz uma discussão a respeito do movimento corporal atrelado as práticas pedagógicas da Educação Infantil como manifestação da corporeidade das crianças, através de revisão da literatura pertinente ao tema.

Palavras Chave: Educação Infantil; Ludicidade; Expressão Corporal; Infância.

INTRODUÇÃO

O corpo do ser humano é reconhecido como uma totalidade que exerce diferentes funções. O contato com o meio que o cerca, ou seja, a materialização da realidade ocorre através da dimensão corpórea. É através do corpo que o mundo exterior é concebido e é pelo corpo que reagimos às interações, produzindo respostas aos estímulos recebidos.
Ainda, o corpo também funciona como uma forma de linguagem e por esse motivo: “poder assumir a condição carnal de um organismo cujas estruturas, funções e poderes nos dão acesso ao mundo, nos abrem à presença corporal do outro” (VILLAÇA e GÓES, 1998, p. 23).
Assim, os gestos, movimentos e expressões são linguagens realizadas de maneira simples e rápida, comunicando algo a alguém ou para si mesmo:

A expressão corporal, como linguagem imediata, afirma o conceito do ser humano expressando a si mesmo, consigo mesmo, sem uma necessidade peremptória de recorrer a elementos ou instrumentos alheios a ele, o que não significa que em alguns momentos desse processo não possa se servir desses instrumentos (STOKOE e HARF, 1987, p.15).

No caso das crianças, principalmente em se tratando daquelas que frequentam a Educação Infantil, temos: Manifesta-se através de diferentes linguagens, o que significa permitir e reconhecer que a oralidade, a escrita, o desenho, a dramatização, a música, o toque, a dança, a brincadeira, o jogo, os ritmos, as inúmeras formas de movimentos corporais, são todos eles expressões das crianças, que não podem ficar limitadas a um segundo plano (SAYÃO, 2002, p. 61).

Ou seja, a Educação Infantil, é uma fase escolar que compreende e atende crianças de três a seis anos, devendo-se levar em consideração aportes teóricos que conduzam as práticas pedagógicas dos docentes sobre o papel da motricidade infantil durante o processo de ensino e aprendizagem. A educação é um processo contínuo e evolutivo, e deve ser pautado principalmente na criança, tornando-se necessário evidenciar este processo já nessa fase da escolaridade, caracterizada por ser uma fase relevante no desenvolvimento humano.

Ainda, é preciso considerar a criança como um ser histórico e social, onde as aprendizagens ocorrem através das interações entre a criança e o mundo a sua volta. Portanto diferentes orientações didáticas, que priorizam a utilização dos jogos e brincadeiras, além de atividades que envolvam o reconhecimento do próprio corpo, do corpo do outro e da imitação de gestos.

Assim, a presente pesquisa se justifica a partir das discussões sobre as contribuições da expressão corporal para o desenvolvimento das crianças.

Como objetivo geral, faremos uma discussão de como a utilização do movimento e da expressão corporal contribui com o desenvolvimento de diferentes aspectos nas crianças, sejam eles psicológicos, cognitivos, sensório-motor, entre outros.

Como objetivo específico a ideia é demonstrar a importância desse processo na escola e relacionar com as práticas educativas voltadas para a expressão corporal, realizando revisão bibliográfica a respeito do tema.

DESENVOLVIMENTO

Expressão corporal e a criança

Logo após o nascimento, as crianças começam a se movimentar de alguma forma e ao longo desse processo, elas vão se apropriando das inúmeras possibilidades de expressão corporal a fim de interagir com o mundo. É no movimento que elas aprendem sobre si mesmas, relacionam-se com outras pessoas e objetos, além de desenvolver habilidades necessárias para o seu desenvolvimento.

Na infância, o movimento é um dos recursos mais utilizados pela criança, mesmo que ela não perceba, além de expressar seu pensamento e contribuir para novas experiências.

Na Educação Infantil é preciso utilizar uma estratégia pedagógica que organize as atividades buscando trazer e desenvolver diferentes linguagens, é de suma importância para que ela aprenda a se comunicar com o mundo que a cerca.

Assim, de acordo com o autor:

É com o corpo que a criança elabora todas as suas experiências vitais, e organiza toda a sua personalidade. Através dele ela percebe o mundo, e perceber o mundo é aprender (e reaprender) com seu próprio corpo; perceber o mundo, portanto, é perceber o corpo; o corpo é assim, sensação, percepção e ação (STEUCK, 2008, p. 13-14).

Bergè, no ano de 1988, propôs a Pedagogia do Movimento, onde problemas no desenvolvimento da expressão corporal na criança acarreta em diferentes problemas na vida adulta, entre eles, por exemplo, um mau relacionamento com o próprio corpo. O movimento e a expressão corporal é uma das principais formas da criança estabelecer relações com o mundo que a cerca, apreendendo significados em seu meio sociocultural, descobrindo-se enquanto sujeito e construindo sua identidade consequentemente.

A linguagem é o principal eixo articulador durante essa fase que compreende a Educação Infantil. Através da linguagem a criança constrói seu próprio conhecimento, interagindo assim com o mundo. É a partir da linguagem corporal que se estruturam as diferentes linguagens socializadas e as diferentes formas de expressão.

O corpo em movimento constitui matriz básica onde a criança transforma em símbolo tudo aquilo que ela é capaz de experimentar corporalmente, construindo assim seu pensamento. Portanto, a linguagem corporal como prática pedagógica na Educação Infantil implica a importância do movimento corporal no descobrir e construir conhecimentos (GARANHANI e MORO, 2000).

Pensando nisso, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998) traz a expressão corporal como linguagem a ser trabalhada, permitindo que a criança tome consciência de si mesma, expressando e conhecendo o mundo à sua volta.

O documento, discute sobre a exploração de diversas formas de como sentir o corpo, trazendo conhecimento de suas características, limitações e formas de expressão: “a riqueza de possibilidades da linguagem corporal revela um universo a ser vivenciado, conhecido, desfrutado” (AYOUB, 2001, p. 57).

Assim, na cultura da infância, mesmo que se leve em consideração a hipótese de uma epistemologia própria, deve-se pensar também que as crianças atribuem às suas próprias ações situações do mundo e das relações que vivencia; e proveniente do crescente processo de institucionalização da infância (SARMENTO e PINTO, 1997).

Movimento corporal e a Educação Infantil

Na Educação Infantil, as atividades motoras devem fazer parte do cotidiano das crianças, independentemente de onde elas aconteçam já que:

O movimento, o brinquedo, os jogos tradicionais da cultura popular preenchem de alguma forma determinadas lacunas na rotina das salas de aula. Em algumas escolas podemos encontrar as músicas coreografadas no início dos trabalhos, o momento do parque livre ou dirigido, os caminhos com jogos ou materiais lúdicos (MATTOS E NEIRA, 2003, p.176).

A cultura tem enorme influência sobre o desenvolvimento da motricidade na infância, a partir dos significados, gestos e expressões faciais, como também pelos movimentos que se aprende ao manusear objetos específicos. A ludicidade trabalhada a partir de jogos, brincadeiras, dança e esportes auxiliam no desenvolvimento da cultura corporal de cada criança ou grupo social, onde o movimento é aprendido e significado.

Por isso, deve-se valorizar esse período, utilizando jogos motores e brincadeiras que contemplem a coordenação dos movimentos e o equilíbrio das crianças. Os jogos motores contém regras trazendo a oportunidade de aprender durante as relações sociais, pois quando jogam, elas aprendem a competir, a colaborar, respeitar e aprender novas regras: "as atividades lúdicas são indispensáveis para a apreensão dos conhecimentos artísticos e estéticos, pois possibilitam o desenvolvimento da percepção, da imaginação, da fantasia e dos sentimentos" (ALMADA, 1999, p.10).

Assim, a ludicidade presente na Educação Infantil contribui em muito para o desenvolvimento das crianças já que:

A brincadeira constitui o recurso privilegiado de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Nela, afeto, motricidade, linguagem e percepção, representação, memória e outras funções cognitivas são aspectos profundamente interligados. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Ela cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo. Através do brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais. Ao mesmo tempo, ao tomar o papel do outro na brincadeira, ela começa a perceber as diferentes perspectivas de uma situação, o que lhe facilita a elaboração do diálogo interior característico de seu pensamento verbal (OLIVEIRA, 1996, p.144).

Ayoub (2001) discute sobre o currículo infantil, que deve priorizar a criança, suas especificidades e necessidades. Isso demonstra que é necessário pensar num currículo que contempla diferentes formas de expressão e linguagem. As expressões vivenciadas pelo brincar representam verdadeiramente ser criança. A cultura corporal, é considerada uma produção histórica e social do humano. Jogar, dançar, brincar, correr, lutar, faz com que as crianças se expressem através do corpo trazendo sentido e significado ao que vivenciam naquele momento: Atividades como cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas, pés, são experiências importantes para a criança, pois elas permitem que se desenvolva o senso rítmico, a coordenação motora, sendo fatores importantes também para o processo de aquisição da leitura e da escrita (BARRETO, 2005, p. 27).

Ainda, a linguagem corporal é vista como uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento de competências e habilidades na infância, onde o docente não só pode como deve explorar esse eixo temático a fim de desenvolver a expressão corporal, entre outros conhecimentos.

Assim, a autonomia da movimentação corporal constrói a identidade corporal da criança. Esse processo ocorre nas relações com o outro, ou seja, na socialização. As crianças se aproximam e se apropriam de elementos culturais que traduzem conhecimentos, atitudes, práticas, valores e regras (GARANHANI e MORO, 2000).

Na escola, é possível se expressar e se movimentar corporalmente a partir da aplicação da ludicidade. O ensino deve sistematizar e ampliar esses conhecimentos, considerando as características e as necessidades que a educação corporal representa para elas.

Ou seja, a integração desses eixos ocorre através do brincar, pois é por meio das brincadeiras que a criança experimenta, explora e compreende os diferentes significados culturais presentes no seu dia a dia, resultando em aprendizagem.

Por isso, Garanhani e Moro (2000) discute que a prática docente deve se pautar em eixos que envolvam a movimentação corporal para o desenvolvimento físico e motor; que conduzam à compreensão dos movimentos corporais como uma linguagem utilizada na interação com o meio pela socialização; e que ampliem o conhecimento das práticas corporais historicamente produzidas pela cultura.

É importante desenvolver um fazer o pedagógico baseado em diferentes linguagens as quais a criança utiliza para expressar e se comunicar com o mundo que a cerca:

É com o corpo que a criança elabora todas as suas experiências vitais, e organiza toda a sua personalidade. Através dele ela percebe o mundo, e perceber o mundo é aprender (e reaprender) com seu próprio corpo; perceber o mundo, portanto, é perceber o corpo; o corpo é assim, sensação, percepção e ação (STEUCK, 2008, p. 13-14).

O movimento e a expressão corporal é uma das principais formas da criança estabelecer relações com o mundo à sua volta, apreendendo significa-

dos em seu meio sociocultural, descobrindo-se enquanto sujeito e construindo sua identidade consequentemente. Assim, pensar na cultura de infância, remete à criança, que será protagonista em boa parte de suas ações.
O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) discute o Movimento do ponto de vista do desenvolvimento integral da criança, compreendendo os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais.
O documento traz para o eixo movimento, diretrizes que sugerem novos paradigmas para a Educação Infantil. Essa nova concepção está relacionada à ampliação da cultura corporal, do significado do corpo, buscando a importância da tonicidade, da motricidade e da expressividade das crianças. No Referencial consta que:

[...] O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo (BRASIL, 1998, p. 15).

Nesse caso, o documento considera que as crianças assumem um papel importante, pois, mais que movimentar partes do corpo ou deslocarem-se, elas conseguem se comunicar e se expressar através de gestos e mímicas faciais.
Infelizmente ainda existem muitas escolas e consequentemente profissionais da educação, que compreendem o movimento infantil como uma forma de bagunçar desvalorizando o potencial que a criança pode alcançar através da expressão corporal e do movimento. Por causa disso o próprio documento traz considerações a respeito desse erro comum apontando que:

[...] um grupo disciplinado não é aquele em que todos se mantêm quietos e calados, mas sim um grupo em que os vários elementos se encontram envolvidos e mobilizados pelas atividades propostas. Os deslocamentos, as conversas e as brincadeiras resultantes desse envolvimento não podem ser entendidos como dispersão ou desordem, e sim como uma manifestação natural das crianças (BRASIL, 1998, p. 19).

No mesmo documento ainda demonstra-se a importância da motricidade na infância trazendo que:

... o movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. Pode-se dizer que no início do desenvolvimento predomina a dimensão subjetiva da motricidade, que encontra sua eficácia e sentido principalmente na interação com o meio social, junto às pessoas com quem a criança interage diretamente. A externalização de sentimentos, emoções e estados íntimos poderão encontrar na expressividade do corpo um recurso privilegiado (BRASIL, 1998, p.18).

Documentos e referenciais da Educação Infantil
Oliveira (2011) discute o significado aos movimentos infantis, deixando claro que, inicialmente a criança apresenta uma certa agitação orgânica e uma hipertonicidade no geral o que aparentemente para os adultos parece uma forma de bagunçar. Com o tempo, ela vai se apropriando dos movimentos e começa a se expressar através de gestos ligados à afetividade, relacionados as emoções vivenciadas.
Wallon (apud, OLIVEIRA, 2011) fala sobre a evolução da criança, baseando-se na dimensão corporal que se integra a um conjunto de atividades que a criança desenvolve, e aos movimentos relacionados com funções expressivas, instrumentais, posturais e gestos:

O corpo é uma forma de expressão da individualidade. A criança percebe-se e percebe as coisas que a cercam em função de seu próprio corpo. Isto significa que, conhecendo-o, terá maior habilidade para se diferenciar, para sentir diferenças. Ela passa a distingui-lo em relação aos objetos circundantes, observando-os, manejando-os (OLIVEIRA, 2011, s/p.)

As especificações para a Educação Infantil, compreende que a faixa etária entre quatro a seis anos de idade, gera uma ampliação do repertório de gestos. Nesse caso, os movimentos exigem certa coordenação motora e deve se ajustar a objetos específicos, como recortar, colar, encaixar peças, blocos, entre outros.
Os movimentos corporais são extremamente importantes para o desenvolvimento físico-motor infantil, passando a constituir uma linguagem que se desenvolve no processo histórico-cultural no qual a criança apresenta progressos no desenvolvimento da linguagem oral, e na representação verbal e não verbal, aperfeiçoando assim os movimentos corporais favoráveis para a expressividade infantil. Assim, os movimentos aprendidos nesta fase são fundamentais para que a criança manipule e descubra o mundo a sua volta (GALVÃO e WALLON, 1995).
Para Ayoub (2001), as expressões vivenciadas pelo brincar representam verdadeiramente o ser criança, precisando estar asseguradas na forma

de lei. A Educação Física trabalha entre diversos conhecimentos, a cultura corporal, sendo considerada uma produção histórica e social do ser humano. Ao jogar, dançar, brincar, correr, lutar, as crianças estão se expressando também através do corpo trazendo sentido e significado ao que estão vivendo.

No caso da dança e da música, estas podem ser utilizadas como fatores determinantes para o desenvolvimento psicomotor, linguístico e afetivo das crianças. A linguagem corporal das crianças é vista como uma poderosa aliada no desenvolvimento de competências e habilidades, por isso, o docente não só pode como deve explorar esse eixo temático a fim de desenvolver a expressão corporal e outros conhecimentos nas crianças.

Assim, Garanhani e Moro (2000) compreende que a autonomia da movimentação corporal constrói a identidade corporal da criança. Esse processo ocorre nas relações com o outro, ou seja, na socialização. Assim, as crianças se aproximam e se apropriam de elementos culturais que traduzem conhecimentos, atitudes, práticas, valores e regras.

Ou seja, a integração desses eixos ocorre através do brincar, pois é por meio das brincadeiras que a criança experimenta, explora e compreende os significados culturais presentes no seu meio, significando e ressignificando conhecimentos.

Klein entende que as crianças começam a dominar seus medos quando brincam e externalizam por meio de brinquedos. Isso ocorre porque as crianças têm a capacidade de simbolizar e se expressar desde pequenas: “Os brinquedos podem permitir que as crianças superem o medo dos objetos e eliminem o medo dos perigos internos; torna-se uma prova do mundo real e, portanto, torna-se um” entre a fantasia e a realidade “ (KLEIN apud ABERASTURY, 1982, p. 48).

A brincadeira deve proporcionar diversão e sentido ao mesmo tempo, porque é

através dos jogos e brincadeiras que ela se desenvolverá plenamente: “Quando uma criança brinca, ela se prepara para a própria vida, porque ela entra em contato com o corpo e com o mundo social por meio de atividades lúdicas, entende o estado de

coisas e os métodos de trabalho” (ZANLUCHI, 2005, p. 89).

Ainda, as escolas devem tratar a cultura popular como forma de conhecimento para salvar o valor cultural de toda a sociedade. Reconhecer os jogos populares como uma série de convenções é a base do conhecimento e da diversão. Criar um espaço de participação nas relações sociais é muito importante para a compreensão da cultura popular como um todo (ABERASTURY, 1982).

Assim:

O uso de determinados jogos pode salvar certas tradições, incluindo o desenvolvimento global das crianças, trazendo jogos e brincadeiras que fizeram parte da vida dos próprios familiares, fazendo com que a criança aprenda a importância de resgatar determinadas brincadeiras, além de difundi-las culturalmente.

Deve-se considerar que os jogos são a base para a construção do conhecimento e incentivo ao convívio social. Portanto, é necessário fazer uma revolução na cultura escolar e olhar para o comportamento do jogo a partir de uma perspectiva diferente, para além da ideia de que os jogos são apenas um momento divertido e lúdico.

Ainda, o docente deve ao resgatar jogos e brincadeiras consideradas tradicionais, precisa prestar atenção e refletir sobre onde se quer chegar, relacionando os jogos tradicionais e considerando aspectos que são fundamentais para o crescimento global das crianças. Ou seja, resgatar jogos infantis não só trazem conhecimento, mas também preservam a cultura de grupos específicos dentro da sociedade.

Nesse caso, é preciso ressaltar a importância do brincar para o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo. Assim, é necessário conscientizar pais, educadores e sociedade em geral sobre as contribuições da ludicidade durante a Educação Infantil, que deve ser vivenciada na infância, fazendo parte da aprendizagem. Ainda, o brincar proporciona que as crianças estabeleçam regras construídas por si e em um grupo, ajudando na integração dos indivíduos na sociedade.

Quanto as brincadeiras envolvendo gênero, temos que:

A experiência de meninas e meninos na educação infantil pode ser considerada como um rito de passagem contemporâneo que antecipa a escolarização, por meio da qual se produzem habilidades. O minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos, presente no controle dos sentimentos, no movimento corporal, no desenvolvimento das habilidades e dos modelos cognitivos de meninos e meninas está relacionado à força das expectativas que nossa sociedade e nossa cultura carregam. Esse processo reflete-se nos tipos de brinquedos que lhes são permitidos e disponibilizados: para que as crianças “aprendam”, de maneira muito prazerosa e mascarada, a comportasse como “verdadeiros” meninos e meninas (FINCO, 2007, s/p).

No caso da ludicidade, os brinquedos não devem orientar o comportamento sexual das crianças. Os jogos no faz de conta são essenciais para elas, pois, permitem que

elas experimentem personagens diferentes e entendam melhor o mundo ao seu redor e a si mesmas.
O brincar é uma ação livre, aparece e se executa a qualquer momento pela criança; deixa as pessoas felizes e não exige o produto como condição; ensina regras, desenvolve a linguagem, e diferentes habilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada, é possível notar que a expressão corporal, que envolve a Pedagogia do Movimento compreende uma nova concepção de educação, identificando que um dos desafios presentes na Educação Infantil é o de estruturar uma pedagogia que trate dos cuidados necessários ao desenvolvimento da criança, ao mesmo tempo, que a auxilia durante a aprendizagem.
Na atualidade, os movimentos corporais, em tese, necessitam de mudanças nas interpretações realizadas sobre o movimento do corpo infantil incluindo as concepções de desenvolvimento, norteando a construção de propostas e orientações curriculares para a Educação Infantil.
Esse período que compreende a Educação Infantil, é uma fase em que a criança experimenta, ajusta e constrói movimentos corporais provenientes da interação com os demais colegas, tornando-se ambiente privilegiado para o desenvolvimento da autonomia corporal e de ter contato com diferentes vivências e movimentos corporais provenientes da cultura do seu entorno.
O uso da ludicidade compreende uma nova concepção de ensino demonstrando que é preciso estruturar uma pedagogia na Educação Infantil que contemple não só os cuidados, mas também o desenvolvimento das crianças como um todo, cognitivo, social, afetivo, educacional, entre outros.
Por isso, as brincadeiras, os jogos e os movimentos corporais necessitam de mudanças nas interpretações quanto a sua aplicação no cotidiano escolar, incluindo as concepções de desenvolvimento, norteando a construção de propostas e orientações curriculares para a Educação Infantil como um todo a fim de desenvolver as crianças nessa fase tão importante da vida delas.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A. Psicanálise da Criança: teoria e técnica. 8. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

ALMADA, D. Arte: esta brincadeira é coisa séria. Revista Criança do Professor de Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, n.32, 1999.

AYUOB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, vol. 4, n. 4, p. 53-60, 2001.

BARRETO, D. Dança: ensino, sentidos e possibilidades na escola. 2ºed. Campinas – SP: Autores Associados, 2005.

BERGE, Y. Por uma pedagogia do movimento. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FANTIN, M. No mundo da brincadeira: jogo, brincadeira e cultura na Educação Infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FINCO, D. Por uma educação com igualdade de gênero na infância. Mundo da Diversidade da Revista Maringá Ensina, Maringá, ano 2, n. 6, pág 38-39, maio/jul. 2007.

GALVÃO, I.; WALLON, H. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.

GARANHANI, M.C.; MORO, V.L. A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVIII. Educar em Revista, Curitiba, n. 16, p.109-119, 2000.

MATTOS, M.G.; NEIRA, M.G. O papel do movimento na Educação Infantil. IN NICOLAU, Marieta Lúcia Machado e DIAS, Marina Célia Moraes (org.) Oficinas de Sonho e Realidade na Formação do Educador da Infância. Campinas, SP: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, G.C. Pscicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Z. R. A Brincadeira e o desenvolvimento infantil: implicações para a educação em creches e pré-escolas. Motrivivência. Florianópolis, Ano VIII, n. 9, p. 136-145, dez. 1996.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: . As crianças: contextos e identidades. Porto: Universidade do Porto, Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 9-30.

SAYÃO, D.T. A construção de identidades e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil. Revista Pensar a Prática: Educação Física e infância, Goiânia, v. 5, p. 1-14, jul./jun. 2001/2002.

STEUCK, C.D. Corporeidade e educação: um olhar a partir da epistemologia social. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Blumenau: Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau – FURB, 2008.

STOKOE, P.; HARF, R. Expressão corporal na pré-escola (tradução de Beatriz A. Cannabrava). São Paulo:

Summus, 1987.

VILLAÇA, N.; GÓES, F. Em Nome do Corpo. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

ZANLUCHI, F.B. O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação. Londrina: O autor, 2005.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA CONSTRUÇÃO DOS SUJEITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GILDA SHIMIZU SCHAACK

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo buscar os aspectos relevantes que o brincar proporciona na Educação. A Educação Infantil, primeira etapa da vida escolar, é um espaço muito enriquecedor na vida escolar das crianças. Destaca-se então que elas estão em uma constante fase de crescimento, agindo, interagindo e transformando o mundo, portanto a infância é fundamental para que aprenda a brincar, pois é uma atividade fundamental para crianças pequenas, é brincando que elas descobrem o mundo, se comunicam e se inserem em um contexto social. Brincar é um direito da criança, além de ser de suma importância para seu desenvolvimento. O professor de Educação Infantil é alguém capaz de ajudá-la a se comunicar, a expressar sentimentos de alegria, tristeza, angústia, sempre partindo do brincar, pois é através dessa ação que a criança desenvolve habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas e cognitivas.
Palavras Chave: Brincar, Brincadeira, Educação Infantil, Prática Pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

Pensar a criança, infância e educação requer muito esforço e muita reflexão. O brincar é uma forma de comunicação. É por meio das brincadeiras que as crianças desenvolvem atos do seu dia a dia, seja ela com dramatizações que imitam o mundo dos adultos, jogos, o faz de conta, ou seja, não importa o tipo da brincadeira, a criança estará adquirindo habilidades criativas, sociais, intelectuais e físicas, portanto, é fundamental para o seu desenvolvimento social e cognitivo.

A necessidade de compreender melhor o conceito da educação infantil como espaço satisfatório e privilegiado da escola, onde é possível perceber as potencialidades específicas das crianças. Refletem sobre sua realidade e a cultura em que vivem. Mas algumas crianças e alguns contextos escolares infantis nem sempre oportunizam o brincar de forma adequada, pois alguns fatores impedem que isso aconteça, como o trabalho infantil e a falta de espaço adequado nas instituições de ensino para essa faixa etária.

ABSTRACT

This article aims to find the relevant aspects that playing provides in Education. Early childhood education, the first stage of school life, is a very enriching space in children's school life. It is noteworthy, then, that they are in a constant phase of growth, acting, interacting and transforming the world, so childhood is fundamental for them to learn to play, as it is a fundamental activity for young children, it is through play that they discover the world, communicate and fit into a social context. Playing is a child's right, in addition to being extremely important for their development. The Early Childhood Education teacher is someone capable of helping her to communicate, to express feelings of joy, sadness, anguish, always starting from playing, because it is through this action that the child develops psychomotor, social, physical, affective and cognitive skills.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. UMA BREVE DESCRIÇÃO SOBRE CRIANÇA E INFÂNCIA

A criança está sempre descobrindo e aprendendo coisas novas, por causa do contato com o meio em que vive, obtendo também o domínio sobre o mundo com o passar dos anos. O ser humano nasceu para aprender novos conhecimentos, descobrir e garantir sua sobrevivência e a interação na sociedade como um ser crítico, dotado de identidade, com desejos que são descobertos durante o processo de desenvolvimento. A criança atualmente é vista como um indivíduo que questiona, exige e detém seu espaço na sociedade, diferente de como era vista antigamente. Segundo pesquisador francês Philippe Ariès, (1981), a criança era vista como um adulto em miniatura nos séculos XIV, XV e XVI, e o tratamento dado a ela era igual ao dos adultos, pois logo se misturavam com os mais velhos. O importante era que as crianças crescessem rapidamente para participarem do trabalho e atividades dos adultos. A criança aprendia através da prática, e os trabalhos domésticos eram considerados uma forma comum de educação. Os colégios eram reservados a um pequeno número de clérigos. Foi entre os séculos XVI e XVII que a criança começa a ser percebida como um ser diferente dos adultos. A educação desse período pretendia torná-las pessoas honradas, portanto, a educação passou a ser teórica e não prática. Já no século XVIII, a criança foi vista como alguém que precisava ser cuida-

da, escolarizada. Época em que se isolaram as crianças dos adultos e os ricos dos pobres. No século XX, surge um novo sentimento em relação à infância, havendo um crescimento significativo quanto ao conhecimento da criança.

Com base no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, (RCNEI), Brasil, (1998, p.21):

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas.

Suas vivências e sentimentos respeitados fazem dela um ser único, singular, caracterizando assim seu eu interior, valorizando-se sua própria maneira de estar no mundo. A criança é um ser em constante fase de crescimento capaz de agir, interagir, descobrir e transformar o mundo, com habilidades, limitações e potencialidades. Portanto, a infância é uma etapa fundamental na vida da criança para que ela aprenda a brincar. Essa etapa é considerada a idade das brincadeiras, com isso destaca-se o lúdico, pois é algo que faz com que a criança reflita e descubra sobre o mundo em que vive.

Nas palavras de CHATEAU (1954, p.14):

A infância é, portanto, a aprendizagem necessária à idade adulta. Estudar na infância somente o crescimento, o desenvolvimento das funções, sem considerar o brinquedo, seria negligenciar esse impulso irresistível pelo qual a criança modela sua própria estátua.

A criança é um sujeito histórico e sua infância está baseada no contexto histórico em que vive e dessa forma a concepção de infância nasce do tempo, espaço social e a cultura que a criança está inserida. Na infância ocorrem vários processos de se associar o mundo e o meio em que a criança vive, quando isso ocorre, acontece uma aprendizagem significativa. Segundo Kishimoto (2001), a infância é também a idade do possível. Pode-se projetar sobre ela a esperança de mudança, de transformação social e renovação moral. Na busca em compreender a evolução da infância, pode-se observar juntamente a evolução da educação, destacando-se no próximo item a importância desse segmento de ensino e aprendizagem no contexto da educação brasileira.

2.2. HISTÓRIA DO BRINCAR

Na antiguidade, as crianças participavam das mesmas brincadeiras dos adultos. Toda a comunidade participava das festas e brincadeiras, com a finalidade de estreitar os laços afetivos.

Essas brincadeiras, jogos e divertimentos eram vistos sob dois prismas. Uma parte da sociedade aceitava este tipo de atitude, percebendo-as como meio de crescimento social, os outros recriminavam pois associavam aos prazeres carnais, ao vício e ao azar.

Os humanistas do Renascimento perceberam as possibilidades educativas dos jogos e passaram a utilizá-los. Passou-se a considerar as brincadeiras e jogos como uma forma de preservar a moralidade dos “miniadultos”, proibindo-se os jogos considerados “maus” e aconselhando-se aqueles considerados “bons” (WAJSKOP, 1995, p. 63).

Houve uma preocupação com a moral, a saúde e o bem comum e passou-se a elaborar propostas baseadas no jogo especializado, de acordo com a idade e o desenvolvimento da criança.

Foi com a ruptura do pensamento romântico que se deixou de ver a brincadeira apenas como um ato lúdico. Ela passou a ser valorizada no espaço educativo.

Segundo WAJSKOP (1995), pesquisadores como Comenius, Rousseau e Pestalozzi, contribuíram para a valorização da infância. Baseados numa concepção idealista e protetora da criança, propuseram uma educação dos sentidos, utilizando- se de brinquedos e centrada na recreação. Iniciou-se, assim, a elaboração de métodos próprios para a educação infantil. Com essas ideias é que se passa a ver a educação das crianças pequenas como características particulares, não mais como a educação dos “adultos em miniatura”.

Os pedagogos Friedrich Fröbel, Maria Montessori e Ovide Décroly realizaram pesquisas a respeito da criança. Fröbel iniciou a educação institucional. Estes pesquisadores iniciaram a educação sensorial, utilizando-se de jogos e materiais didáticos.

WAJSKOP (1999, p. 21) afirma que:

... foram os primeiros pedagogos da educação pré-escolar a romper com a educação verbal e tradicionalista de sua época. Propuseram uma educação sensorial, baseada na utilização de jogos e materiais didáticos, que deveria traduzir por si a crença em uma educação natural dos instintos infantis.

Segundo Kishimoto, citado por SANTOS (1999), Fröebel foi o primeiro educador que justificou o uso do brincar no processo educativo. Ele tinha uma visão pedagógica do ato de brincar. O brincar, pelo ato de brincar desenvolve os aspectos

físico, moral e cognitivo, entre outros, mas o estudioso defende, também, a necessidade da orien-

tação do adulto para que esse desenvolvimento ocorra.
Consequentemente, as escolas que adotam as teorias froebelianas permitem o brincar com atividades orientadas e também livres. Os brinquedos são vistos como suporte para a ação do brincar, proporcionando a aquisição de habilidades e conhecimentos.
No século XIX, durante a Guerra Civil, aparece nas creches da época, o brincar supervisionado. Nesse período, apenas esse brincar era considerado educativo.
Segundo Kishimoto, citado por SANTOS (1999, p. 30), no Brasil:
Os jardins de infância froebelianos penetram nas instituições particulares, como inovação pedagógica, destinadas à elite da época, como forma de mostrar a modernidade da escola, que oferece um curso semelhante ao divulgado no então modelar sistema educacional americano.
O movimento da Escola Nova, deu continuidade à concepção de criança lúdica, já implantada por Fröbel.
WAJSKOP (1995), nos diz que Dewey, discípulo da Escola Nova, concebia a brincadeira como uma ação livre e espontânea. A brincadeira era vista como a expressão dos sentimentos, necessidades e interesses da criança.
As ideias da Escola Nova ganharam força no Brasil na década de 20. Os jogos ganharam força e eram utilizados como meio de ensino.
A partir das décadas de 60 e 70, a psicologia do desenvolvimento e da psicanálise contribuíram para que se visse a infância como o período principal do desenvolvimento humano, enfatizando o papel da brincadeira na educação infantil.
Hoje, vista dentro de uma visão sócio-histórica, a criança está constantemente modificando-se por estar imersa na sociedade, interagindo com os adultos. Esse desenvolvimento ocorre através da interação e da experiência sociais. Desta forma, rompe-se com as ideias relacionadas as teses biológicas e etológicas que idealizam a criança e suas possibilidades educacionais.

2.3. POR QUE BRINCAR É IMPORTANTE?

A criança brinca porque brincar é uma necessidade básica, assim como a nutrição, a saúde, a habitação e a educação são vitais para o desenvolvimento do potencial infantil. Para manter o equilíbrio com o mundo, a criança necessita brincar,

jogar, criar e inventar. Estas atividades lúdicas tornam-se mais significativas à medida que se desenvolve, inventando, reinventando e construindo.
Por meio da psicologia, temos conhecimento que, além de ser genético, o brincar é fundamental para o desenvolvimento psicossocial equilibrado do ser humano. Por intermédio da relação com o brinquedo, a criança desenvolve a afetividade, a criatividade, a capacidade de raciocínio, a estruturação de situações, o entendimento do mundo.
Brincando, o sujeito aumenta sua independência, estimula sua sensibilidade visual e auditiva, valoriza sua cultura popular, desenvolve habilidades motoras, exercita sua imaginação, sua criatividade, socializa-se, interage, reequilibra-se, recicla suas emoções, sua necessidade de conhecer e reinventar e, assim, constrói seus conhecimentos.
A educação infantil é o espaço privilegiado do brincar. É importante que as crianças convivam em ambientes que possam manipular objetos, brinquedos e interagir com outras crianças e principalmente que possam aprender, pois o brincar é uma importante forma de comunicação. O lúdico auxilia na aprendizagem, pois ajuda na construção da reflexão, autonomia e da criatividade
O lúdico auxilia na aprendizagem, pois ajuda na construção da reflexão, autonomia e da criatividade. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, as práticas pedagógicas têm como eixos norteadores as interações e brincadeiras. Existem situações e brincadeiras que estimulam cada fase do desenvolvimento infantil.
O fato de a criança ter acesso aos brinquedos possibilita tomar a decisão do que fazer, podendo comunicar-se por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira, fazendo com que ela desenvolva sua imaginação. Não há necessidade apenas de brinquedos elaborados apresentados às crianças para elas tomarem como instrumentos auxiliares para sua atuação no mundo que a cerca. Objetos diversos como pente, cadeira e diversos no qual ela detém o poder sobre os mesmos, serão parte de seu mundo de fantasia e imaginação. Elas desenvolverão um mundo de imaginação, memoria, atenção e criação. Através do brincar ela desenvolve o pensar, as ideias, as posturas em relação ao objeto refletindo a cultura em que ela está inserida. É através das brincadeiras que a criança cria seu mundo e o transforma e se apropria dele.
É nessa perspectiva que MALUF (2003, p. 45) esclarece: PIAGET (1978) mostra claramente em suas obras que os jogos não são apenas uma forma de alívio

ou entretenimento para gastar energia das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Segundo este autor os jogos e as atividades lúdicas tornaram-se significativas a medida que a criança se desenvolve com a livre manipulação de materiais variados ela passa a reconstituir, reinventar as coisas, o que já

exige uma adaptação mais completa.
Essa adaptação só é possível, a partir do momento em que ela cresce interiormente, transformando essa atividade lúdica, que é o concreto da vida dela, em linguagem escrita que é o abstrato.
Ao brincar a criança elabora seus próprios conceitos, alimentando o mundo imaginário, explorando e inventando o faz-de-conta, que tem um significado profundo em nossas vidas, principalmente, na vida da criança, pois seus reflexos elabora o desenvolvimento pessoal e social, que fará parte da nossa história.
Brincando a criança cria mecanismos para o seu desenvolvimento, pois são ações que se traduzem em experimentação, descoberta, invenção, exercita o raciocínio vivendo assim, uma verdadeira possibilidade de se enriquecer em vários aspectos e se tornar um indivíduo criativo e crítico.
Como bem ressalta KISHIMOTO; SANTOS (1997, p. 24):
Brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração e atenção.
Nesse contexto o ambiente em que a criança pode aprender a construir, explorar, sentir, inventar e movimentar, ela estará vivenciando e desenvolvendo seus aspectos emocionais, intelectuais e reproduzindo-se como ser cultural que se insere e se molda dentro em um contexto dinâmico.
A criança ao brincar, pensa e analisa sobre sua realidade, cultura e o meio em que está inserida, discutindo sobre regras e papéis sociais. Ao brincar a criança aprende a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, favorecendo o desenvolvimento da autoconfiança, curiosidade, autonomia, linguagem e pensamento.
Ao brincar as crianças expõem seus sentimentos, aprendem, constroem, exploram, pensam, sentem, reinventam e se movimentam. Fantasiando a criança revive angústias, conflitos, alegrias, desiste e refaz, deixando de lado a sujeição às ordens e exigências dos adultos, inserindo-se na sociedade onde assimilam valores, crenças, leis, regras, hábitos, costumes, princípios e linguagens.

Como afirma KISHIMOTO (2001, p.67), “As crianças são capazes de lidar com complexas dificuldades psicológicas através do brincar. Elas procuram integrar experiências de dor, medo e perda. Lutam com conceitos de bem e mal.”
O brincar é uma atividade natural, espontânea e necessária; para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros, os papéis que assumirão no decorrer da brincadeira, o tema, o enredo, todos dependendo unicamente da vontade de quem brinca. Através do lúdico a criança constrói seu próprio mundo, dá evolução aos pensamentos, colaborando sobremaneira no aspecto social, integrando-se na sociedade. Não se deve esquecer que o brincar é uma necessidade física e um direito de todos. O brincar é uma experiência humana, rica e complexa.
O brinquedo possibilita a criação de um mundo onde os desejos possam se concretizar através da imaginação. Que na verdade é uma atividade psicológica específica da consciência humana, que apenas ocorre com crianças mais velhas. O brinquedo tem um papel de fundamental importância para o desenvolvimento da criança enquanto um ser em formação física e psicológica. Nessa perspectiva o brinquedo possibilita a criança conhecer e analisar o mundo e construir sua personalidade.
O ato de brincar trará ao indivíduo bases para que o indivíduo alcance maturação intelectuais para aprendizagem de qualquer ensino sistemático posterior na vida acadêmica. Ela usará todas as suas competências e habilidades nos conceitos construídos ao longo do ato de brincar.
Fica claro então, que o brincar para a criança não é apenas uma questão de diversão, mas também de educação, construção, socialização e desenvolvimento de suas potencialidades.

2.4. E SE O BEBÊ OU CRIANÇA SÃO IMPOSSIBILITADOS DE BRINCAREM?

Por meio da brincadeira, a criança vai se preparando para o futuro, experimentando o mundo ao seu redor, nutrindo sua vida, descobrindo sua vocação; contudo, nem sempre possuem oportunidades para isso, pois existem dois fatores que podemos observar com maior ênfase que as impedem desse direito de brincar. Um fator que bloqueia esse direito é o trabalho infantil, sendo considerado como um problema social, fazendo com que as crianças deixem de frequentar a escola e terem seus direitos preservados. O trabalho infantil muitas vezes acontece devido à necessidade de ajudar financeiramente os familiares. O trabalho infantil é proibido por lei, observando-se no Princípio VII da Declaração dos Direitos da Criança, (BRASIL,1959) as seguintes afirmações:
A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade.
Não é responsabilidade da criança trabalhar para sustentar sua família, pois muitas crianças quando deixam de ir à escola e ao abandonarem ou simplesmente dividir esse tempo o rendimento escolar é muito ruim e o despreparo

para o mercado de trabalho é consequência, impedindo também seu desenvolvimento físico, mental ou moral.
Outro fator que também bloqueia esse direito é quando a Instituição de ensino não possui espaços adequados para que ocorra o brincar. Junto com o brincar, o espaço físico e social também é essencial para o desenvolvimento das crianças, já que por conta dessa interação entre eles, a criança constrói o conhecimento de si mesma
O espaço físico é lugar de desenvolvimento de várias habilidades e sensações, auxiliando, portanto, na aprendizagem, como afirma o documento (BRASIL, 1998, p.69):
O espaço na Instituição de Educação Infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito a modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas.
E oferecer conforto, segurança física e proteger, significa proporcionar ambiente seguro e confortável.
O que as Instituições precisam é ter consciência de que o espaço não é somente um pano de fundo, ele interfere diretamente na aprendizagem das crianças entendido como interlocutor, porque desafia, instiga a criança ao movimento, a exploração e a produção de linguagem.

2.5. O PAPEL DO PROFESSOR NO BRINCAR

O professor precisa estar atento à idade e às capacidades de seus alunos para selecionar e deixar à disposição materiais adequados. O material deve ser suficiente tanto quanto à quantidade, como pela diversidade, pelo interesse que despertam pelo material de que são feitos. Lembrando sempre da importância de respeitar e propiciar elementos que favoreçam a criatividade das crianças.
O professor também pode brincar com as crianças, principalmente se elas o convidarem, solicitando sua participação ou intervenção. Mas deve procurar ter o máximo de cuidado respeitando sua brincadeira e ritmo; sem dúvida, esta forma de intervenção é delicada, por ser difícil o adulto participar da brincadeira sem destruí-la; é preciso muita sensibilidade, habilidade e bom nível de observação para participar de forma positiva.
O professor também é responsável na organização do espaço. É ele que tomará as decisões na escolha dos objetos disponível no espaço, em que a criança irá utilizar. Um espaço incoerente e desconfortável não atingirá a proposta desejada do currículo infantil.
O conforto, a segurança física e proteção, proporciona um ambiente seguro e apropriado. O professor será esse grande mediador. Ele irá mediar o contato da criança e do brinquedo, e ou da brincadeira. A intervenção deve revitalizar, clarificar e explicar o brincar, não dirigir as atividades. É importante que o educador determine certa "área livre" onde as crianças possam mexer, montar, fazer e criar, dando certo tempo para que a criatividade e imaginação aconteçam.
Portanto o educador possui um papel de um facilitador, ora orienta e dirige as atividades lúdicas, ora coloca as crianças como responsáveis de suas próprias brincadeiras.
A brincadeira ocorre em ambientes que são fisicamente estruturados de acordo com os sistemas de significado cultural das pessoas que os habitam. Muitas crianças que sabem brincar descobriram e aprenderam isto em seu meio, com familiares, pares da mesma idade ou um pouco mais velhos; sendo a brincadeira uma atividade construída social e culturalmente em cada meio.

Outro aspecto importante é estimular as crianças a proporem brincadeiras que realizam em sua comunidade. Isto possibilitará que entre em sala de aula todo o universo cultural próprio dela, permitindo ao professor melhor conhecer sua realidade, cabendo a ele enriquecer as experiências lúdicas das crianças, pois a escola tem um grande número de crianças da mesma faixa etária, adultos mais experientes, materiais e espaços pensados para permitir atividades de natureza lúdica. Este enriquecimento pode ser desenvolvido por meio de: intervenções, ordenamento do espaço, atividades dirigidas que possibilitem o surgimento de novos elementos culturais, que permitirão às crianças integrá-los às suas brincadeiras.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa está direcionada a importância do brincar na realidade da Educação Infantil, embora se saiba que a utilização do brincar na prática pedagógica vai além dos muros da educação infantil, podendo ser utilizada durante todos os níveis de ensino.
Ao brincar, a criança aumenta a independência, estimula sua sensibilidade visual e auditiva, valoriza a cultura popular, desenvolve habilidades motoras, diminui a agressividade, exercita a imaginação e a criatividade, aprimora a inteligência emocional, aumenta a integração, promovendo, assim, o desenvolvimento sadio, o crescimento mental e a adaptação social, contribuindo com a formação de um cidadão crítico e atuante. Sua contribuição também atenta para a formação de cidadãos autônomos, capazes de pensar por conta própria, sabendo resolver problemas e compreendendo um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades.
Constata-se igualmente que é necessário garantir o direito à educação evitando-se qualquer tipo de trabalho infantil, além de assegurarem-se espaços físicos e recursos materiais adequados para a garantia do brincar dentro das escolas de educação infantil.
Para que ocorra o brincar é necessária a presença de um profissional: o professor. Ele é fundamental, pois favorece e promove a interação, planeja e organiza ambientes para que o brincar possa acontecer. Estimula a competitividade e as atitudes cooperativas. O professor cria na criança a vontade de brincar, facilitando assim a

aprendizagem.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Ministério Da Educação E Do Desporto. Secretaria De Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, v.01 e 02.1998. 85p.

BRASIL. Declaração Universal dos Direitos da Criança. <Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/conanda/declara.htm>. Acesso em 16 de abril de 2020.

CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. 2. ed. São Paulo: Summus, 1954.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MALUF, Ângela, Cristina Munhoz. Brincar: prazer e aprendizado. Petrópolis: Vozes, 2003.

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

SANTOS, Santa Marli P. dos (org). 1999. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. 4.ed. Petrópolis: Vozes.

WAJSKOP, Gisela. 1995. O brincar na educação infantil. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.92, p. 62-69, fev.

A DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO ÂMBITO EDUCACIONAL

GISELE CAROLINA DE OLIVEIRA DIAS

RESUMO

Nas últimas três décadas, o conceito das ciências clinico-antropológicas têm suscitado dúvidas quanto aos mecanismos de avaliação sobres à surdez e como estes são ou estão inseridos no contexto médico-social e educacional, também tem entrado na pauta o que apontam essas diferentes representações sobres a surdez. São pessoas que precisam de uma educação especial e inclusiva para a promoção de seu desenvolvimento, no entanto sua inserção dentro da sociedade e até mesmo seu processo de desenvolvimento tem se mostrado tão longe do ideal e esperado. Assim o enfoque principal é estabelecer conexões de informações de forma que acontecem de uma maneira clara e objetiva para que este preconceito seja instantaneamente finalizado. Porém é necessário que professor e escola estejam abertos a esses novos desafios em que seu foco principal seja as necessidades do seu aluno, para que o preconceito seja superado e atinjamos a oportunidade de conviver com a diversidade. É bastante conhecido na história da humanidade, e suas consequências para a educação têm ocasionado interpretações errôneas, sobre a surdez e em especial para a prática pedagógica do ensino dos alunos com deficiência auditiva, outra forte evidência e sobre a questão da inclusão social, pois abre um significado importante no bojo da política educacional brasileira.

Palavras Chave: Deficiência Auditiva; Surdez; Educação Inclusiva; Pesquisa e Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Como alfabetizar alunos com deficiência auditiva? Essa é uma pergunta que professores pensam ao deparar-se com alunos surdos, atualmente o que mais tem se falado na educação é a inclusão. E como incluir? Sabe-se que não é uma tarefa fácil, no entanto, não é impossível, partindo do ponto em que um surdo possa aprender LIBRAS para dialogar um com outros, então, pode-se concluir que o mesmo terá capacidade de aprender a ler e escrever. Isso é um dos direitos do ser humano para assim viver em sociedade. Como diz BRASIL, “o letramento é, portanto, condição e ponto de partida na aquisição da língua oral pelo surdo, o que remete ao processo psicolinguístico da alfabetização e a explicitação e construção das referências culturais da comunidade letrada. (BRASIL. 2004. p. 77). Para inclusão dos deficientes auditivos na educação foram utilizadas abordagem diferentes, o processo iniciou com o oralismo que tem como objetivo fazer a reabilitação do deficiente auditivo em direção à normalidade, negando a surdez e enfatizava a fala, e com isso essa abordagem passou ser muito criticada, segundo Skilar (1999), “o oralismo está fundamentado pela visão clínico-terapêutica da surdez”, ou seja, nessa abordagem tentou trabalhar a fala da língua majoritária. Ao perceber que essa abordagem não obteve sucesso passou-se a utilizar-se da Comunicação Total, que utilizava uma filosofia de trabalho voltado ao atendimento e à educação de pessoas surdas, nesse processo surge então sistema de sinais que tinha como objetivo ensinar a língua majoritária, que no Brasil foi utilizado o português sinalizado, no qual o surdo não compreendia

muito a comunicação, sendo criticado por alguns teóricos e pela comunidade surda. Ciccone (1990) demonstrou que muitas crianças que forma expostas sistematicamente à modalidade oral de uma língua, antes dos três anos, conseguiram aprender a língua, mas, o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, não foi bem sucedido. E por fim damos de encontro com o Bilinguismo, abordagem que tem sido defendida por linguistas, parte do princípio que o surdo tem que aprender primeiro a Língua de Sinais para depois aprender a segunda língua, ou seja, primeiro sua linguagem e depois a língua majoritária. Conforme Brito (1993) no bilinguismo a língua de sinais é considerada uma importante via para o desenvolvimento do surdo, em todas as esferas de conhecimento, e, com tal, propicia não apenas a comunicação surdo- surdo, além de desempenha a importante função de suporte ao pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social. Segundo Quadros (1997) o bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. O letramento dos surdos durante os primeiros anos escolares, ajuda na interação e pode contribuir para a convivência em sociedade.

DESENVOLVIMENTO

Partindo então do pressuposto de que a falta eficaz de comunicação na vida de uma pessoa traz significado negativo, que tem trazido como consequências para a sua formação social e educacional. A falta oralidade independente de como ela seja, acarreta em especial na criança, atraso em seu desenvolvimento cognitivo, de aprendizagem, dificuldades de interação com outros sujeitos no seu meio, em consequência sua capacidade de interação (trocas) com outros pode ser comprometida. Além desse negativismo que se perpetua no meio social oralista, que deve ser evitado, quando se diz que a criança não aprende e não se desenvolve pela falta da aquisição e uso da oralidade.

As implicações da deficiência auditiva na vida de uma pessoa passam do estado físico para o psicológico, forma-se uma grande "lacuna" nessa comunicação entre o sujeito ouvinte e o sujeito surdo, envolvido em especial na comunicação, nas trocas de informações, através do processo fonoarticulatório, (Quadros, 2002) e vice-versa, o sujeito surdo perde, neste ambiente por não ter uma "interação" de troca, e o resultado e o seu afastamento desse ambiente, isolamento, solidão, perda de convívio social, são estes as principais causas psicológicas, que afetam profundamente, o sujeito com limitações de comunicação. Segundo Sá (1999 apud Vygotsky, 19, 24) privilegiando as mediações culturais, que caracterizam sua visão do homem enquanto ser social, atribui o exercício da humanidade à possibilidade de o indivíduo estabelecer trocas culturais em favor da linguagem. Goldfeld (2001), nos alerta que a importância da linguagem proporciona trocas culturais, de importância especial, pois o homem está inserido num contexto evidentemente social, evidenciando então que a linguagem é um fator não apenas lingüístico mas também cultural, neste dizer: o sujeito social tem que estar interagindo, em primeiro plano culturalmente e em segundo linguisticamente para que seja percebido pelo seu meio e pelos seus pares.

Desse modo Mantoan ressalta:

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em uma palavra, a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências (MANTOAN, 1999, p. 75)

Sá (1999) nos brinda dessa forma com uma séries de razões para defender a tese de que, o sujeito surdo, vive cercado de privações por falta exclusiva da troca de comunicação, ora causada por imposição ao ensino oralista, ora por falta do domínio de uma linguagem gestual visual como a Libras Consequências disso são as imposições dos pais para que os filhos tenham acesso ao direito de aprender, a linguagem oral, e não ao contrário, perpetua-se assim, no sujeito surdo o estigma da incapacidade, de aprender conteúdos e um currículo que em nada lhes diz respeito.

Independente do perfil estabelecido pela sociedade, ninguém pode ficar de fora e mesmo assim percebe-se que em algum ponto a humanidade insiste em errar. Um deles é na área educacional especificamente na Educação Inclusiva onde mesmo com leis, portarias, decretos, constituições etc.. existe ainda uma grande resistência ou falta de conhecimento por parte de alguns em compreender que o acesso a escola regular é um direito de todos mediante as dificuldades físicas e intelectuais ou de qualquer outra natureza.

Entretanto, se o meio externo (escola/professores), não tiverem um preparo adequado para lhe transmitir esses conteúdos, conhecendo diferentes formas de transmitir-lhes, o saber, deixará muito a desejar, nos dois sentidos para aquele que aprende e aquele que ensina, num processo de trocas nos mais variados níveis de aprendizagem.

Um levantamento breve dos anos 80 sobre o uso da língua brasileira de sinais e outras formas de comunicação, perpetuou-se por longos anos no debate educacional brasileiro com grande defesa ao oralismo é o bilinguismo, prevaleciam em oposição ao ensino de uma língua de sinais.

O sujeito surdo oralizado, tem ao longo da vida escolar acesso quase que exclusivamente ao sistema oralista, no processo de aquisição e uso da fala, escrita, aprende o conteúdo do oralismo, como se fosse um sujeito ouvinte, entretanto, ressalta-se neste sentido que houve uma "imposição"

não explicita para a aprendizagem do surdo no contexto da educação dos ouvintes. É claro que o resultado estimado esteve bem abaixo daquilo que se espera do sujeito surdo, em comparação ao sujeito ouvinte.
Analisando o texto de Sá acima, temos que a linguagem é um processo de transmissão natural e espontâneo, e não imposto, por causa disso temos milhares de sujeitos surdos incapazes de compreender, seu meio por imposição de conceitos dos padrões da língua oralista.
É de primordial importância que se adquire uma linguagem, qualquer que seja pelo processo de interação com outros sujeitos, processos estes que devem se perpetuar em nossas escolas, grupos de convivência, associações, em nossos lares, oferecer aos surdos acessos a língua de sinais, deve ser uma das principais questões a serem discutidas no nosso dia a dia.
Quando muito se fala em uma língua natural, entendemos que é aquela que se aprende na troca e na interação da comunicação entre sujeitos, no contexto familiar. A aquisição de uma língua se dá quando o sujeito assimila a estrutura, o léxico, a pragmática é a semântica da língua de modo natural e espontâneo pelo simples contato com sujeitos proficientes nessa língua, ou seja, o sujeito e imerso num determinado ambiente lingüístico e, sem esforço, a adquire (SÁ, 1999, p.161.
Se o sujeito nasce surdo, na ausência do som ele aprenderá a se comunicar, no meio familiar utilizando uma língua gestual, se estimulado pelos pais, mais tarde tornará essa língua mais estrutural e irá torná-la mais complexa a medida que adquirir novos conceitos, em termos didáticos-pedagógicos estará desenvolvendo sua capacidade de aprendizagem, forma-se a estrutura, o léxico e a semântica dessa língua, tornando-a como primeira língua natural, neste caso seria a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).
Quem são seus primeiros educadores na aprendizagem da língua natural? São seus pais, se surdos o filho terá um desenvolvimento linguístico natural em termos de língua de sinais, se não forem surdos provavelmente o oralismo prevalecerá.
A tendência é adquirir a LS, ocorrerá conforme os estímulos é a busca permanente por essa língua de sinais como natural, pois se ele tiver acesso ao aprendizado e domínio dela, logo terá como segunda língua o Português, o inverso desse processo serve pra o ouvinte, desde que sinta vontade de aprender a língua de sinais será um intérprete em algumas situações, sendo um elo entre o mundo ouvinte e o mundo surdo, sem qualquer perda cultural para ambos os sujeitos, ao contrário nos dá uma visão mais enriquecida de um grupo social que tem muito para nos ensinar.

Um novo conceito no entendimento do termo surdez, implementa que o surdo é aquela pessoa que tem uma deficiência auditiva e está fora dos padrões ditos como normais impostos pela sociedade, por isso este mesmo indivíduo tem buscar fazer parte integrante dessa sociedade no qual está inserido, construindo assim uma identidade em torno desta diferença onde seus direitos devem ser respeitados. Quando iniciamos nossos estudos acerca do oralismo, enfocamos o conceito de leitura labial, suas técnicas, seus pontos positivos e negativos seu uso frequente por parte daqueles que com algum comprometimento auditivo.

Ter a facilidade em ler os lábios implica uma gama de fatores nem sempre tidos como algo simples; Ter que acompanhar os movimentos labiais do interlocutor suas expressões faciais, gestos das mãos, corporal para que haja um entendimento por parte do indivíduo surdo, é que na maioria dos casos, não se atingi algo em torno de cem por cento de compreensão, essas dificuldades exigem da pessoa surda uma variedade de situações que não lhe serão favoráveis em termos de compreensão por parte de pessoas que não entendem sua forma de tentar compreender a linguagem. A preocupação certamente por parte dos profissionais, defensores do oralismo está exclusivamente na possibilidade de atingir a capacidade do uso das palavras gramaticais falada e escrita em especial quanto ao uso da segunda afirmativa, para se ter um bom domínio da língua portuguesa.
O trabalho apresenta que a surdez é algo relativamente baseado em fatores socioculturais, no qual ela é vista como uma diferença em relação à comunidade ouvinte e não como uma deficiência. A surdez nada mais é do que uma diferença existente no meio onde o indivíduo através de recursos próprios busca expressar-se.
O não desenvolvimento da linguagem oral em sua forma padrão dentro do âmbito escolar impossibilita o sujeito a firmar se dentro daquilo que a escola deveria aperfeiçoar que é o reconhecimento da língua brasileira de sinais como a porta principal para o um caminho de interação e práticas educacionais eficazes entre a família e a escola. Sendo assim quando buscamos desenvolver a oralidade deve se levar em consideração o aperfeiçoamento das técnicas de leitura labial, sua concepção, os aspectos positivos e negativos e como instituir isso no cotidiano das pessoas que possuem um comprometimento auditivo.
A capacidade de compreender a leitura labial é algo que precisa ser claro, amplo e eficaz por parte do sujeito surdo, visto que o entendimento dos movimentos lábias, gestuais e corporais do interlocutor nem sempre são obtidos com cem por cento de

exatidão. Até porque sua maneira de compreender a linguagem é relevante ao contexto que ocorre no ambiente em que está no determinado momento da ação.

Conforme Goldfeld (2001), “a noção de linguagem, para vários profissionais desta filosofia, restringe-se à língua oral, e esta deve ser a única forma de comunicação dos surdos. Para que a criança surda se comunique bem e necessário que ela possa oralizar. No entanto no final do século XIX a linguagem de sinais foi totalmente abolida dentro das escolas, pois o oralismo passou a ser denominado como forma única e eficaz de comunicação. Assim os alunos surdos passarem a ter dificuldade em comunicar se e compreender o que acontecia ao seu redor, e seu desenvolvimento cognitivo que até então era estimulado por essa troca de sinais que viabilizava suprir reais necessidades de comunicação deu lugar ao oralismo que passou a ser visto como forma única existe de comunicação.

Reconhecidamente o oralismo, tem importância fundamental ao processo de aquisição das normas gramaticais, na reabilitação de do aparelho fonal e consequentemente uma maior chance de se trabalhar com o sujeito surdo no contexto escolar, mas o oralismo não dever ser visto como forma única existe outros modelos que devem ser analisados.

O que constatamos atualmente na maioria das escolas é que toma-se como necessária e suficiente a formação do professor e adequação do sistema com o oferecimento de garantias constitucionais e toda a sorte de seduções, em contrapartida.

Uma das razões que explicam porque muitos pais procuram as escolas regulares para seus filhos surdos é que a opção da educação especial oferece um modelo não pedagógico, que subestima os surdos e suas capacidades cognitivas.

De acordo com a pesquisa realizada por SILVA e PEREIRA (2003),a grande maioria dos pais tem um certo receio em deixar seu filho na escola regular por perceber que os professores não estão preparados para lidar com as necessidades dessas crianças. E acabam por atribuir um rótulo de que são incapazes e que o que realmente importa é sua socialização, já que na visão de muitos a aprendizagem é algo muito além ou seja, impossível de realizar. E isso tem deixado muitos pais pensativos quanto ao tipo de escola que querem para seus filhos se uma escola regular ou uma escola especial.

Alguns professores por sua vez não estão preparados para receber um aluno surdo no seu dia a dia, não por preconceito ou coisa do tipo, mas pelo simples fato de não possuir uma especialização necessária que possa vir sanar suas dúvidas. E assim acaba por formar uma opinião acerca do assunto que culmina na ideia de que este aluno é um coitado e que nada aprenderá no contexto escolar, gerando assim uma barreira que não o permite ver outras habilidades que poderiam ser exploradas levando assim seu aluno ao êxito.

A falta de qualidade no sistema de ensino é algo que preocupa muito o futuro das crianças para um amanhã melhor, pois o que vemos são vícios de tecnologia que faz da sua escrita e leitura códigos indecifráveis devido ao pouco domínio do português e da sua gramática. E isso ocorre também com os alunos surdos que na grande maioria das vezes dominam a decodificação das palavras, no entanto não compreendem a interpretação daquilo que estão lendo, porque observa-se geralmente é que a escola fabrica excelentes copistas, os quais, muitas vezes, não têm condições de escrever um texto, devido ao pouco domínio do português e da sua gramática. O mesmo se dá com a leitura, em que muitos alunos surdos conseguem decodificar as palavras, mas apresentam muita dificuldade em

Nos dias atuais sabe-se que a legislação não é uma garantia eficiente para uma prática inclusiva nas escolas, já que em sua grande maioria exercem um papel de forma excludente. Até porque algumas escolas utilizam-se de alguns critérios estabelecidos por ela para que este aluno possa frequentar o ambiente escolar ou até mesmo dar continuidade aos seus estudos. Visto que os termos inclusão e integração são denominados ora por sinônimos e em outras vezes como palavras distintas. De acordo com Serra (2004)

A integração insere o sujeito na escola esperando uma adaptação deste ao ambiente escolar já estruturado, enquanto que a inclusão escolar implica em redimensionamento de estruturas físicas da escola, de atitudes e percepções dos educadores, adaptações curriculares, dentre outros. A inclusão num sentido mais amplo significa o direito ao exercício da cidadania (SERRA, 2004, p.27).

Portanto, na inclusão de modo diferente da integração, é primeiro a escola que se deve adequar para receber a todos os alunos, com ou sem deficiência, o que implica um total remanejamento e reestruturação da dinâmica da escola para atender a todos, sem distinção.

Determinar, por força de lei, que crianças com “necessidades especiais” sejam absorvidas pelo sistema regular de ensino, que não consegue dar conta, atualmente, sequer das crianças ditas “normais”, é pretender uma solução fácil e ilusória para o problema da educação especial. Os professores do ensino regular não têm sido preparados para a tarefa de lidar com crianças com necessidades educativas especiais e, sem este preparo, por melhor que seja o método utilizado, as chances de sucesso são muito limitadas (SCHWARTZMAN, 1997).

Mesmo com todo o suporte das leis referentes às crianças com necessidades especiais de estarem inseridas dentro sistema regular de ensino como toda e qualquer criança, é buscar dar uma solução mascarada para um problema bem maior, onde não é levado em consideração a especialização necessário que o professor do ensino regular deve ter para impulsionar seu aluno a desenvolver se dentro dos parâmetros necessários para seu convívio em sociedade, e por melhor que seja o método utilizado, as chances de sucesso são muito limitadas.

Por isso a falta de conhecimento de alguns profissionais, faz com que os alunos não consigam expandir seu potencial no processo de aprendizagem por acreditarem que devido a sua surdez ele não é capaz já que para o professor é mais fácil isentar-se do compromisso de ensinar. E se o aproveitamento do aluno confirma a baixa expectativa do professor, é considerado deficiente e com isso o professor se isenta da responsabilidade de ensinar, pois é o aluno que não aprende.

Inúmeras são as barreiras que os deficientes auditivos enfrentam, mas muitos desses empecilhos se dão devido ao medo que seus pais tem em expor seus filhos à convivência com o ambiente escolar, já que sua grande preocupação é o pensamento alheio e o olhar perante ao que até então é denominado diferente. Este é um grande nó na cabeça desses pais, mas que se acompanhado pela escola e por todos envolvidos nela a sua visão sobre o olhar do outro irá ser tirada de letra.

Com tudo isso observou que a educação brasileira caminha rumo a obter uma educação acessível a todas as pessoas, inclusive aquelas que apresentam alguma deficiência, mas para isso é preciso que escola e seus profissionais estejam abertos e preparados para aceitar as diferenças existentes para que todos os alunos possam ser atendidos de forma a não haver qualquer tipo de restrição.

E tudo isto só se faz cada vez mais presente devido ao apoio e suporte que a legislação brasileira tem dado aos alunos deficientes para que assim possam ter acesso a uma educação regular de qualidade e sejam vistos como parte integrante da sociedade e não simplesmente incluídos.

Até porque incluir essa criança em uma escola de ensino regular é de extrema importância para o desenvolvimento da sua potencialidade, não devendo assim ficar somente restrito a instituições especializadas. Mas para que isso ocorra de uma maneira efetiva é necessário que as escolas desenvolvam métodos que impulsionem e melhorem o desempenho deste educando.

O sistema inclusivo é algo que abrange o desenvolvimento social de todo e qualquer indivíduo, pois caracteriza a união de todos em prol de um bem comum uma educação justa, de qualidade e igualitária para todos. Em virtude disso, a nova lei de diretrizes e bases Nº 9394/96, artigos 58, 59, 60 propõe que crianças excepcionais sejam aceitas nas classes denominadas normais, seja ela de cunho particular ou público, portanto, incluir é lei, recusar um aluno portador de necessidades educativas especiais é crime.

Partindo desses ideais foram estabelecidos prioridades em que a preparação dos professores e das crianças que irão vivenciar com este indivíduo são a peça fundamental para evitar tamanha discriminação. Na grande maioria das vezes o profissional por não obter o conhecimento necessário para vivenciar suas práticas com este aluno acaba por torna-se incapaz, frustrado por não se possibilitar vivenciar novas formas de aprendizagem fechando-se assim num casulo acreditando que todas as práticas são assimiladas por todos de maneira uniforme não sendo necessário rever suas práticas, já que são avessos a mudanças, tudo porque não acreditam nesta idealização da busca por uma educação igualitária capaz de abranger tanto alunos “normais” quanto aos portadores de deficiência auditiva.

Porém esta não é uma necessidade somente a ser benéfica para os alunos com necessidades especiais visto que muitos podem não demonstrar qualquer distúrbio e com as inovações seu perfil de aprendizado passe a melhorar significativamente. No caso do aluno deficiente auditivo a resistência se faz mais presente devido a necessidade de obter-se uma dupla assistência educativa, pois os mesmos possuem mais dificuldades em se adaptarem à ambientes que fujam da sua rotina. Mas sempre observando para que o conceito de inclusão não passe a ter um olhar segregativo.

Enfim muitas vezes estes pais querem proteger e esconder seu filho deste mundo tão preconceituoso que sem perceber acaba por impossibilitar sua forma de expressão restringindo assim seu pensamento e consequentemente sua fala. Tudo dar-se á pela não aceitação de alguma anomalia que seu filho venha a apresentar, já que para este ser foi feito tantos planos e expectativas de um futuro promissor que acaba por ser uma tarefa árdua para qualquer pessoa. Dessa forma acaba por acontecer um diagnóstico tardio, pelo fato desses pais não compreenderem que seu filho necessita da ajuda de um especialista, pois ele é um portador de um problema e ainda com um agravante.

E quando esses pais vão ao encontro de um auxílio médico tardio o mesmo tem dificuldade em detectar o problema, fazendo assim com que esta criança passe por inúmeros profissionais para se obter um diagnóstico mais preciso. O que na grande maioria das vezes compromete seu desenvolvimento em virtude do tempo perdido.

Dessa maneira toda e qualquer renovação deve ser vistas como desafios para novas propostas. Para que em um futuro bem próximo elas possam ser planejadas e im-

plantadas de maneira a perceber-se que houve um processo de inclusão. Visto que a inclusão como o ápice de um ensino de qualidade provoca uma reformulação no ambiente escolar em virtude de novos posicionamentos a respeito da conduta da escola, exigindo assim uma qualificação por parte do corpo docente e técnico- administrativo afim de que seja capaz de receber o aluno deficiente auditivo.
Com relação ao seu processo pedagógico a escola deve comprometer-se com o ensino e aprendizagem deste aluno visando agregá-lo a diversidade dos conteúdos haja vista suas dificuldades de relacionamento que interferem na aprendizagem, mas sempre visando o nível de possibilidade de desenvolvimento de cada um, explorando suas possibilidades por meio de atividades, sejam elas abertas ou mediando seus interesses de forma que sempre que necessário obtenha um acompanhamento paralelo. O ideal é que cada pedagogo busque nas diferentes teorias meios para buscar o desenvolvimento deste seu aluno desde teorias respostas comportamentais condicionadas por reforços positivos ou negativos ou até mesmo interligar-se aos seus desejos e atitudes cotidianas para criar um novo contexto de aprendizagem.
De acordo com Witmer (1919):
A primeira tarefa do professor é obter e manter a atenção da criança, dando-lhe uma coisa que ela consiga fazer e depois desta, uma que ela não consiga, para obriga-la a sobrepujar suas limitações.(WITNER,1919,p.75)
O papel da escola inclusiva é buscar desenvolver tarefas que afirmem sua atenção, a persistência, a concentração permitindo que esta criança vivencie o mundo lá fora, dentro de uma escola normal. Em que todos são contemplados com para os alunos com dificuldades, mas também para todos aqueles que juntos vão buscar um sucesso para tal prática educativa, onde as necessidades desses alunos são estruturadas de acordo com as suas necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O termo inclusão tem sido em muitos casos compreendido de forma errada, têm sido visto do ponto de vista social em apenas incluir, colocar junto com outros e ponto final, a inclusão é ante de tudo um processo de se auto analisar, de procurar no outro o que ele tem a nos oferecer, a forma como vê a vida, as coisas e as pessoas.
No ambiente inclusivo somos todos diferentes em busca de objetivos comuns, somos fadados ao mesmo fracasso, mas também temos a perspectiva de realizações conjuntas se todos trabalharmos por um lugar comum a todos.
Ressalta- se, o que temos hoje em nossos dias é sobretudo valorizar o profissional e a escola como formadores de uma sociedade igualitária e soberana. A educação tem hoje, portanto, um grande desafio: garantir o acesso aos básicos que a escolarização deve proporcionar todos os indivíduos – inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais, neste trabalho em particularmente com os portadores de deficiência auditiva.
Ao longo dessa trajetória, verificou-se a necessidade de alfabetizar os deficientes auditivos, dando a eles o direito de aprender a ler e a escrever, mostrando que fato de não poder ouvir não quer dizer que também não possa frequentar um ensino regular e aprender como as outras crianças.

REFERÊNCIAS

. Educação de Surdos: a caminho do bilingüismo. Niterói: EduFF, 1999. p. 48.

. Educação de Surdos: a caminho do bilingüismo. Niterói: EduFF, 1999. p.161.

SILVIA, A.M; PINHEIRO, M.S.P; FRANÇA, M.N. Guia para Normalização de Trabalhos Técnicos-Científicos: Projetos de Pesquisa-Trabalhos Acadêmicos, Dissertações e Teses. 5.ª Ed. Uberlândia: UFU. 2006. 145p.

SKLIAR, Carlos. A surdez: Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Dimensão, 1998.

VYGOTSKY, L. S., LURIA, A.R. e LEONTIEV, A. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988.

DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESVELANDO A ARTE NO CORPO

GRAZIELLA DA COSTA PRINCIPESSA

RESUMO

O objetivo desse estudo é elucidar o trabalho com a Dança na Educação Infantil, uma vez que a mesma está inserida na grade curricular dessa etapa escolar e trata-se de um fenômeno que envolve a corporeidade e a expressividade humana, tão inerente às crianças pequenas e ao desenvolvimento integral do indivíduo.
Nesse sentido, o presente estudo, compreende que a dança e a arte devem ocupar um lugar de destaque no currículo escolar visando à formação estética, crítica e social do indivíduo e propõe-se a investigar as reais possibilidades do trabalho pedagógico com a dança com crianças na Educação Infantil. Para tanto, foi realizado uma pesquisa bibliográfica, bem como de um estudo de caso.

Palavras-chaves: dança, arte-educação, educação

infantil.

ABSTRACT

The aim of this study is to elucidate the work with the Dance in Early Childhood Education, since it is embedded in the curriculum of this educational stage and it is a phenomenon that involves the human embodiment and expression, so inherent to small children and development of the individual.
Accordingly, the present study, understand that dance and art should occupy a prominent place in the school curriculum for the training aesthetics, and social critique of the individual and it is proposed to investigate the real possibilities of educational work with children in dance with Early Childhood Education. To that end, we conducted a literature search, as well as a case study.

Keywords: dance, art education, early childhood education.

INTRODUÇÃO

A dança, e a arte, carregam tantos saberes e fazeres humanos, contemplam nossas necessidades, emoções, desejos, expectativas, retratam a vida, é a própria vida! O que nos faz lembrar uma frase de Guimarães Rosa, "Viver é sempre uma obrigação imediata", ressaltando ainda que "Viver é a coisa mais rara do mundo. A maioria das pessoas apenas existe" (Oscar Wilde) e que "Viver é como andar de bicicleta: É preciso estar em constante movimento para manter o equilíbrio. " (Albert Einstein). E "Viver", no sentido das frases citadas, relaciona-se literalmente com a Arte, afinal ela é uma necessidade vital dos seres humanos que fala direto à emoção e à razão e nos acompanha independentemente dos diferentes sistemas políticos, econômicos ou religiosos. Enfim, "a arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente" (FISCHER, 1973, p. 20). Assim, a arte faz parte da nossa existência, ela nos humaniza e intensifica a nossa existência.
Como mencionou o ilustre educador e escritor Anísio Teixeira: "Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da palavra", a Arte e a Dança deveriam entrar pela porta da frente da escola, ou seja, jamais deveriam ser relegadas a um papel secundário e menos importante que as demais áreas do currículo.
É fundamental compreender a Dança como uma linguagem que caminha junto com o processo de produção do conhecimento e a vida em sociedade, além de fazer com que os praticantes se sintam capazes de tornarem-se seres críticos e criativos. A dança é capaz de ser mediadora no processo de construção de um ser humano mais sensível, crítico, criativo e autônomo, ou seja, contribuindo fundamentalmente na formação do cidadão.
Sendo assim, por toda a dimensão estética e criativa, de vida e necessidade humana, e por todas as implicações entre arte, educação e sociedade, não seria imprescindível que os educadores incorporassem efetivamente a Dança em sua prática pedagógica, através de um amplo e significativo trabalho com as crianças?
Nesse sentido, este estudo tem como objetivo geral investigar as reais possibilidades do trabalho com a dança na educação infantil.
Além disso, tendo em vista o objetivo geral, esta pesquisa tem por objetivos específicos: realizar uma breve contextualização da dança no cenário histórico e no ensino escolar; refletir sobre a necessidade ou não de um profissional da área de dança para o ensino da mesma; e analisar um estudo de caso envolvendo um projeto de dança e cultura árabe numa escola de Educação Infantil.
Podemos dizer que a dança é uma arte essencialmente prática. Somente vivenciando, experimentando essa prática corporal é que podemos sentir o prazer que o movimento pode nos proporcionar. Portanto, acredito que esta pesquisa, possa contribuir a quem realmente acredita na arte e no poder da dança, proporcionando assim uma viagem à imaginação, ao movimento, à criação e ao mundo da infância.

CAPÍTULO 1 – DANÇA: uma breve história

Dança... algumas inquietações nos invadem quando refletimos sobre ela. Acredito ser oportuno resgatar as dimensões desse saber que tem acompanhado o ser humano desde os primórdios de sua existência.
Presente em todos os tempos e em todos os povos, a dança é uma das manifestações mais antigas da humanidade. Pode-se dizer que a dança acompanhou a história do ser humano na sua busca da razão, da ciência e da arte.
A dança existe desde a pré-história. Segundo Portinari (1989), como os homens daquela época não possuíam uma linguagem verbal definida, usavam a dança e artefatos para se relacionarem e conviverem em sociedade.
Para ARRUDA (1998, p. 10), a dança "é um dos meios através dos quais todos os povos expressam sua cultura, sua relação com a natureza e com os homens". O autor ainda aponta que a mesma teve início com movimentos naturais para representar necessidades, emoções e sentimentos e integrava rituais dedicados aos deuses, objetivando pedir auxílio para a realização de boas caçadas e pescarias, colheitas abundantes, ou para que houvesse sol ou chuva. A dança fazia parte, também, de manifestações de júbilo e congraçamento pela vitória sobre inimigos e de outros eventos felizes.
A dança sofreu, através dos tempos, influências do desenvolvimento socioeconômico e sociocultural dos povos e também cada povo desenvolveu sua maneira de dançar, seus gestos específicos, caracterizando suas diferentes culturas. Dependendo de seus objetivos, surgiram diversos tipos de dança:
(...) a guerreira, a teatral, a ritual ou religiosa, a popular

ou folclórica (geralmente dançada em festas populares, em grupos e ao ar livre), o balé clássico e a dança moderna (artísticos e mais voltados para espetáculos), a dança social ou de salão, a dança esportiva, o balé no gelo ou patinação artística e outros tipos" (ARRUDA, 1998, p.54).

Durante a Idade Média, na Índia e na China, quando o objetivo era a adoração de divindades, os dançarinos usavam máscaras e trajes coloridos que acentuavam o poder de representação e de abstração.
Já na Grécia, onde a beleza do corpo e a perfeição dos movimentos norteavam os estilos, a dança estava inserida no plano educacional elaborado por Platão, sendo muito importante para a formação dos jovens. Também utilizavam a dança para a educação dos guerreiros como forma de preparação para as lutas. Afirmavam que os melhores dançarinos se tornavam os melhores guerreiros.
A dança mais do que um ritual sagrado, tinha sua importância na formação do indivíduo.
O Renascimento cultural dos séculos XV e XVI trouxe diversas mudanças no campo das artes, da cultura, da política e da religião. Dentro desse contexto, também a dança sofreu profundas alterações que já vinham se arrastando através dos anos. Surgiram as expressões teatrais com o objetivo de educar o povo por intermédio da religião. Eram as danças teatrais, nas quais eram utilizados elementos macabros, como fantoches com membros disformes, que representavam os demônios. Com isso, a Igreja interveio de forma austera, reprimindo todas essas manifestações de dança, pois as mesmas representavam, aos olhos da Igreja, os demônios. Na referida época, "a dança começou a ter um sentido social, isto é, passou a ser dançada pela nobreza em grandes espetáculos teatrais e em festas apenas como entretenimento e recreação, além de fazer parte da educação dos nobres". (PORTINARI 1989, p.45)
Desde então, a dança social foi se transformando e, aos poucos, se tornou acessível às camadas menos privilegiadas da sociedade, as quais já desenvolviam outro tipo de dança: as danças populares.
Num país como o Brasil, com tão fortes influências culturais, não tardaram a se mesclar contribuições dos povos indígenas e africanos, num processo de inovação e modificação de algumas das danças europeias importadas. Até a década de 1960, os bailes eram um dos eventos sociais mais importantes e populares de todas as idades e camadas sociais. Com o aparecimento das discotecas, as pessoas passaram a dançar de maneira mais descontraída, sem se tocar.
PORTINARI (1989) relata que a dança é uma ciência que envolve beleza, visão e precisão. Envolve flexibilidade, imaginação, tenacidade e coordenação, apresentando uma evolução natural às possibilidades gestuais que tem o nosso corpo e está ligada diretamente ao ritmo do universo, buscando do inteligível, a liberdade dos movimentos e a imaginação com a sua magia. É mais do que apenas uma série de fenômenos artísticos, é um veículo poderoso de educação e comunicação.
Verificamos que a dança é uma das mais antigas manifestações culturais do homem, uma das formas mais antigas de que se tem conhecimento, que percebendo a funcionalidade dos seus músculos, articulações e seus desdobramentos, desencadeou uma evolução natural, no processo de importância social, num espontâneo exercício de cidadania. (ARRUDA 1998)

CAPÍTULO 2 – DANÇA: arte que comunica, expressa e transforma
Na Lei de Diretrizes e Bases nº9394/96, a arte é reconhecida como disciplina escolar obrigatória e, na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, considerada uma área curricular com conteúdos específicos e uma função tão importante quanto as outras áreas do conhecimento, havendo a necessidade de se contemplar a variação das formas artísticas: teatro, artes visuais, dança e música.
No entanto, a dança, considerada uma das mais antigas manifestações artísticas, esteve historicamente pouco presente na escola. Nesse contexto, passaremos, neste capítulo, a discorrer sobre a importância do trabalho pedagógico com a dança, contextualizando historicamente essa manifestação artística.

2.1 - A arte na escola

A educação tem passado nos últimos anos por diversas mudanças. Deixamos para trás uma visão fragmentada e autoritária, almejando uma educação fundamentada na diversidade, na interação e nas relações humanas, em busca da aprendizagem facilitada, significativa e prazerosa. A Arte, incluindo-se a dança, é abordada, neste contexto, como um dos saberes para a obtenção de uma educação integral do indivíduo e para a formação do cidadão.
Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) do Brasil instituiu o ensino obrigatório de Arte em território nacional e, em 1997, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a dança foi incluída ofi¬cialmente, como uma das linguagens artísticas a ser ensinada pela disciplina Arte.
A atual da Base Nacional Comum Curricular evidencia sua posição sobre as particularidades das

linguagens artísticas que compõem o componente curricular Arte:
Engloba quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Cada linguagem tem seu próprio campo epistemológico, seus elementos constitutivos e estatutos, com singularidades que exigem abordagens pedagógicas específicas das artes e, portanto, formação docente especializada. (BRASIL, 2016, p. 112).

Esse ponto de vista explicita duas questões importantes sobre o ensino da Arte. Primeiramente, um alinhamento com a legislação federal, em especial com a Lei 13.278/2016 que trata da obrigatoriedade das quatro linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e que foi promulgada um mês após a segunda versão da BNCC.
Um segundo aspecto a ser destacado é o fato de o documento assumir claramente a necessidade do professor formado nas especificidades de cada uma das linguagens da Arte, atuando em sua área de formação, o que reflete apontamentos oficiais como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais que "reconheceram a especificidade das artes visuais, da dança, da música e do teatro como conhecimento, bem como a necessidade de formação específica para o professor" (BRASIL, 2016, p. 112).
Essa posição reforça a necessidade de superar uma cultura de polivalência reducionista que marca a presença da Arte na educação brasileira desde a década de 1970. Entretanto, destaca-se uma realidade contraditória, pois o componente curricular engloba quatro linguagens e é atribuição de um professor do componente curricular "Arte" que deve abordar todas elas. Se de um lado a especificidade das linguagens artísticas está preservada, por outro, a sua abordagem fica a cargo de um professor com a formação em apenas uma delas, a priori. Esse ponto fragiliza o ensino de arte quando exige tacitamente que a atividade docente ocorra sem o domínio de área, fato que se confirma pela maioria dos editais de concursos para professores de Arte que exigem domínio de conhecimento nas quatro linguagens artísticas.
A arte tem seu valor cada vez mais incontestável na escola que visa uma educação voltada ao desenvolvimento do potencial de sentir, expressar e criar do ser humano. Ela desenvolve uma forma de inteligência diferente, de agir criativamente, de expressar-se melhor e com mais segurança, de sentir e perceber melhor o que está à volta, de estar preparado para o diverso e o imprevisível. Segundo Nani:
Enquanto arte, a dança é produto da expressão intencional que permite a liberação da índole criativa do homem, transcende as ações no tempo e no espaço e se transforma em algo inédito. É a arte de organizar movimentos com elementos que possibilitam a criação improvisada ou previamente concebida que traduzem a intenção expressiva do homem. Essa arte comunica a liberdade de usar o corpo como um instrumento da interpretação dos conceitos de energia corporal, ritmo, espaço, valores estéticos e cultuais, bem como emoções de um povo, concretizadas através de danças executadas individualmente, em pequenos ou grandes grupos. (NANNI 1998, p.15)
Assim, cada vez mais, a arte, incluindo os estudos do movimento e da dança, passam a ser mencionados em documentos oficiais da educação brasileira.

2.2 - A Dança na Educação

De um modo geral, apesar da legislação vigente caracterizar o ensino de Artes obrigatório à Educação Básica, a importância da arte na escola sempre se limitou a um lugar desprivilegiado no currículo.
No que se refere propriamente à dança, esse quadro parece ser ainda mais agravante, persistindo alguns desentendimentos e inquietações. Por exemplo, na escola, em que disciplina a dança seria ensinada: Arte ou Educação Física? Ou ain¬da, será que deveríamos deixar o ensino de dança à informalidade das ruas, dos programas de televisão, da sociedade em geral? O que é dança na escola: Área de conhecimento, recurso educacional, exercício físico, terapia, recreação? Quem es-taria habilitado a ensinar dança: o bacharel em Dança, o licenciado em Arte, o licenciado em Educação Física ou os professores polivalentes na Educação Infantil?
Nanni (2003, p. 6), afirma que "assim como a matemática, a história e as ciências, a arte tem um domínio, uma linguagem, uma história. Se constitui, portanto, num campo de estudos específicos e não apenas em mera atividade", sendo a dança uma das formas da cultura corporal de diversos povos inseridas no universo da cultura/arte.
No entanto, podemos notar no cotidiano da maioria das escolas brasileiras, que a dança tem sido tratada como elemento "decorativo", quer seja nas comemorações festivas ou nos momentos de recreação, por exemplo. Raramente ela é valorizada por ter um conhecimento próprio e uma linguagem expressiva específica, o que configura uma visão reducionista da dança, na contramão do que muitos teóricos defendem:
A dança enquadra-se como linguagem que deve ser ensinada, aprendida e vivenciada, na medida em que favorece o desenvolvimento de vertentes cognitivas, éticas e estéticas e contribui quali-

tativamente para as questões da socialização e expressão. Atividades corporais advindas da expressividade, comunicação, alegria, liberdade são elementos relevantes na vida do ser humano. (GARIBA; FRANZONNI, 2007, p.159)

Uma concepção atual de educação reconhece que o trabalho com o corpo possibilita conhecimento de si e dos outros, gera na pessoa que dança consciência corporal e conhecimento dos limites de seu corpo. De acordo com Marques (2010, p.26), "ao contrário de uma visão histórica ingênua de que a dança não passa de. Uns passinhos. A mais ou a menos na vida das pessoas. hoje não podemos mais ignorar o papel social, cultural e político do corpo em nossa sociedade. E, portanto, da dança". Dessa forma, a dança na escola não deve priorizar a execução de movimentos corretos e perfeitos dentro de um padrão técnico imposto. Deve partir do pressuposto de que o movimento é uma forma de expressão e comunicação do aluno, objetivando torná-lo capaz de expressar-se em variadas linguagens, desenvolvendo a auto-expressão e aprendendo a pensar em termos de movimento.
Nesse sentido, notamos a complexidade do ensino da dança, para além simplesmente dos movimentos corporais, tal como menciona Garaudy:
A dança é uma das raras atividades humanas em que o homem se encontra totalmente engajado: corpo, espírito e coração. A dança é um esporte (só que completo) (...) dançar é tão importante para uma criança quanto falar, contar ou aprender geografia. (GARAUDY,1980, p.9)

Contudo, não há como negligenciarmos um trabalho efetivo, contínuo e sistematizado com a dança nas escolas, inclusive na Educação Infantil, afinal principalmente as crianças dessa faixa etária, não apreendem o mundo somente por meio das palavras, mas sobretudo através das imagens e dos movimentos. Tal trabalho não deverá contemplar simplesmente um momento de recreação ou festividade, mas deverá ser contínuo, contextualizado, tendo uma sequência que objetive o desenvolvimento do aluno, através de várias vivências significativas com a dança.

Entendemos que o grande desafio posto aos educadores é o de superar uma visão fragmentada da educação, que privilegie mais a mente do que o corpo e que privilegie algumas áreas do conhecimento em detrimento das linguagens artísticas. Cabe a nós educadores, conscientes de nossa função pedagógica, acrescentar à nossa prática o sonho, a criação, a transformação e a inovação que a Arte, incluindo a dança, sugere.
Não podemos deixar de mencionar ainda que a dança tem um poder de atuar como um instrumento de comunicação para agregar pessoas e promover relações sociais. É a arte que mais favorece as relações entre pessoas, ou seja, parafraseando Vinicius de Moraes, podemos dizer que a dança é a arte do encontro.

CAPÍTULO 3
A DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A primeira coisa que o professor precisa fazer é dar um corpo ao aluno. (Klauss Vianna)

Conceber a dança como forma de conhecimento necessária para a educação do ser social possibilita compreendê-la como uma ação que deve começar na escola, de forma contínua, sistemática e significativa. Nesse sentido, o que os educadores podem ensinar em relação à dança às crianças pequenas da Educação Infantil? Como ensinar determinados conteúdos? Além disso, o educador deve ter uma formação em dança para ensinar os alunos?

3.1- O que e como ensinar?

O ensino de dança apresenta uma gama de possibilidades a serem desenvolvidas na escola. Primeiramente, faz-se necessário deixar claro que a dança na escola não deve ter a pretensão de formar bailarinos, nem se resume em buscar sua execução em festas comemorativas e "tampouco deve sugerir a ideia de que dançar se aprende dançando" (MARQUES 1999, p.19). Para esta autora o estudo e a compreensão da dança corporal e intelectualmente falando, "vão muito além do ato de dançar."
Uma proposta de dança escolar em consonância com os autores até aqui citados sugere buscar uma forma de dança que se liberte do academicismo mostrando que esta não se restringe apenas ao aprendizado de técnicas e estilos como ballet, jazz, etc., pois conforme Ferrari (2003, p.1) "A Dança na escola não é a arte do espetáculo, é educação através da arte".
No que diz respeito aos conteúdos que visem uma educação do/e pelo movimento para compreensão da dança, Marques, ressalta que:
(...), os conteúdos específicos da dança são: aspectos e estruturas do aprendizado do movimento (aspectos da coreologia, educação somática e técnica), disciplinas que contextualizem a dança (história, estética, apreciação e crítica, sociologia, antropologia, música, assim como saberes de anatomia, fisiologia e cinesiologia) e possibilidades de vivenciar a dança em si (repertórios, improvisação e composição coreográfica). (MARQUES, 1999, p.31)

Percebe-se que o campo de abrangência destes conteúdos é rico e diversificado, porém não deve ser entendido como "receita de bolo" a ser literalmente seguida, numa visão tradicional, mas sim auxiliar e acrescentar ao processo de ensino-aprendizagem aspectos diretamente relacionados ao corpo, à dança, à pluralidade cultural levando a uma (re)leitura de mundo totalmente voltado para nossa realidade histórica e social.

A dança deve proporcionar às crianças, situações que lhes possibilitem desenvolver suas habilidades e as várias possibilidades de movimento, promover o autoconhecimento e assim ser agente efetivo da harmonia entre razão e emoção, estimular a criatividade e proporcionar o conhecimento do corpo. Por exemplo, trabalhar com diferentes estilos musicais, provenientes de culturas diversas para proporcionar a percepção de diferentes imagens, emoções, assim como resgatar memórias, afetos, conectando o espaço de sala de aula com o espaço da vida/sociedade, promovendo o conhecimento e o respeito referente às diferentes culturas, pois A linguagem da dança é uma área privilegiada para que possamos trabalhar, discutir e problematizar a pluralidade cultural em nossa sociedade. Em primeiro lugar, o corpo em si já é expressão de pluralidade. Tanto os diferentes biótipos encontrados hoje no Brasil quanto a maneira com que esses corpos se movimentam, tornam evidentes aspectos sócio-político-culturais nos processos de criação em dança. (MARQUES, 2010, p.37)

Nesse sentido, fica claro então, que o patrimônio cultural da humanidade contempla um vasto repertório de movimentos ligados à dança e que devem ser apresentados no trabalho com as crianças na educação infantil promovendo "oportunidades para que as crianças dancem ao som de músicas variadas, de diferentes regiões e grupos culturais. " (SME/DOT, 2007, p.65)

É interessante ressaltar que também é muito valioso na Educação Infantil um trabalho com a apreciação, onde as crianças possam assistir a espetáculos de dança, quer seja ao vivo ou através de filmes, pois tal atividade "permitirá a elas, não apenas ampliar o seu repertório cultural da área, como ampliar suas possibilidades de observar, fruir e progressivamente analisar as produções de dança, construindo referências para analisar seu próprio movimento. " (SME/DOT, 2007, p.66)

Nesta perspectiva de trabalho é importante considerarmos a experiência de fruição estética de espetáculos e vídeos de diferentes danças que enriquecem o repertório das crianças, bem como trazem uma nova perspectiva para o trabalho em sala de aula. As crianças podem a partir desta fruição, fazerem registros, por meio de desenhos das partes do espetáculo que mais gostaram, criar esculturas a partir de um determinado movimento observado, dialogando assim com outras linguagens da Arte.

Nanni (2005) sugere a realização de jogos e brincadeiras para que a criança possa desenvolver a capacidade de observação dos movimentos bem como formas diversas de expressão gestual realizada pelo corpo no espaço, além de oportunizar as crianças conhecimento das potencialidades de seu corpo.

Outro elemento privilegiado para o trabalho com a dança é a improvisação. Através desta, procura-se desenvolver a capacidade criativa do indivíduo, por meio da exploração de espaço, peso e tempo, usando técnicas e jogos de movimentos, levando-os a utilizar-se de experimentações de movimentos de forma criativa. A improvisação possibilita ao indivíduo traçar sua identidade gestual. Desenvolvendo a sua expressão pessoal num trabalho criativo e espontâneo com a improvisação, estaremos estimulando a liberdade de expressão e comunicação, pois

O processo de improvisação em dança – que pode ou não levar ao processo de composição coreográfica – implica que aprendamos a trabalhar com nossos gostos, preferências pessoais e necessidades internas de movimento e exploração espacial sem que nos desliguemos do grupo. Assim sendo, o processo de improvisação pode incentivar o aluno a se conhecer (corporal, emocional e intelectualmente) respeitando o espaço dos outros. (MARQUES, 2010, p.50)

Percebe-se, portanto, que são as várias as possibilidades de se trabalhar a dança. O conjunto dessas possibilidades, e a interação entre as mesmas, constitui-se em um trabalho materializado, dotado de sentido e vivências significativas. Para ilustrar ainda melhor essa abordagem nos reportaremos novamente aos documentos de orientações curriculares para a educação infantil da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, o qual sugere que as crianças possam:

(...)explorar as possibilidades de se expressar, se comunicar, interagir intencionalmente com diferentes parceiros pelo movimento, ampliando suas possibilidades gestuais. (...) aprender a dançar a partir de músicas de gêneros variados, imitando, criando e coordenando movimentos de diferentes maneiras a partir de estímulos diversos, sozinhas ou com companheiros, sendo capazes de coordenar seus movimentos com os dos parceiros de modo intencional.(...) ser apoiadas a criar e reproduzir coreografias individualmente e em grupo, a descrever como um movimento deve ser feito e a criar um sistema de registro para movimentos,

utilizando-o na realização de sequências de movimentos. Podem ainda aprender a fruir, descrever, avaliar e interpretar apresentações de dança de diferentes gêneros e outras expressões da cultura corporal (como circo, esportes, mímica, teatro, etc.), de adultos amadores e profissionais, e de outras crianças. Finalmente, podem criar brincadeiras corporais a partir do repertório apreendido da cultura corporal. (SME/DOT 2007, p.72)

Além da organização das atividades ao longo do tempo, torna-se necessário selecionar certos tipos de materiais e planejar os usos dos mesmos pelas crianças. A definição do material que será utilizado acarreta diferentes possibilidades para as crianças. Sabe-se que muito do desejo e do impulso de criação não provêm de ideias previamente organizadas, mas nascem a partir do contato com os materiais e das possibilidades que são sugeridas, por exemplo, por um papel de cor diferente onde se vai desenhar, por um pandeiro ou outro instrumento confeccionado artesanalmente de onde se vai tirar diferentes sons, de indumentárias e luzes que serão usados na dramatização etc. Por isso, a escolha e a apresentação sistemática, organizada e contextualizada de materiais são fundamentais no processo criativo. (SME/DOT 2011 p.66)

Exemplificando os materiais alternativos que podem ser incluídos nas propostas de atividades com dança, a fim de incrementar o processo criativo e as possibilidades de movimentos corporais dos alunos, Souza nos aponto: “cordas, jornais, bolas, arcos, lençóis, plásticos, elásticos, bastões, entre tantos outros, (...) com deslocamento, sem deslocamento, em pé, deitado, com diferentes variações em diferentes planos, sentidos e níveis”. (SOUZA 2010, p.54)
As crianças já possuem um repertório pronto, com muitas referências vistas principalmente na televisão. Cabe é escola ampliar esse repertório oferecendo vivências diversificadas e significativas no que se refere à dança, ou seja, devemos levar a criança a conhecer, explorar e experimentar diferentes maneiras de se deslocar pelo espaço e interagir com os colegas, percebendo e acompanhando ritmos e melodias. A escolha das músicas é parte essencial para um projeto com esse fim, sendo importante também ampliar as referências musicais das crianças
Contudo, constatamos a importância de se trabalhar intencionalmente a dança na educação infantil, através da mediação entre conhecimento e espontaneidade, criando meios de aprendizagem de maneira que as crianças não tenham atitudes mecânicas, mas de forma natural e lúdica ensinar os princípios dos seus movimentos, a função do corpo e a diversidade cultural que envolve a dança.

3.2- Quem não sabe, ensina?

Ainda permeia em nossa sociedade um certo receio, ou talvez medo, em se trabalhar com o corpo. Talvez este fato ocorre porque à medida que crescemos, nosso corpo, pelos tabus de uma civilização que corrompe nossa necessidade de expressão, perde cada vez mais o desejo de mobilização. É aí que devemos recorrer, já adultos, a experiências para melhorar o físico.
Em se tratando de um professor essa experiência repercutirá diretamente em sua prática pedagógica, fazendo com que o mesmo tenha dificuldades em desenvolver um trabalho de dança efetivo com seus alunos. No entanto, esse educador pode reverter tal situação com uma competência fundamental a qualquer profissional da educação, ou seja, a de ser um professor pesquisador. Assim, pesquisar o assunto e ver espetáculos de dança são atividades que o professor pode investir para aprender a enxergar o movimento criativo das crianças. (SME/DOT 2011, p24)
Nesse sentido, Marques também relata que embora muito se tem discutido sobre a cultura corporal e a bagagem do aluno para o trabalho com a dança na escola,
Esquecemo-nos com frequência de levar em consideração, discutirmos e trabalharmos com a cultura corporal (bagagem, etc.) dos próprios professores encarregados de ensinar dança, sejam eles artistas ou não. Cabe hoje, como professores, nos perguntarmos: que danças conhecemos? Com que frequência nos dispomos a assistir dança? Que reflexões temos sobre os nossos corpos? Que relações somos capazes e temos vontade de traçar entre a dança, educação e sociedade? (MARQUES, 2010, p.103/104)

A autora ainda ressalta que, antes de trabalhar essa manifestação artística com a turma, o professor precisa investigar e conhecer seus próprios movimentos - afinal, ele é uma referência importante. Um bom ponto de partida também seria fazer atividades de exploração de movimentos junto com as crianças - em vez de só pedir que elas se mexam.
Strazzacappa (2001) também constata que a deficiência da dança no ambiente escolar na maioria das vezes se deve ao despreparo do professor para realizar tal tarefa. Diante disso, a solução seria que os professores se conscientizassem e refletissem sobre a necessidade de uma educação continuada, a necessidade de buscar embasamento teórico e meios práticos de como trabalhar com a dança dentro do espaço pedagógico, de forma

que auxiliem na aprendizagem do seu aluno.
Nesse sentido, Marques (1999) aponta que embora não se aceite mais o preconceito em relação ao contato com o corpo e com arte, as gerações que não tiveram dança na escola muitas vezes não conseguem entender o seu significado e sentido em contexto educacional e para tanto, a autora afirma que
É necessário realizar um trabalho de expressividade corporal na formação dos futuros docentes que virão atuar nas escolas, pois, talvez, conseguindo que estas pessoas se liberem de valores pré-estabelecidos – os quais são carregados desde a infância – esses professores possam ter uma nova visão de corpo e de mundo, e assim se engajar num pensamento reflexivo que busque uma educação diferenciada para seus alunos. (MARQUES, 1999, p.45)

Uma das questões mais polêmicas hoje em dia, no que tange ao ensino de dança, é a dúvida referente a qual profissional deveria ensinar a dança nas escolas. Seria este um professor licenciado em Dança? Ou o próprio professor polivalente?
Apesar de a legislação vigente garantir a obrigatoriedade do ensino de artes nas escolas, observa-se que a presença do educador licenciado em artes (teatro, dança, música e artes visuais) ainda é bastante restrita nas instituições educativas, pedagogos, aos professores polivalentes, o ensino deste campo tão pouco tratado em sua formação.
Em contrapartida a tal cenário, Fux defende que a dança está em todos, cabe-nos apenas buscá-la e compartilhá-la:
A dança não deve ser privilégio daqueles que se dizem dotados, ela deve ser ministrada da educação comum como uma matéria de valor estético, de peso formativo, físico e espiritual. Com uma capacidade e possibilidade de buscar a criação de cada um de acordo com o desenvolvimento que tenha frente a si mesmo e frente ao espaço. (FUX,1983, p.19)

O que se mostra é que a ausência de professores com formação específica em dança ou artes não pode servir de pretexto para negligenciarmos um trabalho contínuo e sistemático com a dança na escola, principalmente na Educação Infantil. Para ensinarmos nossos alunos a dançar, no contexto do que foi apresentado como conteúdos de dança na Educação Infantil, não é necessário ser um bailarino, um profissional, mas sim um professor com competências específicas da docência, ou seja, com atitudes de reflexão, crítica e de pesquisa e sobretudo um indivíduo consciente de que trabalhar o corpo na vida adulta é tão importante quanto trabalhá-lo na infância, tanto para a saúde física como para a saúde mental/emocional. Além disso, as vivências culturais aprimoram o nível intelectual das pessoas, fomenta o pensamento crítico-reflexivo, promove mudanças de opiniões. Logo, todo professor deveria se envolver com a arte para consequentemente potencializarem a sua prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defendemos, neste estudo, que a Dança, uma vez reconhecida como elemento da cultura corporal, esteja integrada diretamente às propostas escolares.
É preciso que surjam propostas curriculares inovadoras com o intuito de revelar o que a dança tem de melhor para contribuir com a educação: sua expressividade e criatividade intuitivas. E nesse contexto, o movimento não pode ser considerado apenas um ato físico, mecânico, ele é formado por um conjunto de significados que lhe permite ter uma intenção. Assim, sua expressividade faz com que a dança se torne algo inexplicável através das palavras, elevando-a a um patamar mais alto do que o de meros exercícios tecnicamente perfeitos, ensaiados.
Trabalhando dessa forma, estaremos colaborando com o desenvolvimento de pessoas mais críticas e comprometidas com a sociedade e o mundo ao qual estamos inseridos.
O trabalho revelou ideias que possibilitaram pensar a Educação Infantil, a Arte e a Dança e suas respectivas contribuições para a sociedade, percebendo o ser humano em suas possibilidades de corporal idade constituída de emoção, razão e sentimento, trazendo à tona reflexões sobre a formação do cidadão pleno.
Trabalhar com a dança na escola e promover a aproximação das crianças com esta linguagem artística é estimular sua valorização, é influenciar positivamente na construção da identidade de cada ser humano, é ampliar suas linguagens e o conhecimento da arte e cultura em nosso país e assim promover efetivamente a democratização do ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, Solange. Arte do movimento: as descobertas de Rudolf Laban na dança e ação humana. São Paulo, SP: PW Gráficos e Editores Associados, 1998.

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

¬¬¬¬¬¬¬¬_____ .Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, abril de 2016.

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

FREIRE, I. M. Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. Caderno Cedes,ano XXI,nº53,abril/2001

FUX, Maria. Dança, experiência de vida. São Paulo: Summus, 1983.

GARAUDY, Roger. Dançar a vida. 5 ed. Rio de Janeiro : Fronteira, 1989.

LABAN, Rudolf V. Dança educativa moderna. São Paulo: Ícone, 1990.

MARQUES, Isabel A. Ensino de dança hoje: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.

MARQUES, Isabel A. Dançando na escola. São Paulo: Cortez, 2010

NANNI, Dionisia. Dança educação, pré-escola a universidade. 2 ed. Rio de Janeiro: SPRINT, 2003.

NANNI, Dionisia. Dança educação, princípios métodos e técnicas. 2.ed. Rio de Janeiro: SPRINT, 1998.
PORTINARI, M. História da dança. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil – São Paulo: SME/DOT, 2007.

_____ Percursos de aprendizagem: a escuta ativa e a exploração musical. – São Paulo: SME/DOT, 2011.

_____ Percursos de aprendizagens : O corpo e o movimento criativo - A Rede em rede : a formação continuada na Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2011.

STRAZZACAPA. Marcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. Caderno Cedes: dança educação, São Paulo, v.21, n.53, abril, 2001

GESTÃO EDUCACIONAL NO SÉCULO XXI: O TRABALHO DEMOCRÁTICO COMO ELEMENTO ARTICULADOR

GREGÓRIO SANTOS BARBOSA

RESUMO

Sabe-se que a escola contemporânea busca constantemente se adaptar e atender as demandas diversas da sociedade, pois compreende que não existe um modelo pronto de ensinar e aprender, tampouco aluno padrão. Dessa forma, a maneira como a gestão escolar tem sido trabalhada também sofre modificações visando trabalhar de forma ampla e visionária. Sendo assim, o presente estudo tem como objetivo estudar os aspectos voltados a gestão educacional no século XXI em prol da democracia e qualidade educacional. Para isso, foi feito um levantamento bibliográfico utilizando bases de dados como Scielo e Google Acadêmico. Os resultados do estudo evidenciam que a Gestão pode interferir positiva ou negativamente no comportamento de todos os colaboradores, sobretudo no dos professores que precisam de respaldo para desenvolver um trabalho com excelência e consequentemente explorar o potencial máximo de cada um dos alunos. Sendo assim, conclui-se que a Gestão Democrática representa adequadamente o atendimento as demandas do século XXI, viabilizando o processo educativo, uma vez que trabalha com princípios coerentes com o objetivo educacional de promover o exercício de cidadania e oferecer um ambiente propício para aprendizagem, formação continuada e, principalmente, o direito de expressão e possibilidade de um trabalho ativo na construção diária da instituição escolar.
Palavras-chave: Educação. Gestão democrática. Docente. Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

It is known that the contemporary school constantly seeks to adapt and meet the diverse demands of society, because it understands that there is no ready model to teach and learn, nor standard student. Thus, the way school management has been worked on also undergoes changes in order to work in a broad and visionary way. Thus, the present study aims to study the aspects related to educational management in the 21st century in favor of educational quality. For this, a bibliographic survey was made using databases such as Scielo and Google Scholar. The results of the study show that management can positively or negatively affect the behavior of all employees, especially those of teachers who need support to develop a work with excellence and consequently exploit the maximum potential of each student. Thus, it is concluded that Democratic Management adequately represents meeting the demands of the 21st century, enabling the educational process, since it works with principles consistent with the educational objective of promoting the exercise of citizenship and providing a conducive environment for learning, continuing education and, especially, the right of expression and the possibility of active work in the daily construction of the school institution.
Keywords: Education. Democratic management. Teacher. Professional development.

INTRODUÇÃO

Ao tratar da temática educação nos meios políticos e governamentais no século XXI, uma das questões mais enfatizadas é sobre a gestão realizada na escola, visando um processo educativo efetivo, através de aspectos que melhorem o seu desempenho, com a utilização racional dos recursos disponíveis.
Tal pensamento é também muito disseminado no senso comum, que atribuí a responsabilidade do insucesso escolar a gestão, sobretudo, nas escolas que são mantidas pelo poder público.

Diante desta afirmação, percebe-se que a administração trabalha com a mediação para a realização de fins, ou seja, dos objetivos educacionais. Assim, a administração escolar é um trabalho de mediação, que não se restringe apenas as ‘’atividades-meio’’, porém, perpassa todo o processo visando tais objetivos.
A partir disso, vem a importância da ação administrativa no sentido mais amplo, que faça a mediação efetiva, por intermédio de um trabalho em conjunto, que contemple todos os participantes do processo educativo. Por isso, a Gestão Democrática tem sido cada vez mais enfatizada nos meios educativos como elemento articulador da qualidade educacional. Contudo, ao falar sobre qualidade na educação contemporânea, é comum que o foco esteja apenas no trabalho desenvolvido em sala de aula, quando na verdade existe uma base e uma perspectiva muito mais ampla para o processo educativo.
Neste contexto, a proposta do presente trabalho está justamente em explorar os caminhos que os Gestores devem buscar para viabilizar a qualidade educacional, ou seja, quais mecanismos e ferramentas podem e devem ser utilizadas a fim de atingir este propósito.
É comum que a responsabilidade seja atribuída de início ao professor, por ser o responsável e peça essencial em sala de aula, contudo, antes do professor existe toda uma atmosfera organizacional e administrativa que precisa ser trabalhada para que a escola torne-se um lugar propício para o professor trabalhar, desenvolver as suas funções com excelência, colocar projetos em prática e gerar aprendizagem significativa para os alunos.
Outra questão que é bastante discutida, é a necessidade da promoção de propostas alinhadas ao público a partir do contexto sociocultural que estão inseridas, considerando que é muito mais difícil correlacionar e aprender um conteúdo verdadeiramente quando este não se apresenta de forma aplicável na vida cotidiana de cada indivíduo.
Assim, um dos primeiros passos para uma educação democrática e que qualidade consiste em ofertar um atendimento que seja alinhado com a vida externa ao ambiente escolar, pois é comum que os alunos passem a fase de escolarização como uma espécie de desafio no qual devem avançar de séries, mas não necessariamente entendem a função da escola e a importância dos trabalhos ali desenvolvidos.

Acredita-se que a escola em sua complexidade deve trabalhar na perspectiva do planejamento, a fim de se desenvolver com estímulos e conteúdos conduzidos de forma adequada para um trabalho amplo que envolva a formação do ser enquanto cidadão, sendo este um dos principais objetivos da escola.
Embora na teoria seja um tanto quando óbvio, na prática trata-se de um trabalho complexo, uma vez que existem diferentes profissionais que compõem a unidade escolar, com diferentes bagagens, formações e visões, necessitando de uma equipe bem alinhada para trabalhar com planejamentos específicos aos conteúdos que devem ser desenvolvidos, para que os resultados sejam satisfatórios.
Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo estudar os aspectos voltados a gestão educacional no século XXI em prol da qualidade educacional. Enquanto os objetivos específicos são: conceituar a gestão escolar, discorrer sobre o trabalho do gestor e a equipe pedagógica e, por fim, os elementos articuladores para uma gestão democrática e compatível com as demandas contemporâneas.
Para isso, será desenvolvido um estudo de revisão bibliográfica, a partir de livros e artigos científicos disponíveis em bibliotecas físicas, digitais e bases de dados como Google Acadêmico e Scielo.

DESENVOLVIMENTO

Gestão Escolar

Verifica-se que a expressão ‘’Gestão Escolar’’ é comumente trabalhada para explorar as ações realizadas pelos diretores e outros profissionais do campo administrativo, gerando justamente a substituição do termo ‘’administração escolar’’, pois esse novo modelo vai muito além de um processo organizacional, representando uma visão transformadora e que gere mudanças significativas no cenário educacional como um todo.
O modelo burocrático de gestão dominante em grande parte das escolas do ensino fundamental é um fato, em que se pese uma prática discursiva de cunho progressista e crítica desse modelo. Daí vem a relevância de trabalhos de pesquisa que tendem cada vez mais a desvelar os meandros dos comportamentos organizacionais, que sustentam práticas de gestão burocrática, entravando, pela rigidez da hierarquia de poder, a participação efetiva dos diferentes grupos sociais. Como se sabe, a gestão da educação dos anos 1930 aos anos 1970 foi abordada na pesquisa educacional sob a ótica da administração escolar, que utilizava como suporte teórico e referência o enfoque da administração pública. (WELLEN E WELLEN, 2012,

p. 54).

Dessa forma, pontua-se que o enfoque no termo gestão se dá a partir de uma prática realmente inovadora de gerenciamento, capaz de gerar mudanças complexas na estrutura e trabalho desenvolvido a fim de se alinhar aos objetivos da escola, gerar um trabalho frutífero e estimular a formação do aluno em sua totalidade.
Uma questão que chama atenção no desenvolvimento da obra é a discussão a respeito de propostas alinhadas ao público, a partir do contexto social onde estão inseridos, fazendo jus a proposta de letramento muito discutida na Pedagogia para os processos de alfabetização, mas que na verdade, tem uma abrangência muito maior quando se trata de oferecer condições para que o aluno estabeleça conexão entre o conhecimento e o seu cotidiano, tornando-o palpável e útil ao longo de sua vida.
Assim, um dos primeiros passos para uma educação democrática de qualidade, está justamente na oferta de um atendimento alinhado com o perfil do público, colocando real sentido na escolarização.
Paro (2000) comenta, inclusive, que é muito comum que o aluno se sinta inserido obrigatoriamente na escola, passe as séries como um desafio no qual deve sempre avançar, mas não necessariamente é tocado pela educação enquanto um mecanismo de transformação. E uma vez que não há sentido, não há mudança, tampouco a disponibilidade em se dedicar integralmente a aprendizagem significativa. E para isso, o autor segue defendendo a necessidade de um trabalho que tenha planejamento e intencionalidade pedagógica, justamente para gerar estímulos e conteúdos condizentes com a formação do aluno enquanto cidadão, principal objetivo da escola brasileira.
Paro (2000) ao falar de planejamento, comenta também que é comum que a responsabilidade do processo educativo ser ou não eficiente seja atribuída exclusivamente ao professor, o que é um grande erro, pois a escola não deve ser pensada de maneira fragmentada e antes de sua atuação, existe uma atmosfera que deve ser organizada para que exista um ambiente propício a aprendizagem, a partir da organização, apoio, disponibilidade de recursos, projetos, entre outros.
Contudo, o autor ainda mostra que há muitos impasses para uma gestão democrática que aconteça de maneira efetiva. Especialmente no que tange ao convívio humano, é possível pontuar alguns problemas pois são profissionais com diferentes formações, bagagens e culturas então nem sempre é tão harmonioso gerar a tomada de decisão em conjunto.

Além disso, atribui-se ao gestor, a organização dessa atmosfera necessária para incluir os profissionais e gerar discussões produtivas que gerem em propostas efetivas e diferenciadas para a escola. Contudo, a questão da hierarquização é muito forte e muitos profissionais que estão em cargos ‘’superiores’’ acabam agindo de forma autocrática, fugindo da proposta inicial.
Paro (2000) mostra que falar de democracia no Brasil, no que tange ao meio social já é um tema bem complexo devido as configurações históricas e certamente isso reflete diretamente na escola, que representa um fragmento da sociedade.
Contudo, como ‘’solução’’, apontada nas últimas páginas do livro, o autor cita a implantação de programas que fortalecem os Conselhos Escolares, pois a partir destes, é possível deixar evidente na prática que a educação é um processo de contribuição ativa e contínua, bem como que a tomada de decisão não pertence apenas aos gestores.

Entende-se que o Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares favoreceu, no âmbito das redes públicas de ensino, a compreensão de que o conselho escolar pode ser construído coletivamente. Assim, configura a participação e decisão de caráter pedagógico e administrativo como um espaço de debates e negociações no que diz respeito às necessidades e prioridades da escola e como um canal de democratização da gestão escolar (PARO, 2000, p. 32).

Assim, com uma mudança prática na gestão escolar, é possível incluir pouco a pouco a participação de todos e gerar essa atmosfera necessária para a gestão democrática.
O autor também contribui evidenciando experiencias ao longo de escolas públicas que trabalhou durante três anos em São Paulo, pontuando algumas questões sobre a postura do professor, em especial da intencionalidade pedagógica e democrática, para a realização de um trabalho amplo.
Além disso, coloca também que é mundo comum que os termos ‘’Gestão Escolar’’ e ‘’Gestão Educacional’’ sejam confundidos mas que possuem perspectivas diferentes, uma vez que a gestão da educação envolve além do que acontece dentro de uma unidade escolar, já que engloba órgãos superiores (secretaria da educação e afins) que também possui influência direta no que acontece no campo da gestão de uma unidade escolar.
Por fim, o referido autor pontua que o ideal de sua obra consiste embasamento pela Lei 9.394/96 que mostra a necessidade de os sistemas de ensino possuírem

respaldo em seus sistemas democráticos, sem deixar o poder apenas direcionados aos Gestores.
Com isso, reafirma-se verdadeiramente a necessidade de um trabalho coletivo, que envolve a am-

plia visão e abertura do gestor para este cenário e a inclusão dos envolvidos no processo educativo como ativos e capazes de transformações significativas na escola, sociedade e esfera política.
Segundo Ferreira (2003), a gestão democrática é contemplada na Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional nº 9394/96 em seu Art. 3º, inciso VIII, dispondo em seu Art. 14, os princípios norteadores da gestão democrática no ambiente escolar, sendo estes:
A participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola;
A participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (FERREIRA, 2003, p. 14).

Esta tem sido amplamente utilizado nos dias atuais. Distancia-se da concepção burocrática e centralizadora da administração, passando a ser trabalho no sentido amplo e dinâmico, englobando mobilização, articulação, cooperação e participação. Nesse sentido, no que diz respeito ao aspecto educacional.
Neste ponto, é importante evidenciar alguns pressupostos da gestão tradicional, tida como 'não democrática' ou autocrática, onde há uma postura centralizadora no qual impede a participação de todos os envolvidos no processo. Dessa forma, existe uma figura gestora que representa a hierarquia máxima do espaço e a partir de seus dizeres é que a administração acontece.
Robbins (2002) afirma os pontos negativos desta gestão que fazem com que a contemporaneidade busque por novas estratégias, destacam-se:
• A tomada de decisões sozinho, sem consultar os colaboradores pode acarretar sentimentos de desmotivação e discordância;
• O líder autocrático não se preocupa em motivar seus funcionários, de modo que estes só produzem em sua presença; ao contrário, não produzem como deveriam, pois, trabalham desmotivados e raivosos;
Os colaboradores não se sentem valorizados, respeitados em suas opiniões e posições, pois o líder não lhes dá nenhuma atenção.

[...] a gestão da educação, enquanto tomada de decisão, organização, direção e participação, não se reduz e circunscreve na responsabilidade de

construção do projeto político-pedagógico. A gestão da educação acontece e se desenvolve em todos os âmbitos da escola, inclusive e especialmente na sala de aula, onde se objetiva o projeto político-pedagógico não só como desenvolvimento do planejado, mas como fonte privilegiada de novos subsídios para novas tomadas de decisões e para o estabelecimento de novas políticas [...] (FERREIRA, 2003, p. 16).

Na gestão democrática, os gestores ouvem, orientam e oferecem alternativas para os funcionários sob sua supervisão. Em suma, oferece aos colaboradores, famílias e comunidade escolar, a oportunidade de serem mais participativos, tomarem iniciativas e serem proativos (ROBBINS, 2002).
O gestor democrático costuma ser objetivo, refere-se aos fatos ao aplicar críticas e elogios. Além disso, segundo o autor supracitado, geralmente tem um conceito equilibrado de si mesmo, não teme concorrência dos seus "subordinados" geralmente compreende e cria uma relação positiva e participativa com seus colaboradores, aceitando opiniões parecidas ou diversas das suas sem ofender-se.
Segundo Maxwell (2008) dentre as vantagens da gestão democrática, destacam-se:
- A participação ativa de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem, ou seja, professores, alunos, família e comunidade, aumentando a qualidade do processo educativo;
- Os colaboradores apresentam maior autoestima devido ao fato de terem suas opiniões e contribuições valorizadas;
- Todos os envolvidos são mais comprometidos com as mudanças, uma vez que eles mesmos serão parte contribuinte dessas mudanças.
- O gestor que trabalha de forma democrática envolve os colaboradores deste processo em uma atmosfera de confiança, lealdade e motivação.

A partir de tais características, percebe-se que a Gestão Democrática oferece um terreno fértil aos colaboradores, oportunizando diálogo e intervenções, extremamente compatível com o universo educacional, que precisa de trabalhadores motivados e que sejam figuras exemplares para a construção de cidadãos plenos.

O gestor escolar e a equipe pedagógica

Um dos fatores mais importantes para a gestão escolar é o trabalho realizado em equipe, pois quando o relacionamento interpessoal acontece de forma adequada no ambiente, todos os integrantes da instituição são responsáveis de alguma forma pelo seu funcionamento e interagem e trabalham conjuntamente para o sucesso institucional. Certamente neste contexto sempre existirão momentos de tensão, conflitos, entre outros, mas o que diferencia não é a inexistência do problema e sim a capacidade de lidar com eles (MARCELOS, 2009).

A interação entre os funcionários no ambiente de trabalho é de responsabilidade universal, no entanto, conforme afirma Santos (2004), o gestor se torna corresponsável pelo sucesso ou fracasso da instituição como um todo, e ‘’deve trabalhar a diversidade de pontos de vista ou comportamento como fala de enriquecimento para o grupo e como forma de ampliar a visão particular de cada indivíduo na instituição” (p. 23).
Os gestores que conseguem motivar seu pessoal com êxito são aqueles capazes de criar um ambiente com objetivos (incentivos) compatíveis com os motivos (necessidades) específicos dos seus funcionários. (HERSEY, 1976, p.19).
Em uma instituição, todos os seus integrantes devem buscar desenvolver competências e habilidades diversas, tais como a cooperação, que é uma das principais neste contexto, pois exige obrigatoriamente que seja feita em conjunto. Além disso, escutar e compreender a visão dos outros integrantes da instituição é essencial para que se construa um ambiente harmonioso e de constante troca, proporcionando condições para o aprimoramento do trabalho, bem como da qualidade do ensino como um todo (MARTINS, 2009).
Dessa forma, percebe-se o quão necessário é construir indivíduos equilibrados e capazes de conviver em sociedade englobando não só o intelecto, e sim as habilidades voltadas ao campo afetivo e emocional, criando-se relações interpessoais harmoniosas, que acontecem sem grandes dificuldades para aqueles que possuem inteligência emocional (SANTOS, 2004).
Assim, é necessário que a instituição tenha os colaboradores como exemplo daquilo que deve ser trabalho desde o início da trajetória de um indivíduo,

desenvolvendo o ser humano nos mais diversos aspectos. Goleman (1995, p. 202), complementa:

[..] nesta concepção a inteligência emocional é fundamental para o sucesso e o convívio social, então pautados nessa concepção acreditamos que os trabalhos educacionais são de cunho afetivo e emocional, buscamos realizar ações que promoveram um maior contato possível entre toda comunidade escolar e o surgimento de sentimentos nobres em todos os envolvidos, propiciando um processo de ensino aprendizagem de sucesso.

Com isso, nota-se o quão a gestão democrática assume papel de construir uma sociedade melhor, desenvolvendo e qualificando pessoas para o convívio social, resultando em um trabalho coerente e de qualidade.
Aqui, cabe ressaltar os estudos de Pichon (1994), que define o grupo como um conjunto de pessoas que estão ligadas por constantes como tempo e espaço, articuladas por tarefas que constitui a sua finalidade. Neste processo, cada indivíduo é visto como um ser dinâmico ao longo da relação entre sujeito e objeto, sendo estabelecidos por uma estrutura dinâmica, o vínculo. E para o autor, o vínculo apresenta-se como uma estrutura complexa que envolve sujeito, objeto e sua relação nos processos de aprendizagem e comunicação.
Pichon (1994) também estabelece que a forma como lidamos com as situações cotidianas influenciará diretamente na nossa conduta, e para isto, alguns papéis são atribuídos dentro de um grupo, onde cada integrante possui determinada conduta. Neste contexto destacam-se o porta voz, o bode expiatório, o sabotador e o líder.
O porta voz tende a denunciar as dificuldades para a realização de uma tarefa, no entanto, ao expressar uma dificuldade que é observada em todo grupo, ele acaba se manifestando como se fossem apenas suas. Caso o grupo tenha uma postura diferenciada de ouvir e cooperar com o próximo, buscam-se soluções para tal problemática e o porta voz tende a se tornar líder de tarefa, pois através de seus relatos buscam-se soluções para a melhoria do grupo como um todo. No entanto, caso o grupo não dê ouvidos a queixa do porta voz, deixando de acreditar em seus dizer, ele tende a ser hostilizado e tornar-se o bode expiatório, como se a dificuldade fosse apenas dele e que é este o motivo pelo insucesso no trabalho em grupo (PICHON, 1994).
O bode expiatório, por sua vez, expressa o conteúdo que é negado por todo o grupo. Já o líder, possui diversas peculiaridades, sendo que algumas características destacam-se mais como os indivíduos mais carismáticos e outros mais autoritários,

variando de acordo com o vínculo estabelecido entre os integrantes do grupo. Essa variância também está relacionada ao processo de identificação (PICHON, 1994).
Almeida (2001), aborda que a experiência de cada profissional é singular, mas há uma forte influência do coletivo visto que todos os integrantes do grupo estão inseridos em um mesmo universo de trabalho. Amado (2001, p.3) complementa: “cada colaborador vive, interpreta e confere um cunho pessoal à sua prática, em função de um conjunto dinâmico constituído pelas suas próprias ideologias, crenças, posturas éticas, concepção de profissionalismo”. Assim, percebe-se o quão complexo é a maneira como as relações estabelecem, bem como as dificuldades de se trabalhar quando há qualquer entrave que dificulta o desenvolvimento de um trabalho em grupo. Quando há um conflito,

o ambiente torna-se um lugar difícil e não prazeroso,
para se trabalhar, e com isto o trabalho em grupo vai ficando cada vez mais ausente. Costa (2010) mostra que o desprazer gera um mal estar, e a possível para solução deste mal-estar gerado no ambiente de trabalho, segue os pressupostos de Freud (1915, p. 100), que diz '' devemos começar a amar a fim de não adoecermos, e estamos destinados a cair doentes se em consequência da frustração formos incapazes de amar''.
Vargas e Carvalho (2012) complementam, mostrando que os laços afetivos são necessários para um bom ambiente de trabalho, e o bom relacionamento entre o grupo favorece o alcance dos objetivos. Além disso, o colaborador acima de tudo deve ser tratado como humano, e não pode ser abandonado em motivos que tendem a causar sofrimento psíquico, pois através deste, os indivíduos tendem a se isolar cada vez mais, além de tratar o seu trabalho com indiferença, deixando o trabalho coletivo cada vez mais prejudicado.
Goleman (2007) também ressalta algumas habilidades como essenciais para o exercício pleno da liderança no âmbito motivacional, sendo estas:

- Saber ouvir;
- Estar aberto a novas possibilidades;
- Capacidade de reconhecer e elogiar o trabalho em feito;
- Promover um ambiente harmônico;
- Capacidade de desenvolver pessoas;
- Buscar o autoconhecimento.

De acordo com Carvalho (2012), a motivação e a liderança estão ligadas entre si, e os líderes precisam estar cada vez mais atualizados sobre esta interação para desenvolver um trabalho com excelência.

O projeto político pedagógico como elemento articulador da Gestão Democrática

Para trabalhar na perspectiva da Gestão Democrática é preciso dispor de elementos que articulem um trabalho realizado em equipe, que contemple não somente os diretores e coordenadores, como também professores, alunos, comunidade, ou seja, todos os que estão envolvidos no processo educativo, já que uma das características da escola do século XXI consiste justamente em desenvolver um olhar amplo para as demandas apresentadas, para então traçar um trabalho coerente, humanizado, capaz de atender a diversidade e as peculiaridades apresentadas por cada um. Neste caso, o principal elemento ressaltado na literatura consiste no projeto político pedagógico, pois representa um documento norteador capaz de elucidar pontos importantes sobre a institucional, os objetivos educacionais e trabalho a ser desenvolvido.
O termo ''projeto'', é proveniente do latim ''projectu'' que, por sua vez, significa ''Plano, intento, desígnio, lançar para diante''. No entanto, conforme cita Ferreira (2003), pensando no âmbito pedagógica, significa possibilitar caminhos para efetivar o objetivo primordial da educação: ensinar e aprender.
A ideia da criação de um Projeto Político Pedagógico, é proveniente de uma reunião feita na Tailândia, no ano de 1990, buscando justamente encontrar formas para nortear o processo educativo (VEIGA, 2002).
No entanto, é importante ressaltar que o Projeto Político Pedagógico vai muito além de um agrupamento de planos voltados ao ensino. Trata-se de um documento norteador e em constante construção, que exige o domínio e participação de todos os componentes envolvidos, para que não seja apenas uma utopia ou documento de gaveta.
Segundo Veiga (2002, p. 35) '' o projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas''. Neste sentido, Gadotti (2000), complementa

afirmando que o Projeto Político Pedagógico é um documento inconcluso, que direcionará todas as vertentes do processo educativo, servindo como a base institucional.
Para compreender o caráter político do PPP, Saviani (1983, p. 93) mostra que se faz necessário considerar aspectos como:

Função social da escola considerando o meio social, cada vez mais excludente, compreendendo a educação como campo mediador social, definido sempre por seu caráter intencional e político. Dessa forma, pode reforçar, manter, reproduzir formas de dominação e até mesmo exclusão, como também construir um espaço emancipatório, com um novo projeto social, que consiga atender as necessidades populacionais. A necessidade de organização entre o projeto político pedagógico e os anseios da comunidade escolar, implicando a participação democrática efetiva em todos os seus momentos, ou seja, elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação. Assim, o projeto se expressa como totalidade, considerando o presente e o futuro, englobando todas as dimensões da vida escolar, sem reduzir a uma somatória de planos ou sugestões, cópias de projetos baseados em outras realidades sociais e escolares. Cabe ressaltar que não deve ser um documento esquecido nas gavetas, utópico. 'A construção do PPP na perspectiva da gestão democrática fundamenta-se nos

mesmos princípios que norteiam a escola pública e democrática (SAVIANI, 1983, p. 93).

Cabe ressaltar que geralmente no início de cada ano letivo, há uma organização por parte de todos os colaboradores para estruturar os pontos essenciais que servirão como norte para o processo educativo. No entanto, colocar no papel é apenas um ponto de partida, é preciso discutir, construir constantemente e contar com a participação de professores, pais, seja no conselho de classe, reuniões pedagógicas, de pais e mestres, entre outros (VEIGA, 2002).
Entende-se como qualidade educacional, uma proposta de ensino onde os alunos possuem toda a base necessária para o desenvolvimento pleno. Além disso, sabe-se que o conhecimento não é algo pronto, e precisa ser construindo diariamente através de experiências e trocas que envolvem o aluno, professor, objetos de estudo, meio externo, família, comunidade, entre outros (LIBÂNEO, 2004).
O professor, por sua vez, continua representando a peça chave do processo educativo, visto que é o profissional especializado para utilizar de instrumentos e recursos adequados para mediar o conhecimento e permitir que o aluno adquira saberes ao longo dos anos.

Este, possui uma grande carga de afazeres e responsabilidade pela formação de tantas pessoas e, por isso, precisa de respaldo para que desenvolva um trabalho de qualidade.
É muito comum encontrar profissionais desmotivados, que adoecem devido às condições de trabalho e que não dão o melhor de si. E por isto, é importante frisar a importância do trabalho em equipe, pois este profissional precisa de um ambiente propício e apoio por parte da equipe (LIBÂNEO, 2004).
Na Gestão Democrática, valoriza-se muito o coletivo, e sendo assim, entende- se que o suporte envolve: disponibilidade de recursos, apoio emocional, inclusão da família e comunidade no processo educativo e estímulo a formação continuada (LIBÂNEO, 2004).
Entende-se como formação continuada, a utilização de instrumentos que possibilitem a evolução das competências e ampliação do campo de atuação. O bom professor, é aquele que se coloca em condição de eterno aprendiz, que sabe que a sua profissão exige atualização e dedicação, e por isto, deve estar sempre buscando meios de aprimorar seus conhecimentos, o que reflete diretamente na sua atuação, uma vez que o capacita para suprir as demandas da sociedade atual (DAMIANI, 2008).
Neste sentido, a equipe gestora tem papel crucial para prestar assistência pedagógica e didática aos professores, montar e acompanhar grupos de estudo, propiciar reflexão sobre temáticas importantes para o exercício pleno da função, estimular a autoavaliação, promover a parceria entre escola e comunidade, construir junto aos professores propostas inovadoras, estimular a realização de novos cursos, pós-graduação, entre outros.
Uma equipe gestora eficiente não é aquela que trabalha fiscalizando as atividades pedagógicas, e sim a que é capaz de se colocar em posição de aluno, professor, família e buscar formas de potencializar o trabalho para suprir toda a demanda, atuando de forma ativa, engajada, responsável, estreitando os relacionamentos e gerando um ambiente acolhedor e propício para aprendizagem (DAMIANI, 2008).
Os autores também enaltecem a necessidade de formação adequada para falar sobre desempenho e novas perspectivas na educação. Assim, mostra que o gestor para trabalhar democraticamente de forma ética, precisa ter formação adequada

(inicial e continuada) além de boa conduta profissional, amplo olhar para os processos educativos e muito engajamento para mediar todas as vertentes escolares.
Pontua-se também que a sua função é trabalhar de forma estratégica e em conjunto, deixando o autoritarismo de lado para desenvolver um trabalho amplo que não resulte em uma educação fragmentada e limitada para a formação e desenvolvimento do aluno enquanto cidadão, pois é muito importante ressaltar o objetivo primordial da escola de formar o aluno para o exercício pleno de cidadania.
No entanto, os autores também mostram que a configuração da escola atual advém de modelos enraizados na sociedade, por meio de sistemas e políticas governamentais que refletem diretamente na escola.

Vivenciamos um modelo de escola que foi se configurando, no Brasil influenciado pelas dimensões política, econômica, histórica e social, delineando, em cada época e em cada momento histórico, a forma como o processo de ensino e de aprendizagem deve ser proporcionado pela instituição escolar, o que insinua uma prática pedagógica permeada por diferentes visões de sociedade, homem, educação , escola, ensino e aprendizagem (WITTMAN, KNIPPEL, 2012, p. 43).

Com isso, verifica-se que a mudança é um mecanismo processual, mas não impossível desde que exista engajamento e intencionalidade, pois uma vez estabelecido os objetivos, é possível traçar estratégias e agir de forma coerente para que essa reforma no campo da gestão seja efetivada. Dentre as estratégias, destaca- se a parceria entre gestores, professores e especialmente entre escola e família.
Como maneira de atrair e manter a parceria entre família, escola e comunidade, ressalta-se a realização de eventos escolares que aproximem os pais da escola, observando os seus interesses, cuidados e utilização de recursos, bem como reuniões, projetos, conselhos esco-

lares, associação de Pais e Mestres, entre outros. Porém, essa parte de englobar a família e comunidade embora muito importante, representa uma segunda etapa da democracia na escola, pois a primeira envolve o regimento interno para que os gestores entendam os seus papéis, contemplem os seus projetos e juntos criem estratégias para a aproximação de todos
os envolvidos no contexto escolar.
Como mostrado no livro, é preciso ter definido os objetivos para realizar um trabalho sólido e engajado mesmo com a existência de alguns obstáculos, porque se não tem claro o porquê dos feitos e das ações, não fica evidente a necessidade do

esforço e do trabalho conjunto para alcançar as propostas.
Assim, troca-se o olhar hierarquizado para pontuar quem tem mais ou menos poder pela sensibilidade de entender a necessidade de se criar uma base sólida, onde os gestores se apresentam como o solo principal para essa mudança, a partir de suas respectivas aberturas e projetos, consequentemente ouvindo, oferecendo respaldo e se unindo aos professores que, por sua vez, criarão em equipe meios para aproximação da comunidade/família, gerando essa tríade para uma educação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base neste estudo, conclui-se que ao falar em Gestão Escolar no século XXI o modelo que mais representa as necessidades da sociedade contemporânea é a Gestão Democrática, pois representa um instrumento emancipatório, não restritivo e em constante construção, sempre trabalhando o coletivo e as necessidades das diferentes demandas, servindo como norte para as ações educativas, buscando constantemente garantir a qualidade educacional.
Ao falar de qualidade, é imprescindível frisar o trabalho docente, que busca diariamente implementar a proposta institucional na prática, possibilitando todas as bases necessárias para a formação de cidadãos plenos. No entanto, isto não significa que a responsabilidade sobre a educação compete somente a esta categoria profissional. Sendo assim, por intermédio de uma gestão que trabalhe em conjunto, é possível oferecer todo respaldo para os docentes trabalhem em condições favoráveis, seja por disponibilidade de recursos, apoio emocional, inclusão da família e comunidade no processo, entre outros, gerando um ambiente acolhedor e propício para aprendizagem.
Também ressalta-se que os tipos de relações estabelecidas neste ambiente, por si só, refletem na forma como os alunos se formarão, através da visão de mundo, valores, entre outros.
Além disso, o estímulo a formação continuada, também gera resultados extremamente positivos para a educação, uma vez que ressignifica práticas pedagógicas, bem como concepções teóricas e metodológicas. Por isto, representa o

caminho mais viável para que se cumpra todos os objetivos do espaço escolar, fortalecendo vínculos, possibilidades e conhecimentos, representando a base necessária para atender a demanda da sociedade atual.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, I. Lugar do gestor escolar no retrato do mal-estar contemporâneo da Educação. Universidade de Brasília, 2011.

AMADO, J. 2001. A Indisciplina e a Formação do Professor Competente. Disponível em http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/joaoamado.pdf acesso em 10 de Outubro de 2020.

COSTA, S. G. Subjetividade e complexidade na gestão escolar: um estudo de caso com participantes da Escola de Gestores. Ed Objetiva, 2010.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo. Educar, Curitiba, n. 31, p. 213- 230, 2008.

FERREIRA, A Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 5 ed., 2003.

FERREIRA, C. Compreendendo a Gestão Democrática. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 2003.

FREUD, S. O mal-estar na civilização. Volume XXI. Rio de janeiro, Imago, 1937.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GOLEMAN, D. Inteligência emocional – a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Editora Objetiva, 1995.

LIBÂNEO, J.C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5 ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

MARCELOS, C. Desenvolvimento Profissional passado e futuro. Sísifo - Revista de Ciências da Educação, n.º 8, jan/abr., 2009.

MARTINS, J.P. Administração uma abordagem crítica do processo administrativo em educação. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MAXWELL, J.C. O livro de ouro da liderança. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2008.

NOVOA, A. Os professores e a sua formação. 3.

ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PARO, Vitor H. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 2000. PICHON. E. O processo grupal. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
ROBBINS, S. P. Gestão: mudanças e perspectivas. Tradução. Cid Kinipel Moreira. São Paulo: Saraiva, 2000.

SANTOS, M. J. N. Gestão de recursos humanos: teorias e práticas. Sociologias, 2004.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1983.

VARGAS, J. R.; CARVALHO, R. S. Discursos sobre afetos docentes: uma ortopedia de gênero?. Revista Espaço Acadêmico (UEM), v. 11, p. 111-117, 2012.

VEIGA, I. P. Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível. 14a edição Papirus, 2002.

A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

HUMBERTO DE CARVALHO AZEVEDO

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar o que pensam e o que fazem professores da Educação Infantil acerca da brincadeira e do brincar, considerando que a brincadeira contribui para a criança como uma forma de desenvolvimento de suas potencialidades e de expressão para agir em grupo ou individualmente. Esta pesquisa foi realizada dentro de uma abordagem qualitativa, tendo como sujeitos da pesquisa duas professoras, de turmas de Infantil II, da rede Municipal de Garanhuns. Buscando informações para responder às nossas indagações, e com a aplicação dos instrumentos de pesquisa, foi possível perceber que as professoras reconhecem a importância do uso da brincadeira em suas atividades pedagógicas, porém, o brincar não é colocado em prática, revelando um cotidiano desmotivador, em que as crianças não têm suas especificidades respeitadas, onde o lúdico não é utilizado e a brincadeira não tem espaço, ou seja, desconsideram as características principais das crianças e da diversidade na qual estão inseridas.
Palavras - chave: Educação Infantil, Brincadeira, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

As brincadeiras, sempre foram vistas como oportunidades de descarga de energia das crianças, e não eram entendidas como componente de desenvolvimento. Com o desenvolvimento das práticas educacionais, a brincadeira encontrou espaço, tornando-se hoje, uma importante ferramenta no processo de desenvolvimento das crianças, pois a mesma leva a criança a um mundo lúdico que possibilita um maior desenvolvimento físico desenvolvendo também a afetividade e a criatividade, ou seja, tem sido reconhecida pela sua grande importância, principalmente no início de vida, quando ela tem grande necessidade de compreender o mundo a sua volta e se conhecer. Para Vygotsky (2000, p. 126), [...] o ato lúdico só começa a aparecer por volta dos três anos de idade. Para uma criança com menos de três anos de idade é essencialmente impossível envolver-se numa situação imaginária, uma vez que isso seria uma forma nova de comportamento que liberaria a criança das restrições impostas pelo ambiente imediato. Quando bebê a criança dedica grande parte de seu tempo à exploração do mundo material, no qual esta inserida de forma que possa compreender e utilizar no decorrer de sua vida. Portanto a criança brinca para conhecer a si própria e aos outros em suas relações para aprender as normas sociais de comportamento, os hábitos determinados pela cultura, para conhecer os objetos, para desenvolver a linguagem, para trabalhar o imaginário. Diante dessas situações de brincadeiras, as crianças passam a compreender pouco a pouco o que acontece ao seu redor, e adquirem habilidades necessárias para sua vida. Quando chega aos três anos de idade, na Educação Infantil, a criança tem o primeiro contato com o meio educacional, lugar este onde ela vai desenvolver suas habilidades psicomotoras, cognitivas, emocionais e sociais. E nesta fase é essencial que o lúdico já se faça presente, pois, mesmo com a entrada da criança em um ambiente escolar não se deve desvalorizar a importância do brincar no seu dia a dia. Criança é movimento. Desde que nasce ela está em ação. Pires (2010, p. 20) afirma que: O brinquedo é o veículo do crescimento. É um meio natural que possibilita a exploração do mundo, e a criança que explora e descobre o mundo de forma prazerosa torna-se preparado para receber as surpresas que este próprio mundo lhe reserva. O brincar é realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem (MOYLES, 2002, p. 21). Para tanto, o MEC “no âmbito de suas 10 atribuições” apresenta nos Parâmetros de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil (PQNEI- BRASIL, 2008) propostas quanto

à infraestrutura das instituições, indicando que essas devem disponibilizar materiais e equipamentos, bem como materiais didáticos pedagógicos para uso ativo e cotidiano das crianças, sendo que estes devem ser adquiridos de forma a não causar problemas de saúde nas crianças. De forma mais específica, os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil apontam como uma das dimensões a ser contemplada nos espaços de Educação Infantil a Multiplicidade de Experiências e Linguagens (Dimensão 2- BRASIL, 2009), sugerindo ações pedagógicas planejadas de incentivo às brincadeiras, brinquedos e materiais diversos, bem como, a organização de espaços físicos e de momentos de interação entre as crianças, os ambientes naturais e sociais nos quais elas estão inseridas. Tal documento especifica ainda que essas e outras ações constituem indicativos para avaliação das instituições de atendimento à criança sobre a qualidade desse atendimento. Observa-se, portanto, que estão contempladas nos documentos norteadores acima apontados, o brincar como especificidade do modo de ser da criança. Enquanto documento oficial, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009) apontam como um princípio a valorização da sensibilidade, a criatividade e a ludicidade. Acreditando que a brincadeira é um elemento importante na vida da criança e para o seu desenvolvimento e que deve fazer parte do seu dia a dia em casa ou na escola. Contudo, ela também pode ser utilizada no cotidiano escolar como um recurso pedagógico, a fim de que as crianças sejam motivadas a aprender. Percebi ao longo das experiências com a atividade docente, que esta não vem sendo bem utilizada nos espaços escolares com vistas à promoção do desenvolvimento das crianças, nem como elemento importante para a promoção de aprendizagens lúdicas e prazerosas. As brincadeiras são ferramentas indispensáveis neste processo de desenvolvimento infantil, porque é uma atividade que toda criança gosta de praticar. Dubreucq (2010) afirma que: É preciso lembrar que a criança é um ser vivo. ... ela é um ser em pleno crescimento cujo desenvolvimento motor exige uma intensa atividade prática. Logo, é mais prazeroso aprender brincando do que por obrigação. 11 Compreendendo que a brincadeira é peça fundamental para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, alguns questionamentos surgem: Como acontecem as brincadeiras nas escolas de Educação Infantil? Como os professores utilizam o brincar nas práticas pedagógicas e, quais são as suas concepções sobre o brincar para a criança? Diante disso, temos como hipótese desse estudo que o professor permite as crianças brincarem com brinquedos sem objetivo ou intervenção, ou que as brincadeiras livres em sala estão presentes como pretexto para “aquietar” as crianças ou as utilizam como oportunidade para a realização de outras tarefas como, por exemplo: planejamento, elaboração de outras atividades para as crianças, preenchimento de cadernetas, etc. Tais aspectos parecem relevantes, tendo em vista que a brincadeira constitui parte das especificidades do pensamento e do desenvolvimento da criança. Para responder às perguntas acima, temos como Objetivo Geral: Analisar o que pensam e o que fazem os professores da Educação Infantil acerca da brincadeira e do brincar. E como Objetivos Específicos: 1. Identificar as concepções dos professores sobre a importância da brincadeira no cotidiano das crianças da Educação Infantil. 2. Comparar as diferenças e semelhanças nas concepções dos professores sobre o uso da brincadeira como recurso pedagógico. 3. Comparar as práticas dos professores com a utilização das brincadeiras nas diferentes escolas observadas. 4. Caracterizar como o professor media as relações do brincar e suas atitudes diante da brincadeira.

DESENVOLVIMENTO

PERSPECTIVA HISTÓRICA DA INFÂNCIA E DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ser criança é ter curiosidade. É investigar, transformar e se transformar através das brincadeiras, invenções e descobertas. É explorar o mundo e tornar a vida divertida, num mundo onde tudo é possível. Ser criança é estar livre de responsabilidades, é não ter vergonha de fazer nada, é aprender a conhecer o mundo sem temor. A cultura na qual a criança nasce cresce e se desenvolve é determinante para sua formação, porque a criança vive socialmente, ela é um ser cultural, vivendo experiências constantemente, e ela aprende principalmente através dos sentidos que são fortemente afetados pelo ambiente de convívio. Ela vive em tempo e cultura diferente, umas das outras, vive uma experiência de infância diferente e de modo bem particular, e através de relatos do passado podemos perceber bem isto, crianças que em determinadas épocas não recebiam o trato que mereciam. Costa (2002) nos diz que a Idade Média trouxe da Idade Antiga tradições não muito boas para com o trato das crianças. No Império Romano, a criança dependia totalmente do desejo do pai, que poderia criá-la ou rejeitá-la, podendo até mesmo ter a morte como destino. Na tradição germânica, não se praticava o infanticídio, mas o destino da criança estava nas mãos de seu pai, podendo ser aceita e criada pela família paterna ou rejeitada, sendo entregue aos parentes maternos. Na Idade Moderna o conceito de criança passou de ingênua, frágil, ser desvalorizado, imóvel, sem serventia, uma tabula rasa. Do Século XVI para o Século XVII foi atribuído à infância o conceito de ser frágil. Porém, no Século XVIII, com as mudanças profundas na sociedade, a criança começa a ser observada, investigada por seu grande valor, por ser pura e capaz de se expressar espontaneamente. A esse respeito Vasconcelos (2007) traz ainda a ideia de que a criança se cristaliza definitivamente, assumindo um caráter distintivo e constituindo-se como referencia de um grupo humano que não se caracteriza pela imper-

feição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano. Por este motivo, este século ficou marcado como o período da descoberta da infância. 13 No início do século XIX fatos políticos, e econômicos tais como: o movimento da Revolução Industrial, o crescimento do operariado, o começo da organização dos trabalhadores do campo para reivindicar melhores condições de trabalho, a incorporação crescente de mulheres da classe média no mercado de trabalho, quando as famílias tinham que trabalhar e se ausentavam de suas casas etc.; começou a preocupação com os seus filhos e como iriam deixá-los e com quem. Houve então, uma pressão meio que indireta, se expandido posteriormente com auxílio dos sindicatos e outras entidades. Daí, novas exigências surgiram com o tratamento das crianças. Passou-se a pensar na escolaridade como importante para o desenvolvimento social, então, a criança passou a ser vista de outra maneira pela sociedade. De início a proposta centrava-se em cuidar do bem-estar físico da criança, tempos depois a visão foi se alterando e a partir daí começa-se a preocupar-se também com o cognitivo, o que a partir da formação do estado começa a pensar sobre essa tal problemática apoiado por vários teóricos, essa proposta afirmou-se cada vez. A influencia dos pensamentos de educadores e filósofos contribuíram para a implementação de uma pedagogia para crianças. Vários teóricos desenvolveram ideias sobre educação para a infância, como: João Amos Comênio, considerado o maior educador e pedagogista do Século XVII, organizou a sua didática em quatro períodos considerando os anos de desenvolvimento: a infância, puerícia, adolescência e juventude, sendo que cada um desses períodos durava seis anos. No seu plano da escola materna, compreendia que a fase da infância como a melhor fase para proporcionar aprendizagens de toda ordem, sem esquecer-se de atribuir aos pais a responsabilidade pela educação da criança antes dos sete anos de idade. Comênio (apud ALMEIDA, p.3) diz que: Todos os ramos principais que uma árvore virá a ter, ela fá-los despontar do seu tronco, logo nos primeiros anos, de tal maneira que, depois apenas é necessário que elas cresçam e se desenvolvam. Do mesmo modo, todas as coisas, que queremos instruir um homem para utilidade de toda a vida, deverão ser-lhes plantadas logo nesta primeira escola. No Século XVIII, Jean Jacques Rousseau foi considerado uma das personalidades mais destacadas da história da pedagogia, apesar de não ter sido propriamente um educador, demonstrou a necessidade de não mais considerar a criança como um homem pequeno, mas que ela vive em um mundo próprio. Enfatizou que na infância a criança apresenta 14 características peculiares, que precisam ser respeitadas. Rousseau (apud LUZURIAGA, 1983) afirmou que: Procuram sempre o homem no menino, sem cuidar no que ele é antes de ser homem. Cumpre, pois, estudar o menino... Não se conhece a infância; com as falsas ideias que se tem dela, quanto mais longe vão mais se extraviam... A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir, que lhes são próprias. Rousseau foi aquele que mais demonstrou preocupação com a infância e defendia que a criança deveria viver ativamente cada fase de seu desenvolvimento. No Século XIX Friedrich Froebel foi quem, organizou ideias educacionais que tiveram uma aplicação prática na primeira infância, considerando que essa tal preocupação se estendera a todos os níveis educacionais. Tomou destaque para a pedagogia da infância ao compreender o aspecto educativo do brinquedo ou das atividades lúdicas, enfatizando seu papel ativo no processo de desenvolvimento das crianças. Também destacou a auto atividade como o melhor caminho para determinação de um processo educacional. Do final do Século XIX e inicio do Século XX, ficou marcada a ruptura do domínio da Igreja sobre a educação e, portanto, um grande movimento de renovação pedagógica surgiu influenciado por diferentes ciências como, por exemplo, a psicologia e a pedagogia, ressaltando conhecimentos importantes sobre o desenvolvimento infantil e sobre suas especificidades de pensar e agir sobre a realidade. O psicólogo francês Henri Wallon atribuiu diversas significações ao ato motor. Para ele o movimento tem um papel fundamental na afetividade e também na cognição. Antes de agir diretamente sobre o meio físico, o movimento atua sobre o meio humano. É importante destacar na contribuição de Wallon, (apud GALVÃO, 2003, p.151), a presença de jogos e brincadeiras na Educação Infantil que envolve, naturalmente, o movimento, que vai predominar como componente necessário para o desenvolvimento da criança, pois, através dele, a criança se coloca no meio, inteirando-se com os objetos, com as pessoas, explorando seu próprio corpo e espaço físico. Outro teórico que também contribuiu para ressaltar a importância do movimento ou da brincadeira foi Jonh Dewey. Ele também afirmava que, “o jogo, que é uma atividade lúdica é um fator decisivo para assegurar o desenvolvimento natural da criança”. Tal recurso foi utilizado desde a antiguidade através de educadores utilizando doces e guloseimas em forma de letras e números, para o ensino das crianças. 15 Nesse contexto de pensadores que tratam as crianças como seres com especificidades, destacamos Ovide Decroly, que inicialmente, desenvolveu suas atividades educativas junto a crianças normais. Sua preocupação era é de substituir o ensino formalista, tradicional, por uma educação voltada para os interesses e necessidades das crianças. Concluiu que o que mais interessa ser conhecido pela criança é, em primeiro lugar, ela mesma, para depois conhecer o meio em que vive. Jean Piaget, criador da epistemologia genética, desenvolveu longos estudos e pesquisas nos mais diversos campos do saber. Poderíamos destacar, nas obras de Piaget, vários aspectos relevantes para a educação infantil, dentre eles a construção do real, a construção das noções de tempo e espaço, a gênese das operações lógicas. Esses conhecimentos são de extrema relevância para as práticas educativas desenvolvidas

com e para as crianças, pois servem de norte para a compreensão das características do pensamento infantil. Ampliando esses conhecimentos, Semenovich Vygotsky dedicou-se ao estudo do desenvolvimento humano, buscando sempre compreender o homem em processos de interação social. Suas preocupações foram direcionadas para o entendimento das origens sociais e das bases culturais do desenvolvimento individual. Destacamos também, a contribuição deixada a respeito da "zona de desenvolvimento proximal" (ZDP). Para Vygotsky desenvolvimento e aprendizagem são processos interativos, no entanto, cabe ao processo de aprendizagem, realizado em um contexto social específico, possibilitar o processo de desenvolvimento, o aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam. Assim, a aprendizagem escolar deve atuar estabelecendo ZDP's, ou seja, estimulando as crianças a gradativamente desenvolvendo a autonomia de modo a fazer sozinha aquilo que antes só era capaz de fazer com um adulto. É possível perceber o quanto a criança desperta o interesse de muitos estudiosos. Mais especificamente o século XX desperta para questões educativas da criança, e sobre as questões de seus direitos e da família enfatizando, sobretudo, o brincar. É sobre esse tema que discutiremos a seguir. 16 1.2 O

BRINCAR NOS DOCUMENTOS REGULAMENTADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Até a Constituição de 1988, o atendimento das crianças de zero aos seis anos era visto como assistencialista, posteriormente, assume-se o caráter educacional as instituições infantis garantidos legalmente direitos a educação, que são iguais para todas as crianças. Com a LDB/96 (lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96), a Educação Infantil foi definida como primeira etapa da educação básica. Assim, instituições que se propõem a trabalhar com este nível de escolaridade, têm o papel social de cuidar das crianças de zero até seis anos e de educá-los de modo intencional, ou seja, cuidar preservando a vida, dando atenção, acolhimento, protegendo, envolvendo-os numa relação afetiva, oferecendo um bem-estar, segurança, saúde e higiene, e educar, orientando, ensinando, favorecendo seu crescimento pessoal, possibilitando apropriação de conhecimentos. Na década de 90, a criança passa a ser vista como um cidadão de direitos, tendo garantidos mesmo antes de nascer. Essa conquista foi dada a partir da lei nº 8069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e, posteriormente com a LDBEN no qual eleva a Educação Infantil ao status de educação básica apontando como finalidade da Educação Infantil proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu processo de transformação da natureza pela convivência social (Lei nº 9.394, seção II, Art. 29). A afirmação de tal estrutura da educacional significou um avanço na ideia de respeito à criança e as suas especificidades, da compreensão da criança como um ser diferente do adulto, como um ser capaz de, interferir no meio em que vive, produzindo cultura, mas sendo também por ela condicionada. A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Parecer CEB/CNE nº 05/2009) buscam estabelecer princípios que devem ser levados em conta no trabalho com crianças, ou seja, as DCNEI visam nortear o trabalho pedagógico nas instituições infantis, tomando como princípios educativos: I- Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. 17 II- Princípios Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da críticidade e do respeito à ordem democrática. III- Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais... (DCNEI, 2009) Neste sentido, a ludicidade apresenta-se como um dos princípios da Educação Infantil e, acreditamos que este princípio perpassa todo o cotidiano e práticas pedagógicas com as crianças de zero a cinco anos. As DCNEI, (Parecer CEB/CNE nº 05/2009), afirmam ainda que as instituições que oferecem Educação Infantil devem garantir esses princípios cumprindo plenamente suas funções: [...] assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com a família; possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; construindo novas formas de sociabilidade e subjetividade comprometidas com a ludicidade [...] Para efetivação de seus objetivos, as instituições de Educação Infantil deverão também oferecer condições quanto ao espaço físico para a criança. As crianças precisam se movimentar, se deslocar em espaços amplos internos e externos, ter uma boa acessibilidade a materiais, objetos, brinquedos e uma melhor atenção, no caso das crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades, superdotação. O mesmo documento coloca ainda que a educação infantil deve ter como eixos norteadores as interações, garantindo experiências que: • Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; • Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; • Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, autoorganização, saúde e bem-estar; •

Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza. 18 Reforçando ainda o caráter das experiências, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) apontam que, a criança, vivendo em nosso país, tem direito à dignidade e ao respeito e reforçam os princípios destacados nas diretrizes, reforçando a ludicidade como um princípio: III. Os princípios estéticos no que se refere à formação da criança para o exercício progressivo da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. Além dessas possibilidades, destaca-se a presença que os jogos e brincadeiras nas praticas das instituições representam uma fonte de conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo e, que contribuem no desenvolvimento de recursos cognitivos e afetivos, na tomada de decisões, solução de problemas e o desenvolvimento do potencial criativo, além de ser tomada como um parâmetro para avaliação da qualidade do atendimento nas instituições de educação infantil. Diante disso, a importância da educação infantil e da escola como prática social devendo assegurar espaços de brincadeiras em seu cotidiano, para fazer valer o direito da criança de brincar. É sobre esse tópico que aprofundaremos a seguir.

A CRIANÇA E O BRINCAR

A criança é um ser social, onde compartilha de uma determinada cultura. São consideradas atualmente, cidadãos de direitos e, simultaneamente, seres que tem especificidades no seu desenvolvimento, pois, nesta fase vivenciam momentos significativos do seu processo de crescimento e estão constantemente influenciadas em seu convívio entre os adultos e, se desenvolvem em meio a este convívio. A teoria piagetiana contribuiu efetivamente para entendermos como funcionam os períodos em que cada criança está e como consequência, como se dá o seu desenvolvimento. Portanto, a criança de 4 e 5 anos necessita de uma relação direta e concreta com o objeto de conhecimento para que elas possam conhecer e aprender seus significados e sentidos. As crianças necessitam agir sobre os objetos e, na interação com os mesmos, vão construindo seu pensamento e sua inteligência. Em relação à importância da brincadeira na Educação Infantil Vygotsky (1991) afirma que a criança ao brincar cria uma situação imaginária onde existem, regras de comportamento que são representadas na brincadeira. Para ele o conhecimento é construído a partir de 19 interações com os outros e com o meio social e cultural. Para este autor, a criança é um sujeito que tem ideias, desejos, opiniões, capacidades de decidir, de criar, de inventar, que se manifestam desde cedo através de seus movimentos, das suas expressões, no seu olhar, da sua fala, etc. Esses desejos, vontades, opiniões, essas capacidades de decidir, maneiras de pensar de se expressar e como ela compreende o mundo, são construídas através do meio social em que ela vive. Deste modo, a criança é vista como um ser que age e interage no ambiente no qual está inserida. Ao se relacionar com os pais, parentes, amigos e com os professores quando já está na idade escolar, à criança encontrando a uma infinidade de significados, pelos quais, ela vai se apropriando através do seu desejo e necessidade de conhecer o mundo, e a brincadeira é o meio pelo qual ela apreende o mundo. Assim, é possível entender que o brincar como característica do ser criança torna-se elemento importante que deve ser considerado seja no ambiente familiar, escolar ou em outros lugares, nos quais a criança é o foco de atenção. Wajskop (2009, p. 25), afirma que: A criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Deste modo, o brincar é uma atividade indispensável para o desenvolvimento destas características das crianças. É uma maneira de a criança dar significado ao mundo adulto, buscando imitá-lo, já que não podem vivenciar plenamente as atividades do cotidiano. As crianças fazem do brincar, a vivência observada por elas no dia a dia no meio familiar e social, desenvolvendo assim, sua capacidade de abstração e expressando seus desejos, sentimentos e medos. Através desta observação da vida adulta, a criança ao brincar, também desenvolve a capacidade de transformar a realidade, por meio de sua capacidade de imaginar, isto acontece através da brincadeira do “faz de conta”. Como afirma Carvalho (2010), o brincar estimula a inteligência, possibilita uma maior e melhor compreensão do mundo, favorece a simulação de situações, antecipa soluções de problemas, sensibiliza, alivia tensões, estimula o imaginário e, consequentemente, a criatividade. Permite também o desenvolvimento do autoconhecimento, elevando a autoestima, propiciando o desenvolvimento físico-motor. Além de constituir num espaço social de transmissão de cultura, em que as crianças são agentes desse processo, e assim, crescem, ampliam seus conhecimentos de mundo, desenvolvem-se intelectualmente, emocionalmente e afetivamente, 20 colocam-se na relação com o mundo para também se apropriar dos valores e das normas estabelecidas socialmente. Para uma atividade simples e comum como o brincar, não se tem ideia de quão importante é para o desenvolvimento do ser humano quando ainda criança. Muitas crianças têm dificuldade para brincar, se divertir, por estarem inseridas em ambientes pequenos, moradias que não oferecem nenhum espaço para o lazer. Então, muitas vezes estas crianças brincam na rua em busca de um melhor ambiente, lugar mais amplo, onde elas encontram um espaço de interação social e de brincadeiras. Porém, na grande maioria, são ruas movimentadas, que oferecem risco às crianças que não podem ficar sozinhas devido ao aumento de violência urbana que as isola dentro de suas casas (CARVALHO, 2002). Em decorrência da inserção da mulher no mercado de trabalho, as famí-

lias se afastaram cada vez mais e as mães já não podem mais acompanhar seus filhos durante o decorrer do dia enquanto brincam. Daí então, as crianças se refugiam em casa, sem contato direto com o mundo, utilizando apenas a internet, televisores, quando estas têm acesso a tais tecnologias, quando não, se tornam crianças alheias a esses bens. Esses novos componentes nos levam a rever as funções da escola e o seu papel no processo de apropriação e transformação das crianças. Confirma-se então, a necessidade de se oferecer às crianças pequenas instituições apropriadas para que as mesmas possam ter momentos de lazer diário e de forma segura e prazerosa. As muitas pesquisas realizadas por estudiosos na área comprovaram o valor de que o brincar é essencial à vida. Por isso, é um direito da criança, independente de raça, cor, situação social, do tipo de vida que se leve, todas as crianças precisam brincar, de alegria, de sonhos e fantasias para viver. Para tanto, a escola precisa disponibilizar ambientes que permitam as crianças experimentar novas formas de lazer, de pensar e de se comportar. No ambiente escolar, o professor pode organizar o tempo e o espaço para as brincadeiras livres e dirigidas com as crianças com o intuito de promover aprendizagens. Nessa relação pedagógica, as crianças aprendem determinados conhecimentos, e interage com seus pares e o adulto ali presente. É em relação à presença do adulto na brincadeira e o seu papel no desenvolvimento e aprendizagem das crianças que discutiremos no item a seguir.

O PAPEL DO PROFESSOR NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O professor tem um papel importante na sala de aula atuando com crianças de diferentes faixas etárias. É ele quem organiza a sala de aula, planeja atividades e elabora os momentos do brincar, preparando o ambiente e tudo o que é necessário para aquele momento. No documento oficial do MEC, "Critérios para um Atendimento em Creche e Pré Escola que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças" (Brasil, 1997), o direito a brincadeira aparece como critérios a ser esboçado para a infância, tendo em vista a importância do lúdico nesse ambiente. As escolas de Educação Infantil constituem lugar privilegiado da educação das crianças pequenas e, portanto, devem considerar o brincar como elemento mais importante e eixo estruturante do currículo e do contexto das práticas pedagógicas dos professores. Neste sentido, o art. 8º da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) diz que: A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. Nota-se que a brincadeira e o direto à saúde ou o respeito à dignidade são direitos equivalentes, nem maior, nem menor, ao mesmo tempo que aponta que tais direitos deve estar garantidos como elemento do cotidiano. Assim, não se trata de uma escolha por parte das instituições, mas de um direito que necessita ser garantido a todas as crianças. O mesmo caráter está explicito no art.10, ainda da LDB. O referido artigo ressalta que para que esses objetivos sejam alcançados as instituições devem criar procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico em prol do desenvolvimento das crianças a partir da observação das atividades propostas, das brincadeiras e das diferentes interações estabelecidas entre criança-criança e adulto-criança no cotidiano escolar. Neste sentido, o maior desafio das instituições que atendem a Educação Infantil é de manter uma organização adequada do ambiente escolar, oferecendo aos pequenos espaços organizados relacionados aos cuidados devidos e, com as características das crianças, de maneira que as mesmas possam usufruir de forma participativa e autônoma. É importante que nas instituições de Educação Infantil haja um acervo de jogos e brincadeiras apropriados às crianças, afim de que elas reinventem o que veem os adultos 22 fazerem. Assim, elas brincam de faz de conta, de brincadeiras cantadas, de brincadeiras tradicionais, de jogos de competição, jogos de mesa, jogos de sorte e azar, de jogos de linguagem, brincam em brinquedos de escorregar, balançar, rodopiar, enfim, vivenciam plenamente o brincar, mesclando diversas linguagens. Alguns professores veem o brincar em uma instituição educativa apenas como estratégia para aprender determinado conteúdo. Em outras situações, vemos professores deixarem as crianças "livres" para brincar, apenas como forma de ocupar o seu tempo na educação infantil, ou mesmo para os professores ficarem livres para conversar, arrumar o armário, organizar alguns materiais, entre outras atividades. Muitas vezes ainda, a brincadeira é utilizada apenas como uma recreação mediada, sem a valorização do brincar livre que é mais significativo. Segundo Kishimoto (2005) a brincadeira livre, escolhida pelas crianças é o brincar espontâneo. É durante essas brincadeiras que as crianças exprimem fragmentos de sua própria realidade, o que constitui uma ferramenta importante para o professor observar os interesses e habilidades das crianças. Outros professores, porém, concebem o brincar como uma forma privilegiada de a criança ser e estar no mundo, e reconhecem a importância dessa linguagem ser explorada desde muito cedo e de modo intencional na educação infantil. Nesse sentido, envolvem-se nas brincadeiras das crianças e organizam seu trabalho levando em conta uma concepção clara e consciente do brincar. As práticas docentes são diversas. Precisamos de professores inovadores, criativos, que estejam dispostos a caminhar por novos caminhos que possam levar a educação infantil a passar por uma transformação. Para Kishimoto (2002, p.134), o educador deve ser o mediador, observador, orientador, respeitando e compreendendo o universo infantil. Ele deve utilizar variadas técnicas de aprendizagens,

diversos recursos didáticos e trocas de experiências que auxiliem na evolução e no progresso das crianças através da ludicidade. Almeida (1974, p.102) completa o pensamento anterior quando afirma que: O educador pode desempenhar um importante papel no transcorrer das brincadeiras se consegue discernir os momentos em que deve só observar, em que deve intervir na coordenação da brincadeira, ou em que deve integrar-se como participante das mesmas. A brincadeira é uma atividade lúdica de aprendizagem, algo em que os alunos desejam e sentem-se atraídos. Quando os educadores perceberem claramente que o brincar favorece a aprendizagem, e adequarem suas práticas pedagógicas às necessidades específicas e às possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem que as brincadeiras oferecem o brincar passará a ter um novo e maior significado. Pontes e Magalhães (2003), afirmam que é imprescindível que os professores compreendam a importância da brincadeira e suas implicações para organizar o processo educativo de modo mais positivo, Sem esta compreensão, corre-se o risco de uma prática educativa defasada, com professores apenas preocupados em desenvolver a brincadeira em sala de aula objetivando atitudes de cooperação, respeito, paciência, solidariedade entre os alunos, mas direcionando a atividade sempre para a competição e levando o aluno a seguir suas ordens sem ter a liberdade de pensar, agir sozinho e expressar suas ideias. O professor como adulto mais experiente, deve estimular brincadeiras, organizar o espaço da sala de aula, facilitando a disposição dos brinquedos e os demais elementos da sala de aula. Trazer propostas de brincadeiras diferenciadas visando incitar as crianças a se desenvolverem nesta ou naquela direção, mas nunca por obrigação, deixando-as tomarem a decisão de se engajarem na atividade, afinal, a preparação adequada aumenta grandemente as chances de ocorrer uma brincadeira produtiva. Diante da conduta lúdica o professor deve conhecer e considerar as singularidades das crianças, respeitando suas diferenças, costumes, valores e crenças. O professor deve brincar com as crianças, principalmente se elas o convidarem, procurando ter o máximo de cuidado e respeito ás suas brincadeiras e ritmos, Deste modo, é preciso muita sensibilidade e bom nível de observação para participar de forma positiva. A partir dessas considerações, o educador constitui-se como parceiro, cuja função é propiciar e garantir um ambiente saudável, prazeroso e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas por meio da brincadeira. Diante disto, cabe á escola de Educação Infantil, assegurar espaços de brincadeiras em seu cotidiano, para que a criança desfrute do seu direito de brincar, com o direito de desenvolver melhor a sua formação humana e ainda possibilitar às crianças a vivência de alguns direitos, tais como o de ver atendidas as suas necessidades básicas de sono, alimentação, higiene, saúde, proteção, bem como a garantia do direito de desenvolver as 24 múltiplas linguagens, de ter contato com a natureza, de se movimentar, de ter acesso aos saberes. Como já foi dito, as práticas dos professores são diversas e, suas concepções sobre o brincar também se apresentam diferentes. A seguir descobriremos o que pensam e o que fazem os professores em relação ao brincar na educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar o que pensam e o que fazem professores da Educação Infantil acerca da brincadeira e do brincar, identificando as concepções dos mesmos sobre a importância da brincadeira no cotidiano das crianças da Educação Infantil. Procurou-se também comparar as diferenças e semelhanças nas suas concepções sobre o uso da brincadeira como recurso pedagógico, identificando nas suas práticas a utilização das brincadeiras nas diferentes escolas observadas, analisando como o professor media as relações do brincar e, quais suas atitudes diante da brincadeira. Através da pesquisa de campo, pudemos observar que as professoras demonstraram conhecimentos importantes e válidos sobre o lúdico e o brincar no desenvolvimento das crianças, mas na prática promovem a elas um cotidiano empobrecido, sem alegria e motivação de aprender. Contudo, em entrevista elas reconhecem a importância do brincar, porém não colocam em prática o que sabem ainda que a LDB/96 e outros documentos legais, deixem bem claro que as Instituições de Educação Infantil precisam respeitar e garantir os direitos da criança e educá-las de modo intencional. Infelizmente, nos deparamos com escolas descompromissadas com as crianças enquanto sujeitos, que negam ás crianças o que elas têm por direito legal. Nas duas instituições, identificamos que os profissionais se preocupam apenas em repassar seus conteúdos prontos e previamente estipulados, desconsiderando as características principais das crianças e da diversidade na qual estão inseridas. Lamentavelmente práticas como estas reveladas nesse estudo, mostram como as crianças, desde cedo estão se desmotivando em permanecer nas escolas, pois, são crianças vistas como adultos, sem o direito de se mostrar como um ser pensante, capaz de sentir, criar, imaginar. Enfim, sem terem suas especificidades respeitadas. É importante ressaltar que o ato de educar não deve se restringir somente a reprodução onde o aluno só recebe informações. Professor e o aluno devem vivenciar atividades lúdicas como o brincar, onde estarão mutuamente se beneficiando enquanto sujeitos interativos, dinâmicos e transformadores do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, o desafio que se impõe as instituições é repensar em práticas educativas que despertem o interesse das crianças de permanecerem

na escola e que esses momentos sejam significativos. Para tanto, os educadores devem favorecer ás crianças um ambiente 11 enriquecedor onde elas possam sonhar e construir seus conhecimentos sem deixar de lado o prazer de viver. Para que esse processo do brincar se efetive de fato nas salas de aula, primeiramente devemos mudar a ideia de que o brincar é apenas um passatempo. A brincadeira é um recurso pedagógico necessário, importante e de total direito da criança, mas que infelizmente não tem sido utilizada de forma devida nas Instituições de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ordália Alves. A Educação Infantil na História. A História na Educação Infantil. Disponível em: < http://www.omep.org.br/artigos/palestras/01.pdf> (acesso em 22. 05. 2015).

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem.

KAERCHER, Gládis E (org). Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer CEB nº 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998. Relator: Regina Alcântara de Assis. Brasília, DF, 1998

BRASIL, Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Brasília, CNE/CEB. 2009.

_____, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei Darcy Ribeiro – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996, seção 1, p. 0278331.

_____ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, vol.1 e 2. 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Critérios para um atendimento em creche pré-escola que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____, Ministério da Educação e Deporto Secretaria da Educação Fundamental – Referencial curricular para educação infantil, Brasília, MEC/SEF, 1998, Vol I – Introdução.

_____Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 1998. (v. 1, 2 e 3).

_____. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União. Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 de julho de 1990, Seção 2, p. 013563.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006. (v. 1).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

INGRID MOOSZ FERNANDES

RESUMO

O presente trabalho trata do estudo da influência do brincar no aprendizado infantil, uma vez que esta atividade apresenta um meio de programação de ensino. O ato do brincar contribui para a criação da identidade e autonomia dos indivíduos e propicia significado para o aprender. A pesquisa visa demonstrar sua aplicabilidade no desenvolvimento infantil. Inicia-se com o estudo histórico do brincar; em seguida o estudo pauta-se em averiguar os conceitos sobre o assunto, elucidando sua relevância para o desenvolvimento infantil. Concluindo evidência a importância de as crianças movimentarem-se livremente, brincarem com tranquilidade, desfrutarem dos espaços e dos objetos, podendo assim descobrir a si mesma e aos demais .

Palavras-Chave: Brincar, Desenvolvimento Infantil, Aprendizado.

ABSTRACT

The present work deals with the study of the influence of playing on children's learning since this activity presents a means of teaching programming. The act of playing contributes to the creation of the identity and autonomy of individuals and provides meaning for learning. The research aims to demonstrate its applicability in child development. It begins with the historical study of playing; then the study is based on investigating the concepts on the subject, elucidating its relevance for child development. Concluding evidence, the importance of the children to move freely, to play with tranquility, to enjoy the spaces and the objects, being able to discover themselves and the others.
Keywords: Play, Child Development, Learning.

1 INTRODUÇÃO

Com base na importância dos meios de usados para programar uma aprendizagem de qualidade, este trabalho de conclusão de curso tem como foco o ato de brincar na infância, que é defendido como um direito, forma de expressão, interação e também comunicação, ou seja, uma atividade que promove o desenvolvimento integral da criança.
Para tanto aborda-se uma visão histórica do brincar, com o objetivo de demostrar que desde a antiguidade as brincadeiras encontravam-se presentes na educação infantil. Em seguida aborda-se o processo de desenvolvimento das crianças, culminando com o foco do aprender através do brincar no âmbito escolar, pontuando o brincar de maneira livre e dirigida, levantando neste momento a importância do acompanhamento e observação dos resultados e analisando a maneira como o educador atua como mediador desta pratica em seu dia-a-dia.

2 O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Variados estudos sobre o desenvolvimento infantil apontam sobre como o brincar importante na vida das crianças, pois exerce um importante papel em seu aprendizado, refletindo diretamente em seu desenvolvimento. Os povos, desde os primitivos, sempre tiveram suas formas de brincar. E hoje percebemos através da expansão das indústrias de brinquedos o quanto tal prática de mantém e se aprimora a cada dia. (TEIXEIRA, 2010)
Desta forma a brincadeira favorece a vida da criança, seus movimentos, contato com o mundo, relacionamento com o outro, autoestima e afetividade. Na Grécia Antiga, alguns filósofos já associavam a ideia do brinquedo com a educação e do estudo ao prazer. Platão dizia que os primeiros anos de vida das crianças deveriam ser ocupados com jogos educativos, em sua visão, o brincar deveria estar voltada para o social e para a aprendizagem, dando destaque a importância de se aprender brincando. Já para Aristóteles (344 a.C), o brincar é uma atividade que toma a si mesma como fim, ideia também desenvolvida mais adiante por pesquisadores russos (FRIEDMANN, 2006)
Em meados do século XVI, os humanistas do Renascimento, perceberam as possibilidades educativas do brincar e começaram a enxergar o valor educativo dos jogos: "O jogo era visto como conduta livre, que favorecia o desenvolvimento da inteligência e facilitava o estudo. Por isso foi adotado como instrumento de aprendizagem de conteúdos escolares". (FRIEDMANN, 2006)
No final do século XIX, surge então a ideia de casamento para sempre e por amor, os filhos começam a ocupar um lugar importante na estrutura familiar burguesa, a escola assume com a família o cuidado com a educação moral e espiritual da criança.
Os jesuítas foram os primeiros a mostrar as possibilidades educativas dos jogos, este então, passou a ser valorizado no espaço educativo, surge então uma transformação na maneira de se perceber a infância, porém as escolas eram poucas e a transmissão do conhecimento era passada de geração a geração com a participação das crianças na vida dos adultos.
No início da industrialização, a brincadeira perde espaço na vida da criança, dando lugar ao trabalho. A preocupação nessa época era ter um trabalho remunerado para contribuir no orçamento familiar, garantindo então a sobrevivência. O tempo e o espaço para brincadeiras eram poucos, mas a família operária continuava preservando fortemente a relação do indivíduo com a comunidade, onde o brincar era reforçado em festas, jogos e brincadeiras comuns a todos. (TEIXEIRA, 2010)

2.1 O brincar e sua influência no desenvolvimento infantil

Sobre o desenvolvimento infantil, pode-se afirmar que o meio em que a criança vive contribui diretamente para sua construção social, ou seja, sua família, amigos, vizinhos, relações religiosas, escola. Tudo representa uma troca, e através desta interação a criança modifica e é modifica. Desta forma cada criança vivencia sua própria construção social. A construção do pensamento de da subjetividade compõem-se em um processo cultural que se se forma socialmente. (OLIVEIRA, 2002)
Um dos grandes pesquisadores do pensamento e desenvolvimento infantil foi Piaget, que cita os esquemas, estruturas intelectuais que organizam os eventos como eles são percebidos pelo organismo e classificados em grupos, de acordo com características comuns, para definir o desenvolvimento. O mesmo quando apresenta a sua teoria, divide-a, basicamente, em 4 estados, denominados de fases de transição (PIAGET, 1975). Sendo elas:

- Sensório-motor (0 – 2 anos);

- Pré-operatório (2 – 7,8 anos);
- Operatório-concreto (8 – 11 anos);
- Operatório-formal (8 – 14 anos).

Jean Piaget, com o objetivo de definir o desenvolvimento intelectual, parte da ideia que reações biológicas são atos adaptativos ao meio físico, ou seja, organizações do individuo ao meio ambiente com o intuito de manter o equilíbrio.
(WADSWORTH, 1996). A teoria de Piaget tem como base a equilibração e organizada através de dois postulados (PIAGET 1975, p.14):
Primeiro Postulado: Todo esquema de assimilação tende a alimentar-se, isto é, a incorporar elementos que lhe são exteriores e compatíveis com a sua natureza.

Segundo Postulado: Todo esquema de assimilação é obrigado a se acomodar aos elementos que assimila, isto é, a se modificar em função de suas particularidades, mas, sem com isso, perder sua continuidade (portanto, seu fechamento enquanto ciclo de processos interdependentes), nem seus poderes anteriores de assimilação.

Com base nestas informações percebe-se que a aprendizagem é adquirida através de uma construção compartilhada, neste processo o educador atua como mediador no desenvolvimento potencial da criança.
Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p. 27)

A infância é marcada pelo brincar, uma atividade do dia a dia, livre, que surge a qualquer hora, envolve e dá poder para criança tomar decisão, expressar sentimentos, á explorar objetos, conhecer a si mesmo como seu corpo e movimentos, traz a possibilidade da criança criar e recriar, desenvolvendo assim a memorização, atenção e imaginação, porém não se nasce sabendo brincar é na interação com os sujeitos que se descobre a brincadeira, observando sua família e pares, podendo ser de idade diferente da criança.
Segundo Kishimoto (2002) a brincadeira é uma atividade que a criança começa desde o seu nascimento no âmbito familiar. No período dos anos iniciais escolares, um forte fator o qual o brincar desempenha é a socialização, uma vez que não podemos pensar em brincadeira sem as interações.

Conforme Oliveira (2002),

A definição de uma Proposta pedagógica deve considerar a importância dos aspectos sócios emocionais na aprendizagem e a criação de um ambiente interacional rico de situações que provoquem a atividade infantil, a descoberta, o envolvimento em brincadeiras e explorações com companheiros.
Desde o nascimento as crianças estão em interação constante com seu meio e com outros sujeitos, da mesma cultura ou não, ocorre durante essa interação uma troca de forma partilhada.
De acordo com os quatro pilares propostos por Jacques Delors (APUD TEIXEIRA, 2010) á UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, são potencializados pelas crianças durante a brincadeira. Conforme Kishimoto (1999), a importância do brincar se relaciona com a cultura da infância colocando assim a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.
De acordo com os estudos de Dantas (2002):

A brincadeira não é uma atividade que deve ser imposta, pode-se optar por participar ou não, isso é um ponto a ser considerado na oferta ás crianças, a autonomia que é “pregada” deve ser respeitada, o professor propõe, porém não obriga, o interesse é a parte essencial da atividade do brincar, uma ótima proposta são as brincadeiras que os alunos praticam na comunidade. (DANTAS, 2002, p.45)

Tal colocação vai de encontro ao pensamento de Kishimoto (1999), pois ela também considera importante o brincar livre, uma vez que a autora é contra a estimulação das crianças e acredita que o desenvolvimento deva ocorrer naturalmente.
Inclusive consta no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998): “... é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papeis que vão assumir”. Sendo fundamental que as brincadeiras sejam utilizadas como ferramentas para a aprendizagem, ao contrário elas devem ser incorporadas, porém no momento certo, o brincar livre precisa ser equilibrado dentro do ambiente escolar.
“Toda a atividade da criança é lúdica, no sentido de que se exerce por si mesma. Ou, dito em outros termos, toda atividade emergente é lúdica, exerce-se por si mes-

ma antes de poder integrar=se em um projeto de ação mais extenso que a subordine e transforme em meio. Como sempre, na concepção paradoxal que é marca da dialética walloniana, afirma-se simultaneamente um estado atual e uma tendência futura: as atividades surgem liberadas, livres (aqui no sentido de gratuitas, não instrumentais), exercendo-se pelo simples prazer que encontram em fazê-lo. Porém, tendem sempre ao aperfeiçoar-se por este exercício funcional, a tomarem-se aptas a entrar em cadeias mais complexas, com ações intermediárias." (DANTAS, 2002, p. 46)

Como o brincar é um dos eixos importantes da educação infantil são necessários a observação e o registro, acompanhamento diário das crianças em suas brincadeiras e ter como base o planejamento de novas atividades. Durante a observação é possível identificar os conhecimentos da criança e seu desenvolvimento, para assim poder utilizar estratégias de intervenção.

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a fundamentação desse estudo foi uma pesquisa bibliográfica (fontes secundárias) – fundamentada nas obras disponíveis em livros, artigos, teses e sites relacionadas ao tema. A pesquisa se propõe a explorar um novo enfoque em torno de dados já conhecidos a respeito do brincar e sua influência no aprendizado infantil, desse modo, a abordagem é qualitativa, uma vez que não é apresentada uma proposta rigidamente estruturada para tanto. Em vista da estratégia de coleta de dados (pesquisa bibliográfica) a natureza do trabalho caracteriza-se como exploratória. (LAKATOS, 2001; MARCONI, 2007)

A elaboração da pesquisa alicerçou-se em uma Revisão Teórica, a fim de se conhecer o universo de contribuições científicas de autores sobre a referida temática.

As fontes de informação eletrônicas selecionadas para levantamento bibliográfico foram: Google Acadêmico, SciELO e LILACS. As palavras-chave empregadas foram: desenvolvimento infantil, educação, brincar. Como descritor, foi utilizado o título: Práticas pedagógicas e a importância do brincar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como estabelecido inicialmente objetivou-se nesta pesquisa estudar o brincar, salientando a importância das brincadeiras na educação infantil. Utilizamos para tanto os conceitos bibliográficos.

No estudo se conheceu algumas definições sobre a prática do brincar na educação, no qual esforçou-se a identificação de sua necessidade para o desenvolvimento das crianças e sua grande importância no processo educacional. Enfocando o brincar livre.

A pesquisa bibliográfica elucidou o quanto o brincar é extremamente necessário para a criança, pois proporciona para a mesma o aprendizado do que está ao redor; exercita a atenção no outro através da observação de gestos, falas e atitudes. E a partir destas observações vários processos acontecem, dando início a novos aprendizados, culminando com o desenvolvimento integral da criança.

A intenção de nosso estudo não é oferecer diagnóstico definitivo sobre o brincar no desenvolvimento infantil, seus impactos na educação, nem mesmo, propor soluções mágicas às principais dificuldades demonstradas. A pretensão principal é motivar maiores pesquisas e estudos, em sentido de buscar incentivar tal prática no dia a dia dos educadores. E que os mesmos possam através das brincadeiras proporcionarem um ensino de qualidade, no qual os alunos sintam-se felizes enquanto aprendem.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DANTAS, H. Brincar e trabalhar. In: Kishimoto, T M.(Org.). O brincar e suas teorias. SP: Thomson, 2002.

FRIEDMANN, A. O desenvolvimento da criança através do brincar. São Paulo: Moderna, 2006.

KISHIMOTO, T M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneiro Thompson Learning, 2002.

. Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LAKATOS, E.M. Fundamentos de Metodologia Científica. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.M. Metodologia do trabalho científico. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

OLIVEIRA, Z R. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

PIAGET, J. A equilibração das estruturas cognitivas. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

TEIXEIRA, S R O. Jogos, brinquedos, brincadeira e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem

LUDICIDADE E ALFABETIZAÇÃO: PROPOSITURA DE INTERVENÇÃO LÚDICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

JEFERSON RODRIGUES LOPES

RESUMO:

A alfabetização é um processo de extrema importância para o indivíduo, pois isso o possibilita participar das atividades comuns ao seu convívio social e aquisição de conhecimentos que o poderão auxiliar em sua vida profissional e pessoal. A ludicidade da alfabetização pode ser entendida como um acréscimo produtivo ao processo, haja visto que o mesmo se dará sob supervisão e controle do docente que se baseará na fundamentação teórica e prática de sua profissão para extrair o máximo de todas as atividades propostas. Desse modo, esse trabalho baseia-se na ludicidade como ferramenta de alfabetização que serve como apoio aos atrativos necessários ao discente para o seu adequado desenvolvimento intelectual e interativo para com a linguagem.
PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Ludicidade; Educação; Desenvolvimento.

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo vai se tratar a educação como objeto de estudo em uma revisão argumentativa com o objetivo de estabelecer uma relação entre a vida escolar do aluno em seus anos iniciais atentando para sua alfabetização e seu consequente enfrentamento dos desafios a serem vencidos cotidianamente.
Justifica-se a importância desse tipo de trabalho para fomentar conhecimento teórico e produzir material para debate de questões educacionais básicas no âmbito docente.
Proceder-se-á com uma revisão bibliográfica básica sobre o assunto para embasar as discussões posteriores, sempre salientando a posição do docente frente à seus alunos e, também, sua responsabilidade no melhor aproveitamento do aprendizado dos mesmos.
De acordo com SANTOS (1995):
"é possível dizer que a Educação Pública no Brasil é foco de muita atenção nos últimos anos, devido ao seu constante desenvolvimento e aplicação de práticas diferenciadas para sanar os problemas detectados no dia-a--dia das escolas."
Observadas essas características e entendidos os conceitos que delimitam o espaço do docente na problemática atual, pode-se então contrapor pontos e posicionamentos afim de aprofundar o conhecimento a respeito do panorama geral da educação como sendo um processo em constante atividade.
Destacar LOBO-NETO (2006), se faz interessante nesse momento:
"O que vem se manifestando em horizontes cada vez mais próximos é: uma educação aberta, porque exigência de um processo contínuo ao longode toda a vida; uma educação plural, porque exigência da crescente complexidade da vida humana em suas dimensões social e individual;Isto posto, destaca-se a necessidade de práticas educativas eficientes desde os anos inciais da vida discente"

E também VAL (2006):
"pode-se definir alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado "código" escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e ouras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita."
Com isso, pode-se entender que intervir produtivamente no processo de alfabetização é tarefa de grande responsabilidade, pois sempre se busca uma metodologia, além de produtiva, verdadeiramente didática.
A alfabetização é um marco na vida do discente, pois dá abertura a toda a sua evolução e aquisição de conhecimentos, dentro ou fora da escola, pois sempre haverá a possibilidade de se adquirir conhecimentos no seu cotidiano pessoal.
Em se pensando em crianças, destaca-se a sua busca por momentos de diversão e interações que vão: para com instrumentos ou brinquedos à seus colegas no desenvolvimento de atividades lúdicas de grupo, o que se destaca por sua característica inclusiva enquanto prática de ensino, de acordo com SME-SP (2019):
"A ideia de educação inclusiva em um movimento mundial de reconhecimento da diversidade humana e da necessidade contemporânea de se construir uma escola para todos, sem barreiras, na qual a matrícula, permanência, a aprendizagem e a garantia do processo de escolarização sejam, realmente e sem distinções, para todos."
Baseando a didática nessa busca das crianças por diversão, há possibilidade de ampliar o aprendizado das mesmas quando direciona-se essa busca à atividades desenvolvidas para garantir a aquisição de conhecimentos envolvidos na alfabetização.
Pode-se perceber uma presença do lúdico no cotidiano escolar, que tem como base a produção bibliográfica de diversos autores, nacionais ou não.
Com isso, pode-se citar NERUDA (1988), como autor facilmente adequado à ilustração de uma abordagem divertida na produção bibliográfica:
"[…] Tudo está na palavra… Uma ideia inteira muda, porque uma palavra mudou de lugar ou porque outra se sentou como uma rainha dentro

de uma frase que não a esperava e que lhe obedeceu. As palavras têm peso, plumas, pelos, têm tudo que se lhes foi agregando de tanto vagar pelo rio, de tanto transmigrar de pátria, de tanto ter raízes… São antiguíssimas e recentíssimas […]"
Ressaltando o supracitado a respeito da educação inclusiva, pode-se adentrar à ideia de que tais práticas podem referir a instalação de um conceito de inclusão que vai transpassar o ambiente escolar (SME-SP, 2019).
Baseado nessa análise rápida, proponho com esse artigo a propositura de uma abordagem lúdica para assessorar o processo de alfabetização de crianças, haja visto a necessidade constante de reavaliação das práticas educativas para aproveitar-se melhor os rendimentos dos discentes.

2. MATERIAL

O material usado para esse trabalho provém de revisão bibliográfica que resultou em material citado e embasamento para redação de argumentos que compõem todo o corpo desse trabalho para agregar ao mesmo mais valor científico.

3. MÉTODO

O método empregado neste trabalho objetiva expor as informações selecionadas após pesquisa bibliográfica e contrapô-las de modo claro e efetivo e relacionadas com inclusões de ideias autorais para um melhor aproveitamento de todo o conhecimento adquirido na produção deste artigo.

4. RESULTADO

Após análise das informações e devidas reflexões foi possível obter como resultado os seguintes pareceres:

A alfabetização é um processo de extrema importância para a evolução do discente em sua história educacional, de modo que a mesma servirá como base para aquisição de conhecimentos em todo o decorrer de sua vida.

Alfabetizar é um processo em constante evolução e adequação por parte do educador, uma vez que o mesmo precisa constantemente avaliar a efetividade de suas práticas, sejam elas tradicionais ou inovadoras. E a inovação não é em grandiosidade, mas em pontos diversos que manterão uma abrangência significativa de efetividade.

Ressaltar a justaposição da inovação de ensino com a inclusão também deve ser identificado como resultado deste trabalho, uma vez que a mesma é facilmente percebida nos relatos citados desde a introdução.

Pode-se ressaltar como resultados também os seguintes pontos:

A Alfabetização é um processo em constante atualização;

O docente que se propõe a alfabetizar é constantemente desafiado pelas adversidades da prática;

A Alfabetização preza pela qualidade do ensino, mesmo que em uma modalidade não tradicional;

É necessário a inovação das metodologias para um melhor aproveitamento da aprendizagem do aluno.

5. DISCUSSÃO

Posto que a Educação Pública no Brasil é foco de muita atenção nos últimos anos, devido ao seu constante desenvolvimento e aplicação de práticas diferenciadas para sanar os problemas detectados no dia-a-dia das escolas (SANTOS, 1995 p. 187) e tendo em vista também a necessidade da alfabetização para que o discente tenha uma boa relação com seu meio e a sociedade em geral, é indispensável que a mesma aconteça ainda na sua primeira década de vida, mesmo que para isso tenha-se como desafio a conquista de seu interesse e atenção.
Em 2006, VAL afirmou:
"pode-se definir alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado "código" escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e ouras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita."
Com isso, é possível entender a alfabetização como essencial para que o indivíduo, criança a idosos, possam lidar com esse código escrito de modo a interagir com o mesmo de modo a não serem deslocadas à marginalidade social ou educativa, e em se pensando em crianças, destaca-se a sua busca por momentos de diversão e interações que vão dela com instrumentos ou brinquedos à sua com seus colegas no desenvolvimento de atividades lúdicas de grupo, possibilitando o maior acesso possível dos mesmos às seus ambientes de aprendizagem e interação sócio- cultural.
Para abordar a alfabetização com ludicidade, como proposto nesse trabalho, é necessário não apenas desenvolver brinquedos, jogos ou brincadeiras, mas também buscar a base teórica que garanta a efetividade das mesmas, além, claro, de uma constante averiguação da eficiência prática de tais materiais, que são também fundamentados na experiência profissional docente, como citado por CARVALHO (2008):

"Para a professora, seja qual for o método escolhido, o conhecimento das suas bases teóricas é condição essencial, importantíssima, mas não suficiente. A boa aplicação técnica de um método exige prática, tempo e atenção para observar as reações das crianças, registrar os resultados, ver o que acontece no dia-a-dia e procurar soluções para os problemas dos alunos que não acompanham."
Além disso, pode-se ressaltar a ideia de educação inclusiva em um movimento mundial de reconhecimento da diversidade humana e da necessidade contemporânea de se construir uma escola para todos, sem barreiras, na qual a matrícula, permanência, a aprendizagem e a garantia do processo de escolarização sejam, realmente e sem distinções, para todos."
Faz-se extremamente importante ressaltar, entender e garantir o acesso de qualquer indivíduo à educação integral, onde o principal objetivo é promover o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando duas dimensões intelectual, social, emocional, física e cultural sempre respeitando as diferenças entre os indivíduos, sejam elas socioeconômicas, culturais, étnico-raciais ou geográficas. (SME-SP, 2019).

6. CONCLUSÃO

Após o desenvolvimento deste trabalho é possível concluir que a ludicidade é aplicável à alfabetização, sempre com controle de qualidade e didática das práticas e materiais aplicados, que sempre buscam um melhor aproveitamento das habilidades dos discentes.

7. REFERRÊNCIAS:

CARVALHO, Marlene. Alfabetizar e Letrar: Um Diálogo entre a Teoria e a Prática. 5. Ed. Rio de Janeiro Vozes, 2008.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. Avaliação. Campinas; Sorocab a, v. 13, n. 1, p. 193- 207, mar. 2008.FALENDA, I. C. A interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. São Paulo: Papirus, 2003. 4p (235-238).

LOBO NETO, F. J. S. Regulamentação da Educação a Distância: caminhos e descaminhos. In Silva, Marco (org.). Educação online. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

NERUDA, P. in : NETO, Antonio Gil. A produção de textos na escola. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009. p. 221-283.

SANTOS, B. S. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado? 2004. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de (org.). Práticas de Leitura e Escrita. 1. Ed. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

LUDICIDADE: OS JOGOS E A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LUDICIDADE, JOGOS E BRINCADEIRAS

JOÃO PAULO MORCINA DE MELO

RESUMO

Pretende-se com este artigo analisar as relações existentes entre a ação lúdica e a criança no âmbito pedagógico. Para isso foi analisada a opinião de alguns autores, os quais abordam o assunto com propriedade, afirmando que brincar é um ato natural e prazeroso para a criança; por isso deve fazer parte de suas atividades pedagógicas e diárias. Dessa forma o lúdico é capaz de estimular, motivar, proporcionado momentos de prazer e significação. É importante que o professor da Educação Infantil, tenha uma boa formação pedagógica no que tange o lúdico a fim de que seja competente e possa planejar e atuar com essa ferramenta facilitando o processo de ensino/aprendizagem e auxiliando no desenvolvimento integral da criança. Enfim, conclui-se que a ludicidade é parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem da criança, especialmente na fase da Educação Infantil. No entanto, devemos analisar todas as variáveis inseridas neste processo, a fim de que possamos de fato alcançar da melhor forma o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Palavras Chave: Lúdico, Pedagógico, Jogos, Brincadeiras

INTRODUÇÃO

Segundo Gusso e Schuartz, (2010), a criança é considerada um agente de transformação social, participando ativamente na sociedade e na construção histórica de sua identidade social. Suas interações com o meio interno e

externo podem ou não interferir em seu desenvolvimento. Dessa forma, apesar do desenvolvimento da criança ocorrer de forma natural também é muito importante os estímulos que ela recebe.
No entanto é importante ressaltar que cada criança tem seu ritmo, suas características individuais e sua maneira de se expressar, devido a isso é muito importante oferecer a elas diferentes possibilidades de demonstrar o que pensam e como podem se comunicar (AZEVEDO e BETTI, 2014).
Segundo Palma et al. (2015, p. 102)
Os jogos fazem parte da vida humana desde os primórdios da história da humanidade, constituindo um fenômeno de fácil identificação, mas de difícil definição. Comumente, essa é uma palavra que pode ser associada a inúmeros significados: uma partida de futebol, uma brincadeira infantil, um trocadilho de palavras, ou até mesmo um embate político podem receber o nome de jogo. Essas são atividades muito distintas, que assumem diferentes significados para os que delas participam; entre umas e outras podem-se fazer analogias, encontrar algumas similaridades, peculiaridades que as aproximam ou as distanciam, mas parece muito difícil, senão impossível, distinguir um traço comum que permita a elaboração de uma definição inequívoca do termo.

Segundo a Declaração Universal dos Direitos da Criança (UNICEF,1959, p.
2) toda criança tem direito à educação gratuita e ao lazer infantil, como segue:

A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade.O interesse superior da criança deverá ser o interesse diretor daqueles que têm a responsabilidade por sua educação e orientação; tal responsabilidade incumbe, em primeira instância, a seus pais. 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".

Corroborando com o documento citado acima, podemos ainda mencionar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) o qual destaca por exemplo o direito a educação, a cultura, ao esporte e ao lazer sendo que estes devem respeitar sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento e que o direito à liberdade inclui o brincar.
Com relação a educação infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 2017, p. 22) destaca:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Já é consenso que a educação infantil é de extrema importância, visto que as pesquisas apontam que crianças que iniciam sua atividade escolar antes dos sete anos obtêm resultados melhores do que as demais (AZEVEDO e BETTI, 2014).
Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2019, p. 37) os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil compreendem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, e conhecer-se, sendo que eles asseguram:

As condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

O mesmo documento estrutura organização curricular da educação infantil em cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. De modo que:

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.

Levando isto em consideração, também é preciso destacar que tanto os documentos oficiais quanto os estudiosos da área enfatizam a importância de se trabalhar com atividades lúdicas, envolvendo jogos e brincadeiras nesta fase, colaborando dessa forma para o desenvolvimento integral da criança, sem deixar no entanto de abordar a alfabetização e o letramento (AZEVEDO e BETTI, 2014).
Segundo Silva et al. (2017), as atividades lúdicas são capazes de auxiliar no desenvolvimento das habilidades motoras e cognitivas, bem como nas condutas e interações emocionais e morais das crianças. Além de serem fundamentais para a aprendizagem motora causando efeitos benéficos na postura e equilíbrio.

Ainda segundo Ramos et al. (2017), o uso de jogos no ambiente escolar é capaz de desenvolver habilidades sociais como interação social e colaboração mútua estimulando inclusive a atenção, resolução de problemas e vivências de êxito e frustrações.
No entanto para que de fato o lúdico seja capaz de proporcionar momentos de prazer e significação na aprendizagem é importante destacar a atuação do educador. Ele precisa conhecer o desenvolvimento infantil, as linguagens e estimular as diversas áreas do conhecimento (GUSSO e SCHUARTZ, 2010).
Portanto o objetivo deste trabalho é fazer uma revisão bibliográfica, levantando os dados e interligações a respeito da ludicidade, dos jogos, das brincadeiras e da aprendizagem na Educação Infantil.

DESENVOLVIMENTO

No passado as crianças eram tratadas como indivíduos frágeis, negativos e inacabados, nesse aspecto as mesmas eram tidas como seres descompromissados e de caráter duvidoso, por isso a ludicidade só era aplicada com o objetivo para diagnóstico de personalidade infantil.
Com o início do Romantismo, as crianças foram tratadas de acordo com suas especificidades, porém não mais sendo discriminadas pela sua visão de mundo (PALMA et al. 2015).
Os mesmo autores afirmam que, os profissionais da educação ainda relutam em aplicar a ludicidade nas suas aulas, pois sugerem que as brincadeiras como método de aprendizagem não são tão eficientes e acabam sendo utilizadas ainda em um segundo plano apenas, e servindo de apoio para outros tipos de aprendizagens cognitivas. Esse pensamento se deve, ao fato dos profissionais de educação associarem os jogos e o brincar, como sendo momentos de não seriedade por parte das crianças simplesmente pelo fato do sentimento agradável ao aprender conteúdos de uma forma mais leve.
Avanço e Lima (2020) em seu estudo recente abordam alguns aspectos históricos e tendências dos jogos, onde evidenciam a existência de contrastes significativos de concepções de jogo e suas relações com a educação. Destaca- se por exemplo a exclusão em relação a contextos educacionais, onde os autores levantam o questionamento que ao mesmo tempo que há noções de negatividade relacionadas a palavra jogo, referindo-se por exemplo que estes são alheios às coisas importantes da vida social, também são comprovadamente afirmado em pesquisas seus inúmeros benefícios.
Ressaltam ainda que tal negatividade se deu ao longo da história devido julgamentos filosóficos e de pensadores com relação aos jogos de azar e vícios, o que seria totalmente contraditório para a educação, dessa forma ainda hoje algumas instituições de ensino acabam por tentar excluir o jogo. De forma similar, outras instituições optaram pelo meio termo, classificando os jogos como atividade de menor importância pedagógica, sendo permitido por exemplo em horários de intervalos ou recreio como atividades distrativas ou de gasto de energia acumulado e excedente. Neste caso, reconhecem o jogo como prática espontânea, livre e natural, sem planejamento e nem intervenções.

Já do lado oposto, o jogo pode ser visto de maneira mais positiva, tendo inclusive caráter formativo, que vai além de sua função recreativa. Neste caso há planejamento, intervenções e controle, visando finalidades e resultados educacionais importantes para o indivíduo, sendo inclusive supervisionados por profissionais(AVANÇO e LIMA, 2020).
Conforme Souza (2012, p. 10):

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”.

A mesma autora cita a ludopedagogia e seus efeitos no educando, como: proximidade da realidade em que está inserido, ativações psico-neurológicas, aumento da frequência escolar, estimulação do pensamento, redução da violência, socialização, integração, melhora da auto-estima, desenvolvimento da criatividade e respeito às diversidades. Segundo ela a ludicidade é de extrema importância e deve ser assim vista pelos familiares e educadores. É a partir dela que a criança desenvolve conceitos, ideias, relações lógicas, percepções e vai interagindo com os demais estabelecendo relações cognitivas e prazerosas.
Silva et al. (2017), reforça que os jogos e/ou brincadeiras devem ser variados a fim de contextualizar e auxiliar no desenvolvimento motor. Além disso para a seleção dos mesmos deve-se ser levado em consideração a faixa etária.
Ramos et al. (2017), em seu estudo utilizou diferentes tipos de jogos podendo observar que os jogos individuais estimulam a atenção, a memória,

a elaboração de estratégias, a persistência e o autocontrole. Já os jogos coletivos estimulam a interação, autorregulação e autocontrole com o outro. Destacou também que as atividades que envolvem jogos necessitam do planejamento para a ação, tomada de decisão e resolução de problemas, dessa forma são trabalhados o autocontrole e a paciência fazendo com que as crianças aprendam

a lidar com a frustração (perder) ou com alegria (ganhar) desenvolvendo enfim mais tolerância.
Matos, (2013), cita a relevância de propostas lúdicas na Educação Infantil e qual é o impacto do brincar no processo de ensino/aprendizagem. A mesma autora afirma que o brincar é extremamente importante para o desenvolvimento cognitivo e físico da criança e que as relações do brincar e do aprendizado estão diretamente relacionados a fatores que a criança irá desenvolver ao longo da vida, como por exemplo o desenvolvimento da oralidade, as habilidades sociais, sua integração na sociedade bem como suas emoções em relação às pessoas, podendo assim ser um sujeito crítico na sociedade.
Os jogos e as brincadeiras são estratégias relevantes no desenvolvimento da Educação Infantil, esses recursos didáticos são dinâmicos e parecem ter efeitos positivos no processo de ensino/aprendizagem, porém para se atingir tal sucesso se faz necessário um bom planejamento das atividades elaboradas. As atividades lúdicas devem ser preparadas com responsabilidade, não se pode aplicar a mesma sem um criterioso processo de planejamento anterior a aula, pois a ludicidade trabalhada em sala deve ser uma experiência que aproxime os docentes dos discentes e que a aula possa ter um significado na vida de quem participou da mesma (MATOS, 2013).
Gusso e Schuartz (2010), corroboram com essa ideia ao afirmarem que é necessário um planejamento minucioso para associar o lúdico com a aprendizagem significativa e assim despertar na criança o prazer em aprender. Os mesmos autores reforçam que os profissionais necessitam ter uma boa formação pedagógica a fim de se tornarem competentes para criar estratégias e situações que gerem aprendizagens significativas utilizando recursos lúdicos, sendo que isto é ainda mais importante na infância. Dessa forma o educador e suas intervenções são de extrema importância na Educação Infantil.
Por muitos anos as redes sociais publicam estudos que afirmam que as crianças são negligenciadas pela família no que tange a educação. Sabe-se que a ludicidade é uma ferramenta eficiente na introdução da criança na cultura e que essas vivências são importantes na formação cultural das mesmas na sociedade e que tal é um ponto de partida muito explorado para uma boa adequação ao meio em que convive. Já as crianças que vivem em um meio insalubre, convivendo com

famílias de baixa instrução educacional e com baixo poder aquisitivo sofrem mais por questões emocionais e que as atividades lúdicas podem ser importantes no desenvolvimento desses indivíduos (POLETTO, 2005).
Gusso e Schuartz (2010), destacam ainda a importância da atuação efetiva da família no desenvolvimento integral da criança, destacando que cabe ao ambiente escolar dar continuidade aos processos já iniciados no ambiente familiar.
Apesar da brincadeira por exemplo, ter suas origens no ambiente familiar e de forma espontânea, é possível afirmar que ela e o jogo não devem serem vistos apenas como um passatempo, assim como os brinquedos não devem ser utilizados apenas para o lazer. Todos eles exigem uma série de habilidades cognitivas, motoras e sociais que de fato podem colaborar com a educação de forma integral, devido a isso sua importância fica ainda mais nítida na infância (Souza, 2012).
Segundo Poletto (2005), a maneira de como tratar a infância pode variar de acordo com o ambiente, o país e a cultura em que o indivíduo está inserido, porém a importância do desenvolvimento educacional está diretamente relacionada a ludicidade na Educação Infantil. O ambiente é um fator extremamente relevante a se levar em conta quando falamos do desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos desse ciclo de aprendizagem.
Com relação ao brincar como fator de proteção, Poletto (2005, p. 68) afirma a seguinte proposição:
O desenvolvimento implica tarefas fundamentais, complexas e dinâmicas, ocorrendo pela interação de forças genéticas e ambientais". As crianças se desenvolvem em interação com pessoas, instituições, creches, escolas, comunidades, famílias, entre outras e que o jogo pode estimular e reforçar as situações familiares e comunitárias, assim como estimular as competências cognitivas.
O processo de socialização, ao qual se vêem expostas as crianças em situação de pobreza, tem sido descrito como empobrecedor e punitivo. A conseqüência é que as crianças não se desenvolvem bem nas tarefas da vida. Uma das áreas em que a pobreza tem interferido é a do desenvolvimento das crianças, conforme se verifica com a ausência do jogo sociodramático ou jogo de regras. Percebe-se que essas crianças têm prejuízos no desenvolvimento cognitivo e lingüístico.

Situações estressantes como a pobreza, causam distúrbios relevantes na vida da criança, levando as mesmas a terem problemas na sua vida adulta e uma série de problemas relacionados a sua conduta ética bem como distúrbios evolutivos e emocionais durante a sua existência. Por isso é unânime que a

melhor forma de educar a criança é pela ação conjunta da família e a escola e que ambas possuem sua responsabilidade em relação ao desenvolvimento cognitivo e social dos indivíduos (Poletto, 1999).
A partir de investigações nos campos educacionais, foram detectadas falhas na formação dos professores de

Educação Infantil bem como do Ensino fundamental com relação ao ministrar aulas relacionadas a ludicidade nas escolas. As universidades dão pouco foco as disciplinas correlacionadas a ludicidade na formação dos futuros pedagogos e por consequência quando os mesmos vão atuar na Educação Infantil ou na Educação Fundamental, sentem dificuldades de vivenciar as experiências dessa temática e contextualizar as mesmas para os alunos (PEREIRA e BONFIN, 2009).

Partindo da premissa da ideia de que a ludicidade é essencial para os indivíduos, em especial as crianças da pré escola ou do Ensino fundamental, se faz necessário que os professores estejam a par e respeitem as faixas etárias com as características de cada idade pois os aspectos trabalhados em cada criança como: a cognição, estrutura social e seu aspecto psicológico deve respeitar as necessidades e especificidades do ambiente infantil que cada ser está inserido, portanto contextualizar os conteúdos aprendidos aplicando uma certa ludicidade é essencial para a otimização dos processo de Ensino/Aprendizagem (PEREIRA e BONFIN, 2009).

Santos et al. (2015) concluem a necessidade da prática educativa estar associada a ludicidade, principalmente na educação infantil. O lúdico é uma ferramenta facilitadora, motivadora e de grande importância na construção do conhecimento, pois promove o estímulo da aprendizagem, a medida que também é capaz de despertar o interesse e prazer do aluno, contribuindo de forma significativa para sua formação e no seu rendimento, bem como na sua interação. Os jogos por exemplo, são capazes de transmitir noções de conceitos e conhecimentos acerca de qualquer assunto. Ainda, levando em conta que o processo de desenvolvimento requer o estímulo prático de variadas habilidades que envolvam ações afetivas, cognitivas e corporais, conclui-se que as brincadeiras possibilitam com êxito o trabalho dessas ações. Porém, ainda assim, algumas instituições de ensino e professores demonstram desinteresse e

indisponibilidade na busca de estudos e atualização do assunto, a fim de melhorar sua atuação e aplicabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se portanto que apesar de haver certas contradições referentes às concepções do jogo, do lúdico e do brincar em relação a educação, a maior parte dos estudos apontam os benefícios da utilização dessas ferramentas no processo educacional de forma geral.

Tais contradições devem-se ao processo histórico das definições da palavra jogo, que podem ser interpretadas de maneira preconceituosa e equivocada. Há também certa influência negativa sendo exercida ainda nos dias de hoje, as quais envolvem falhas das instituições de ensino na formação do profissional, e consequentemente o despreparo e a má atuação do mesmo ao trabalhar com essas ferramentas.

No entanto podemos concluir que aliar os jogos, lúdico e brincadeiras com a aprendizagem no ambiente escolar não é tarefa fácil. Devido a isso, o educador deve ter uma boa formação, pois tem papel importante na seleção, planejamento e execução do lúdico no processo de aprendizagem.

Conclui-se ainda a importância da Educação Infantil não apenas no processo de ensino-aprendizagem da criança, mas em todo seu desenvolvimento integral como ser humano. Vários estudiosos apontam a importância do início da escolarização antes dos 7 anos, visando diversos benefícios.

Sendo assim, dada a importância dessa fase para o desenvolvimento, destaca-se também a importância do lúdico, jogos e brincadeiras na aprendizagem, a fim de tornar todo o processo mais leve, prazeroso e significativo para todos envolvidos, em especial para as crianças. Também foi destacado a importância da atuação e participação efetiva da família. Ressaltando que a escola deve ser uma extensão do próprio lar, e deixando claro portanto, que a colaboração, instrução e convivência no ambiente familiar fará toda diferença na aprendizagem e desenvolvimento integral do indivíduo.

Foi consenso ainda, que as atividades lúdicas devem ser selecionadas criteriosamente, utilizando jogos e brincadeiras variadas, a fim de proporcionar as mais diversificadas vivências. Além disso, deve-se levar em consideração a faixa etária, o nível de dificuldade, e em especial as características individuais de cada criança. E isso se torna bem mais complexo quando é nítido que toda essa seleção não pode deixar de lado o processo de alfabetização, por exemplo.

Enfim, conclui-se que a ludicidade é parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem da criança, especialmente na fase da Educação Infantil. No entanto, devemos analisar todas as variáveis inseridas neste processo, a fim de que possamos de fato alcançar da melhor forma o desenvolvimento integral dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

AVANÇO, L. D. e LIMA, J. M. Diversidade de discursos sobre jogo e educação: Delineamento de um quadro contemporâneo de tendências. Educ. Pesqui., São Paulo. 2020.

AZEVEDO, N. C. S. e BETTI, M. Escola de tempo integral e ludicidade: Os pontos de vista de alunos do 1° ano do Ensino Fundamental. Rev. Bras. Estud. Pedagog. (online). Brasília, n. 240, p. 255-275, mai/ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2020.

BRASIL. ECA: Estatuto da Criança e do adolescente. Lei Federal n. 8069, de 13 de Julho de 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

GUSSO, S. F. K. e SCHUARTZ, M. A. A criança e o lúdico: A importância do "brincar". Revista Digital: PUCPR: p. 236-248, Curitiba, 2010.

MATOS, M. M. O lúdico na formação do educador: Contribuições na Educação Infantil. Cairu em Revista. Bahia, n. 2, p. 133-142, jan. 2013.

PALMA, M. S.; ALMEIDA, B. G. S.; TURCATI, V. B.; PONTES, M. F. P. Jogos
tradicionais no contexto educativo. Revista Kinesis. Rio Grande do Sul, n. 2, p. 99-113, jul/dez. 2015.

PEREIRA, L. H. P. e BONFIN, P. V. Brincar e aprender: Um novo olhar para o lúdico no primeiro ano do Ensino Fundamental. Educação. Santa Maria, n. 2, p. 295-310, mai/ago. 2009.

POLETTO, R. C. Rede de apoio social e afetivo de crianças em situação de pobreza. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 1999, 6 p.

POLETTO, R. C. A ludicidade da criança e sua relação com o contexto familiar. Psicologia em Estudo, Academia. Edu. Maringá, n. 1, p. 67-75, jan./abr. 2005.

RAMOS, D. K.; ROCHA, N. L.; RODRIGUES, K.; ROISENBERG, B. B. O uso de
jogos cognitivos no contexto escolar: Contribuições as funções executivas. Psicologia Escolar e Educacional, Academia. Edu São Paulo, n. 2, p. 265-275, mai/ago. 2017.

SANTOS, C. C. S.; COSTA, L. F.; MARTINS, E. A prática educativa lúdica: Uma ferramenta facilitadora na aprendizagem na Educação Infantil. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET. Dez.2015.
SILVA, A. S.; VALENCIANO, P. J.; FUJISAWA, D. S. Atividade lúdica na
Fisioterapia em Pediatria: Revisão de literatura. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, n. 4, p. 623-636, out/dez. 2017.

SOUZA, M. M. F. A importância da Ludopedagogia na alfabetização. Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí, São Joaquim, 2012.

UNICEF. Declaração Universal dos Direitos da Criança. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca
.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2020.

CONSTRUÇÃO DO SABER E AS PRATICAS DOCENTES NO CAMPO COGNITIVO

JOSEFA FRANCISCO ALVES

RESUMO

Este trabalho constitui uma síntese da aprendizagem, bem como da função cerebral, por meio de pesquisas em áreas como a psicopedagogia e como essa relação se dá com os estímulos, e portanto, submete temas cruciais à atenção da comunidade educativa nas mais diversas análises educacinais. A comunidade educacional está se tornando consciente que "entender o cérebro e os comportamentos" pode apontar novos caminhos para a pesquisa e melhorar as políticas e práticas educativas. Isso em contato com os conhecimentos do meio acadêmico, com as contribuições didáticas e com as áreas do conhecimento estudantil vem dando um novo fôlego ao desenvolvimento educacional. Ele não propõe soluções simplistas, nem afirma que a psicologia da educação tem a resposta para tudo. Por outro lado, constitui um inventário objetivo do conhecimento atual na encruzilhada da psicopedagogia cognitiva e aprendizagem; também indica caminhos para explorar e listar as implicações ao processo de ensino.
Palavras-chave: Educação; Construtivismo; Ensino; Cognição; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O ser humano pensa-se algumas vezes, ter uma relutância natural em se educar. Esta tendência natural de saber pode-se detectar na criança. Muito antes de ela ir para a escola, a criança já acumulou vasto conhecimento ela pode se expressar na linguagem de seus pais e, às vezes, se o ambiente se presta a ele. Como explicar que a criança tem tanta facilidade para adquirir sua língua falada, enquanto ela leva tanto tempo nos bancos da escola para aprender a escrever, quando consegue. Uma questão séria aqui é a eficácia da aprendizagem escolar e os métodos usados em nossas salas de aula.

Na educação, a atividade mais relevante ocorre do lado da criança que é educada, do jovem ou da jovem que

aprende em conjunto a uma série de técnicas e teorias. A criança, já bem antes de entrar na escola, aprende a falar com uma velocidade espantosa. Local no qual se situa o lar que é tão difícil compreender o aprender e a escrita dessa mesma linguagem dentro do sistema escolar. Muitos educadores observam que os assuntos escolares são difíceis de serem transferidos. A esse respeito, o que uma teoria moderna diz, explica-se por meio do construtivismo, essa teoria busca ensinar que o ser humano organiza, a aula e estrutura o novo material com o conhecimento antigo.

As atividades mais apropriadas na educação são aquelas em que crianças e jovens adultos se ensinam. Os pré-escolares aprendem a falar sua primeira língua com uma rapidez espantosa. Por que então eles têm tanta dificuldade em aprender a escrever a mesma língua na escola? A mesma situação vale para todos os sujeitos – os educadores observaram que é difícil obter êxito. O que uma teoria moderna, construtivista, tem a dizer sobre essa situação? Ensina-nos que eles organizam, classificam e estruturam material novo com base em seu conhecimento prévio.

Na era dos satélites, quando o ambiente educacional se tornou consideravelmente enriquecido, a criança sem dúvida achará mais fácil encontrar-se no meio ambiente, especialmente desde a criação de uma produção considerável. Documentos multimídia esperam-se que as novas tecnologias possibilitem a criação de uma universidade virtual, alimentada pela educação de qualidade.
E isso é ainda mais verdade no que se refere a grande quantidade de documentação multimídia está disponível. Está sendo previsto que as novas tecnologias levarão à criação de um mundo virtual, que é alimentado pelo ensino de alta qualidade.

Em educação, a atividade mais relevante é realiza o lado da criança que é educada, do jovem que está aprendendo.

Para falar de maneira inteligente sobre a educação ou sobre a situação escolar como um todo, profissionais recorriam à tríade: professor, aluno e assunto ensinado. Hoje, a terminologia evoluiu um pouco para estar mais perto das teorias em voga, preferimos falar de aluno e ambiente educacional, o professor passou a fazer parte desse ambiente educacional como mediador.
Qualquer observador ou perceptivo logo perceberá que a atividade mais relevante em todos os níveis, do elementar ao universitário, independentemente da disciplina ou campo considerado, não está do lado das estruturas administrativas, nem do regime pedagógico, mas ocorre no centro da abordagem pedagógica, mais especificamente do lado da criança que é educada, o jovem ou a jovem que aprende. Além disso, deve ser afirmado com vigor quando há aprendizado, em termos da pessoa mudando, crescendo, se desenvolvendo. É no mundo interior de motivos, atitudes, processo de crescimento que se desenrola a ação para educar. Ela é feita de experiências que estão ocorrendo na profunda personalidade do despertar dos recursos internos, os desenvolvimentos pessoais progressivos e, especialmente, do crescimento doméstico lento cujo impulso discreto nem sempre é sensível o administrador preocupado com a organização e eficiência.

CONCEITO DE SUPERDOTAÇÃO

Inteligência, criatividade e talento são conceitos centrais e estão incluídos nas várias definições que foram propostas para superdotação. Diferentes definições evoluíram de um único desempenho intelectual para a identificação de múltiplas habilidades e inteligências. Abordagens multifacetadas são consistentes com as categorias de inteligência analítica, criativa e prática. Tanto a teoria das inteligências múltiplas quanto o modelo de comportamento servem como exemplos precisos de
teorias multifacetadas e bem pesquisadas de inteligência e superdotação. A superdotação é definida como um processo de desenvolvimento com referências cognitivas, comportamentais e neuropsicológicas especiais.

Os aspectos relacionados a educação nesse tocante são objeto de legislação específica, como podemos ver na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008):

“[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008, p. 09).

Crianças superdotadas e talentosas são aquelas identificadas por pessoas profissionalmente qualificadas que, em virtude de habilidades excepcionais, são capazes de alto desempenho. São crianças que necessitam de programas e ou serviços educacionais diferenciados, além daqueles normalmente fornecidos pelo programa escolar regular, a fim de realizar sua contribuição para si e para a sociedade. As crianças capazes de alto desempenho incluem aquelas com realização demonstrada e ou capacidade potencial em qualquer uma das seguintes áreas, individualmente ou em combinação capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo, habilidade de liderança; artes visuais e performáticas e capacidade psicomotora.
“As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças

bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas" (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 17-18).

Definições posteriores de crianças superdotadas e talentosas evoluíram para incluir os aspectos sociais e emocionais. Essa definição enfoca as características cognitivas e emocionais do indivíduo. A superdotação é um desenvolvimento assíncrono no qual as habilidades cognitivas avançadas e a intensidade aumentada combinam-se para criar experiências interiores e consciência que são qualitativamente diferentes da norma. Esta assíncrona aumenta com maior capacidade intelectual. A singularidade dos superdotados os torna particularmente vulneráveis e requer modificações na parentalidade, no ensino e no aconselhamento para que eles se desenvolvam de modo ideal.
Pesquisas recentes sugeriram que um alto nível de inteligência, juntamente com altos níveis de criatividade, e outros fatores, como traços de personalidade, motivação e fatores ambientais, compõe o que é chamado de superdotação. No entanto, há falta de consenso em relação ao conceito de superdotação, às características do indivíduo superdotado, como ele se desenvolve etc. A pesquisa sobre superdotação é diversa. Existem muitas definições distintas de superdotação, e como mencionadas, até agora apenas um pequeno consenso foi alcançado.

CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM E NÃO APRENDIZAGEM

Uma abordagem baseada na lógica da Educação Inclusiva deve começar a partir de uma perspectiva de aprendizado e desenvolvimento que considere o histórico dos indivíduos e seus processos particulares de construção de conhecimento. Deste ponto de vista, as estruturas do conhecimento parecem ser construídas pelo indivíduo ao longo do curso de sua interação com o ambiente social, embora sejam fundamentadas na inteligência como capacidade humana. Portanto, o avanço no desenvolvimento cognitivo também é considerado um processo único, de modo que, não necessariamente todos os indivíduos, invariavelmente atingirão níveis cognitivos mais avançados. Para alguns autores, esse é um erro comum ao interpretar a teoria construtivista de Piaget, pois o que o autor diz é que a passagem de um estágio para outro depende principalmente do ambiente social que pode acelerar ou retardar o início de um estágio, ou até impedir sua manifestação (ROTTA, 2007).

Assim, o conhecimento é desenvolvido pela colaboração entre ensinar e aprender indivíduos. Para Vygotsky, é na relação com os outros e através dela que ocorre a conversão dos processos de dimensão social para a dimensão individual, que é a base do processo de aprendizagem. Sendo assim, o autor acredita que o ambiente social historicamente construído fornece as ferramentas físicas e simbólicas que o organismo utilizará como mediador nesse processo.

A construção do conhecimento pode então ser considerada como envolvendo experiências individuais que motivam as pessoas a aprender ou a não aprender, ou seja, todo aprendizado está ligado a significados que são muito específicos para cada indivíduo (ROTTA, 2007). Por exemplo, o processo de aprendizagem implica inevitavelmente uma ambivalência emocional, pois envolve o indivíduo aceitando que ainda não conhece alguma coisa e, ao mesmo tempo, o prazer da descoberta. A forma como cada indivíduo lida com essa ambivalência é algo muito peculiar e pode estar relacionada, entre outros fatores, à sua percepção de auto-eficácia, ou seja, o grau em que os indivíduos acreditam que são capazes de atingir determinados objetivos.

Levando em consideração todos esses aspectos, é plausível supor que as dificuldades de aprendizagem possam estar relacionadas, mas não necessariamente, a algumas deficiências intelectuais ou sensoriais, entre outras. Em muitas situações, essas dificuldades resultam de falhas interacionais, como as que envolvem a relação do indivíduo com o meio social que alteram ou dificultam o desenvolvimento cognitivo (ROTTA, 2007). Isso pode ocorrer até mesmo entre alunos com deficiência que muitas vezes têm seu potencial de aprendizado subestimado e, como resultado, tendem a ter menos demandas deles pelo meio social.

Como tudo isso pode ser aplicado quando o aluno um está instituições de ensino existem dois perfis de estudantes. Um de idade mais avançada que já atingiu o nível formal de desenvolvimento cognitivo – isso não significa que ele necessariamente aplicará essa lógica a todos os conteúdos aos quais está exposto. E de outro o aluno que ainda não construiu estruturas formais, especialmente devido a condições desfavoráveis em seu processo de escolarização.

Obviamente, esses dois perfis podem ser pensados, didaticamente, como dois extremos em

continuidade, entre os quais existem muitos outros casos. Além disso, das questões que envolvem o desenvolvimento cognitivo dos alunos, é necessário considerar outros aspectos que permeiam sua aprendizagem. Entre estes, os desafios inerentes ao contexto escolar e ao ciclo de vida do aluno que nele ingressam e podem ser mencionados (ORRU, 2011).

O aluno, geralmente em transição deve adaptar-se a uma nova lógica de construção do conhecimento, orientada principalmente por uma posição de maior autonomia e independência representada pela figura do professor e pela família. Neste sentido, ele ou ela deve ser capaz de usar um conjunto de estratégias de aprendizagem que permitam uma maior autorregulação. O aluno também tem que lidar com o desafio de entrar em um grupo social novo, ampliado e diversificado, o que nem sempre é fácil. Além disso, é necessário escolher uma carreira e avaliar continuamente a adequação da escolha.

Outro fator importante na adaptação e sucesso dos alunos é representado pelas condições oferecidas pela escola, como a qualidade do ensino em sala de aula e os serviços institucionais de apoio ao estudante (ORRU, 2011). Quanto a este último, as discussões sobre a aprendizagem, incluindo aquelas pertencentes ao campo da Educação Inclusiva, são unânimes em apontar a necessidade de serviços de apoio psicopedagógico aos estudantes.

PSICOPEDAGOGIA NA INTERFACE: ENSINO E CUIDADO

O século XIX é marcado pelo advento de pesquisas sobre o desenvolvimento motor, intelectual e emocional das crianças. As figuras emblemáticas desta pesquisa são Maria Montessori (doutora e pedagoga) e Jean Piaget (psicólogo). Nesta linha, a psicopedagogia se desenvolveu na França em meados do século XX. A etimologia do termo “psicopedagogo” refere-se à do “pedagogo” (do grego paidagôgía) “criança” e “levar, acompanhar”. A filosofia desta ciência é acompanhar, de forma personalizada, as dificuldades escolares que podem esmaecer o percurso dos alunos, apoiar o seu desejo de aprender e evitar que abandonem a escola. Isso é feito através de uma leitura educacional e psicológica de suas dificuldades, levando em consideração a personalidade da criança em seu investimento na escola.

O objeto da psicopedagogia é, portanto, o estudo e suporte das condições psicológicas e cognitivas necessárias para a aprendizagem e matrícula escolar (MANTOAN, 2003). Assim, a psicopedagogia afirma a estreita ligação entre desenvolvimento psicológico, desenvolvimento cognitivo e aprendizagem. Na educação voltada para o público de jovens observamos a importância de fatores psicológicos e cognitivos na qualidade do investimento escolar. Um estudante com um distúrbio de aprendizagem (dislexia ou dispraxia), incapaz de atender a certos requisitos acadêmicos é improvável que perder alguma confiança em sua capacidade de aprender, de se sentir ninguém e ficar desanimado ou alienar aprendizagem (MANTOAN, 2003). Situações de abusos causadas por estudantes podem causar problemas que devem ser mediados por profissionais, estes problemas podem causar rupturas em quem sofre sentindo-se excluído, pode não ser mais capaz de ir à escola por medo de ser assediado novamente por seus colegas (essa recusa é frequentemente acompanhada de “somatização”: dor de estômago, dor a cabeça, etc.). Um estudante que percebe demandas parentais maciças de seus pais, temendo que ele não consiga satisfazer seu desejo, pode desenvolver ansiedade sobre o desempenho (um medo esmagador de fracasso) (MANTOAN, 2003).

Para ajudar esses jovens, é essencial apoiá-los em sua totalidade, apoiar a autoestima e a motivação, permitir que se conscientizem de suas estratégias de aprendizagem e os ajude a ajustá-los de acordo com suas dificuldades, transmitir uma metodologia específica para estudantes com dislexia, dispraxia ou TDAH (transtorno do déficit de atenção com ou sem hiperatividade) (MANTOAN, 2003), apoiar quando ele não pode investir com calma na escola por causa de dificuldades com seus pares. Para ajudar os alunos em dificuldade, é necessário acompanhar o aluno no nível pedagógico e psicológico. Um trabalho próximo também é indicado com seus pais e seus professores, a fim de harmonizar e coordenar a supervisão desse jovem.

O AMBIENTE EDUCACIONAL E AS DIFICULDADE DE COMUNICAÇÃO

Como há uma tendência de trazer ações significativas para o ambiente educacional da criança, a maioria dos teóricos acredita que o tipo de professor soberano em sua sala de aula, que conhecemos, perderá sua autoridade. a ciência e seu crédito em favor de um ambiente rico em informações e dados no qual a criança e o aluno podem desenhar à vontade (FREIRE, 2010). O papel do orador seria, portanto, chamado a se transformar.

Sob este título do ambiente educacional, primeiro discutimos o caso do professor, diz o palestrante hoje, e depois o das novas tecnologias em educa-

ção.

O funcionamento da mente, para o qual a referência foi feita acima, nos interessa como os alunos entenderam e lembraram o que se disse durante a elaboração da maneira de transmitir o conhecimento, isto é, transmitir ideias e

conhecimentos de uma pessoa para outra. No uso comum, o ensino é concebido como uma ação que uma pessoa mais bem preparada exercita outra pessoa menos, ou como um bem que uma pessoa dá a outra, transmite ou impõe em colaboração.

Essa transmissão de conhecimento que usa a linguagem feita de frases que consistem em palavras não é ilusória, talvez a ilusão nasça do fato de observarmos que a linguagem funciona muito bem na vida cotidiana (FREIRE, 2010). No entanto, em uma sala de aula, muitos professores já passaram por isso: o conhecimento é difícil de transmitir pela fala.

Os profissionais em educação geralmente baseiam sua ação em uma suposição inválida de que as palavras e frases que o professor associa às suas experiências pessoais evocam o mesmo significado nas mentes dos alunos que as recebem. No entanto, as experiências pessoais do aluno não são as mesmas do professor (FREIRE, 2000).

Como exemplo, podemos nos perguntar qual é o modo particular em que representamos a geografia do mundo. É provável que o centro não esteja localizado em partes identificáveis através do mundo, nem nas proximidades das instâncias vicinais, mas para cada um de nós, o ponto central da organização da localização do mundo é naturalmente colocado em sua pequena representação de nascimento ou em uma rua em sua cidade, da qual todo o universo é articulado.

Em tal contexto, o aluno entende o que pode e às vezes o que ele quer. Além disso, a experiência nos diz que a primeira atividade do aluno em uma sala de aula não é assimilar um ensino, sua atenção é direcionada para a forma como ele se situa no ambiente escolar e, mais especificamente, para avaliar o professor. Ele formará uma ideia concreta daquele que o ensina bem antes de achar importante aprender verbos irregulares ou o acordo de particípios passados.

Este exemplo é uma ilustração surpreendente das ideias tolas de uma criança sobre o ensino que ele recebe, bem como as dificuldades de comunicação que podem surgir na educação como na maioria das situações humanas. Este exemplo atesta, acima de tudo, o fato de que o aluno não precisa realizar uma atividade cognitiva apenas em relação a disciplinas escolares diferentes, mas suas estruturas mentais também devem incluir um ordenamento de sua experiência geral na construção de si

mesmo. Em suas relações com seus professores, com seus colegas e com toda a escola. Em vista de tal afirmação em termos de atividade educacional, pode-se perguntar se a psicologia pode ser útil para nós.

APRENDIZAGEM COGNITIVA E O CONSTRUTIVISMO

Apesar de algumas das dificuldades inerentes à passagem das teorias propostas pelos pesquisadores para a aplicação no campo da educação, permanece o fato de que o falante, ao formular sua abordagem didática, irá se beneficiar entre os modos de aprendizagem propostos pelos teóricos. Além disso, estes no final deste século se voltaram para o aprendizado cognitivo (DELVAL apud BECKER, 2007).

O termo aprendizagem cognitiva criado em resposta ao behaviorismo de Watson e Skinner, nos anos 1960-1970, tem gradualmente deu lugar ao termo construtivismo já utilizado por Jean Piaget, ao desenvolver sua teoria do desenvolvimento de inteligência. Durante os anos 1980-1990, a palavra construtivismo deu origem a uma nova versão das ideias de Piaget. Uma teoria híbrida surgiu da aprendizagem e da pedagogia. Alguns experimentos parecem mostrar que essa abordagem poderia tornar-se frutífera e fornecer uma visão global e até mesmo fértil para todos os fenômenos educacionais (DELVAL apud BECKER, 2007). Embora construtivismo seja discutido e de modo variado julgados particularmente para as suas posições radicais teoricamente, a maioria dos psicólogos e pedagogos das comunidades empurram epistemologias mais tradicionais para adotar essa renovação da pedagogia, que, em sua opinião, melhor atenderia às conclusões das teorias atuais de aprendizagem (FREIRE, 2010).

O construtivismo tem muitas raízes na filosofia e psicologia deste século. Entre outros, podemos mencionar a perspectiva do desenvolvimento e cognitiva de J. Piaget figura de proa de um primeiro construtivismo em estudos dos processos de memória e pensamento no processamento da informação, bem como as declarações culturais.

Apesar de algumas discrepâncias entre as declarações desses vários autores, a pesquisa em psicopedagogia chega a uma abordagem comum reconciliável e ao desenvolvimento de métodos didáticos que possam renovar

o ensino em vários níveis do sistema escolar (PIAGET, 2011).

O construtivismo estabelece um princípio básico que diz o seguinte, o conhecimento é construído pelo próprio aprendiz enquanto ele se esforça para integrar bem suas experiências. A palavra construção é aqui o termo central da teoria. De fato, o cérebro do aprendiz não consiste em pequenas cavidades ou células vazias para preencher, uma posição legada pelos proponentes do positivismo; pelo contrário, o intelecto da criança ou do adulto está constantemente em ação, organiza, classifica, estrutura o novo material com o conhecimento antigo, de modo a chegar a um todo significativo (para fazer sentido, dizem os americanos). Se surgem novas experiências que entram em conflito com o conhecimento adquirido no passado, o sujeito experimenta, desenvolve e, em particular, avalia até o surgimento de uma estrutura satisfatória. Isso faz com que o mundo real se manifeste apenas onde as nossas construções falham (PIAGET, 2011).

Aos olhos dos construtivistas, o fracasso torna-se assim o elemento mais importante para o avanço do conhecimento, uma vez que obriga o sujeito a confrontar a nova situação com estruturas previamente adquiridas (PIAGET, 2011). Significa literalmente que não podemos aprender, isto é, mudar a maneira como entendemos o mundo ou um fenômeno particular e como nos comportamos em relação a ele, que se nosso conhecimento prévio não nos levar até lá onde nós queremos ir. Se essa falha não ocorrer, tudo o que aprendemos é que nossa maneira atual de construir o mundo é viável e produz os benefícios esperados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de se esperar que com a imensa mudança provocada pela chegada de novas tecnologias na educação, psicólogos educacionais, educadores de línguas, artes e ciências, junto com especialistas dos departamentos de tecnologia, produzir documentos de alta qualidade pedagógica que possam atingir o aluno em seu próprio processo de aprendizagem. Dessa forma, as modernas tecnologias educacionais se tornarão recursos de qualidade rara para alcançar os objetivos dos currículos e, mais especificamente, para desenvolver a capacidade de pensar.
Escusado será dizer que o construtivismo e as novas tecnologias têm ambos os lados para oferecer ao mundo contemporâneo da educação. No entanto, as teorias da aprendizagem e as prescrições para a prática do ensino devem andar de mãos dadas. Então, neste ponto, algumas pessoas ficarão tentadas a imaginar se a tecnologia da informação pode fazer um bom casamento no final deste século com essa nova teoria chamada construtivismo.

Podemos associar cultura a arte como instrumento de auxílio imaginativo, subjetivo, narrativo e frequentemente controverso, mas muito raramente científica. Em contraste a isso, nós retratamos ciência como lógica, objetiva, factual, e integral ao nosso entendimento da natureza, tanto de nós mesmos quanto o mundo ao nosso redor. Mas o crescente insight que alguns cientistas tiveram veio a reconhecer o trabalho de artistas como co-investigadores da realidade, assim levaram suas abordagens a diferirem, artistas e os cientistas, se esforçando para um objetivo comum em busca pelo reconhecimento das partes constituintes do conhecimento. Portanto acreditamos ao associarmos psicopedagogia à arte encontramos os elementos que além de sustentar nossas aspirações, contribuímos para enriquecer os estudos sobre essa ciência que cada dia mais ganha proporções importantes. Lacunas existem e sempre hão de existir pois o conhecimento não é algo que se esgota, sempre há de surgir uma nova possibilidade, temos a crença de que a continuidade da pesquisa em questão possa caminhar em torno da questão alimentar que abordamos aqui, mas para o momento estamos satisfeitos com os resultados obtidos.

A psicopedagogia demonstra claramente que o cérebro tem uma grande capacidade adaptação às demandas de seu meio ambiente, plasticidade e conexões neurais são criadas ou outros são enfraquecidos ou eliminados conforme necessário. A extensão da modificação depende de tipo de aprendizado: Aprendizado de longo prazo leva a mudanças mais profundas. Ela também depende de quando a aprendizagem acontece.

As atividades lúdicas devem voltar-se para o entendimento do ambiente, assim como, estimular a imaginação e, acima de tudo, divertir educando. Como em qualquer processo de socialização os pais costumam pensar no brinquedo “certo” para seu filho antes de adquiri-lo. Mas como reconhecer brinquedos de alta qualidade educativa ou
como você saber se o brinquedo é seguro? Os jogos de hoje muitas vezes fornecem padrões de pensamento, em que a criatividade individual e a imaginação das crianças nem sempre são suficientemente estimuladas. Mas também existem jogos digitais que
- usados com medida e objetivo - permitem que as crianças experimentem e aprendam. Além disso, deve também ser observado que, cada vez mais brinquedos específicos de gênero estão voltando ao mercado e, portanto, uma distribuição clara dos jogos já ocorre em uma idade jovem. Mais importante do que regar as crianças com brinquedos, é dar-lhe espaço e tempo para brincar, no qual ela possa expressar sua própria imaginação.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: J.

Zahar, 1985.

. Educação e emancipação. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2000.

. Indústria cultural. In: ADORNO, T. W. Sociologia. Ática, 1967. p. 92- 99. (Coleção Grandes cientistas Sociais).

. Tempo livre. In: ADORNO, T. W. Palavras e sinais: modelos críticos 2. Petrópolis: Vozes 1995. p. 70-82.
BURTON, Robert. Anatomia Da Melancolia. Rio de Janeiro: Porto, 2014. COSTA, C. Educação, imagem e mídias. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
DELVAL, Juan. Aprender investigando. IN: BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia B.
I. (Org.) Ser professor é ser pesquisador. Porto Alegre: Mediação, 2007.

FREIRE, P. A máquina está a serviço de quem? Revista Bits, São Paulo, v. 1, n. 7, p. 6. 1984.

. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. 01.ed. São Paulo: UNESP, 2000.

. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. Atividades lúdicas para a educação infantil: conceitos, orientações e práticas. 2 Ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2009(a).

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003

MONTESSORI, Maria. A Criança. Rio de Janeiro: Nórdica. 2.e. 1988. MOYLES, Janet R. A Excelência do Brincar. Porto Alegre: Artmed, 2006.
OLIVEIRA, Vera Barros de (org). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ORRÚ, E. S. Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

. Autismo: o que os pais devem saber? Rio de Janeiro: Wak, 2011.

PIAGET, Jean. Seis estudos de Piaget. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 25ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

ROTTA, N. T. Transtorno de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto alegre: Artmed, 2007.
VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006. Cap.4.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA COMO MÉTODO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

JOSIANE CORREIA DE SOUSA

RESUMO
O presente artigo tem por objetivo conscientizar a importância da música como método de ensino e aprendizagem, buscando o desenvolvimento e a integração do ser nas áreas cognitiva, afetiva e social. A finalidade deste estudo é demonstrar que a música não é somente uma associação de sons e palavras, mas sim, um rico instrumento facilitador do processo de aprendizagem que pode dinamizar as instituições de ensino, pois ela desperta o indivíduo para um mundo prazeroso e satisfatório, envolvendo a mente e o corpo, facilitando a aprendizagem e o desenvolvimento do educando, que é o sujeito principal deste estudo.
Palavras-chave: Música. Aprendizagem. Desenvolvimento da criança.

EDUCAÇÃO: UMA HISTÓRIA PARA REFLETIR

A História da Educação no Brasil não é uma história difícil de ser compreendida. Ela evolui ao passar do tempo, com alguns momentos marcantes que podem ser percebidos atualmente.
A primeira grande mudança aconteceu com a chegada dos portugueses ao território do Novo Mundo. Não podemos deixar de reconhecer que os portugueses trouxeram um padrão de educação próprio da Europa, o que não quer dizer que as populações que por aqui viviam já não possuíam características próprias de se fazer educação.
Do ponto de vista histórico, a educação da criança esteve sob a responsabilidade exclusiva da família durante muito tempo, porque era no convívio com os adultos e outras crianças que ela participava do meio social e aprendia as normas e regras da sua cultura. Na sociedade atual, por sua vez, a criança tem a

oportunidade de frequentar um ambiente de socialização, convivendo e aprendendo sobre sua cultura median-

te diferentes interações com todos a sua volta.
No Brasil, a educação ocorreu através do surgimento de creches, diferente de outros lugares no mundo em que as creches serviam para as mulheres terem condição de trabalhar nas indústrias. Já no Brasil, as creches populares serviam para atender não somente os filhos das mães que trabalhavam na indústria, mas também os filhos das empregadas domésticas. A creche tinha como função apenas suprir à alimentação, higiene e segurança física das crianças.

CONHECENDO A MÚSICA

Suzigan (1985) afirma que a música está presente desde os primórdios de nossa civilização demonstrando ser ela uma linguagem universal que favorece a humanização sendo capaz de expor sentimentos e despertar emoções através dos sons. Para melhor conhecer a música é preciso recuperar sua história através dos tempos.

A HISTÓRIA DA MÚSICA

As pesquisas atuais apontam para os gregos como povo que estabeleceu as bases para a cultura musical do Ocidente. A própria palavra música nasceu na
Grécia, onde "Mousikê" significa "A Arte quando nasceu a música". Como as primeiras manifestações musicais não deixaram vestígios é praticamente impossível responder. Alguns estudiosos nem tentam; outros enfrentam o problema com base naquilo que se sabe sobre a vida humana na Pré-História e preenchem as lacunas com certa dose de imaginação. Mas nenhuma teoria diz com exatidão o momento em que os primitivos começaram a fazer arte com os sons.
Ao que parece, o homem das cavernas dava a sua música um sentido religioso. Considerava-a um presente dos deuses e atribuía-lhe funções mágicas. Associada a dança, ela assumia um caráter de ritual, pelo qual as tribos reverenciavam o desconhecido, agradecendo a abundância da caça, a fertilidade da terra e dos homens. Com o ritmo criado- batendo as mãos e os pés eles buscavam também celebrar fatos da sua realidade, vitórias na guerra, descobertas surpreendentes. Mais tarde, em vez de usar só as mãos e pés, passaram a ritmar

suas danças com pancadas na madeira, primeiro simples e depois trabalhadas para soarem de formas diferentes. Surgia assim o instrumento de percussão.
Os barulhos da natureza deviam fascinar o homem desde os tempos, lhe dando vontade de imitar o sopro do vento, o ruído das águas, o canto dos pássaros. Mas para isso, o ritmo não bastava, e o artesanato ainda não permitia a invenção de instrumentos melódicos. De modo que estranhos sons tirados da garganta devem ter constituído uma forma rudimentar de canto, que, junto com o ritmo, resultou na mistura de palmas e roncos, pulos e uivos, batidas e berros. Era o que estava ao alcance do homem primitivo. E terá sido um estilo que resistiu a séculos. Contudo, segundo os atuais conceitos de música, essas tentativas de expressão foram demasiadamente pobres para se enquadrarem na categoria de arte musical. Mas, do ponto de vista histórico, elas tiveram uma importância enorme. Porque a sua rítmica elementar acompanhou o homem a mediada que este se espalhava sobre a Terra, formando cultura e civilizações e evoluiu com ele, refletindo todas as transformações que a humanidade viveu até chegar a ser como é agora.
A notação que hoje se tem da música como "uma organização temporal de sons e silêncios" não é nova. Civilizações muito antigas já se aproximaram dela, descobrindo os elementos musicais e ordenando todos de maneira sistematizada. Os historiadores têm encontrado inscrições o qual indicam que um caráter nitidamente ritualístico impregnava a maior parte da criação musical da Antiguidade. Por muito tempo as formas instrumentais permaneceram subdesenvolvidas. Predominava a música vocal. Essa forma, adicionando a música o reforço das palavras, era mais comunicativa e as pessoas assimilavam-na melhor. Assim se explica o grande desenvolvimento que atingiu entre os antigos.
Os povos de origem semita cultivavam a expressão musical, tornando-a bastante elaborada. Os que habitavam a Arábia, principalmente, distinguiram-se pela criatividade. Possuíam uma ampla variedade de instrumentos e dominavam diferentes escalas. Segundo parece, tocavam, sobretudo para dançar, pois foi entre eles que surgiu a "Suíte de Danças", um gênero que sobrevive ainda hoje. A Bíblia mostra que também os judeus tinham a música como hábito. Davi fala sobre ela nos "Salmos", e as diversas outras passagens bíblicas contêm menções a respeito.

A HISTÓRIA DA MÚSICA NO BRASIL

O Brasil do descobrimento tinha ao que se suponha uma população indígena de cerca de dois milhões de habitantes, com os quais os descobridores teriam de se defrontar, no processo de povoação ou colonização (discussão infindável). O certo é que, de uma ou de outra forma, a exploração das riquezas da terra estava na mente dos descobridores, visto que sua civilização vivia do comércio e, para tanto, a convivência com silvícolas se impunha. Até mesmo porque, para o estabelecimento de uma economia de subsistência era necessário envolvê-los e aos seus relativos conhecimentos de plantio. Assim, deste relacionamento, surgiram técnicas comuns de formação de lavoura, desenvolvimento de engenhos e fazendas, volta-

das, além da subsistência para a exportação.
Na manifestação musical, apesar da influência do colonizador, marcou presença a cultura indígena, através dos urucapés, guaús, parinaterans e tocandiras, de origem guaicuru, xavante, guarani e bororo.
Segundo a história, Anchieta, o Apóstolo do Brasil, teria se valido de uma dança religiosa indígena, o cateretê, para tentar convertê-los ao cristianismo. Teria, ainda, introduzido danças nas festas de Santa Cruz, Espírito Santo, Conceição e Gonçalo, num hábito que até hoje preside nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso, Pará e Amazonas, sob a nomenclatura de catira, cujos elementos rítmicos da viola, do sapateado e do palmeado, lhe foram indexados ao longo dos anos. Sendo cantado e versado, o cateretê propiciava o surgimento de cantores e trovadores populares.

A música brasileira com a chegada de dois negros passa a ter influência africana. Os negros trouxeram consigo os instrumentos de percussão. Em contato com os índios e os portugueses, os negros começaram a criar músicas e arranjos pelos ambientes que aqui encontraram. Podiam ouvir músicas nas festividades públicas, nas igrejas e nas casas das pessoas influentes de época. (LOUREIRO, 2003, p.46)

Quando os portugueses e negros proporcionaram o surgimento de outras manifestações musicais oriundas de suas próprias culturas, já existiram por aqui gêneros resultantes do cruzamento cultural português-índio.

Os primeiros índios, com os quais os portugueses travaram conhecimento foram tupis, que se espalhavam, com suas oito famílias e dezenas de línguas e dialetos do Rio Grande do Sul ao seu homônimo do Norte.
Assim, desde o século XVI, os herdeiros desse tipo de cruzamento étnico, mestiço de brancos e índias, apesar das controvérsias, podem ser definidos como caboclos (ou cabocalos, como se dizia na época). E esta controvertida figura, descrita como indolente e pouco relacionado com os colonos, ganhou esta pejorativa conceituação, que não condiz com a realidade.
Já na segunda metade do século XIX, calcula-se que existissem no Brasil menos de 150.000 índios puros, deduzindo-se que o restante, ou foi exterminado pelo colonizador/ povoador ou se misturaram ao branco e ao negro, ensejando uma nova espécie humana culturalmente distinta. Em muitas citações do século passado, sobre o interior do Brasil, comentavam-se sobre os diversos tipos de festas musicais típicas, bem como sobre manifestações musicais associadas aos condutores de boiadas ou tropeiros. Essas cantigas e desafios, sempre em tom de alegria, consistiam em interpelações de um boiadeiro para outro e era uma derivação de dois gêneros tipicamente portugueses.
A cantiga (do latim-canticula-cançãozinha) remonta ao século XIII, com acompanhamento de instrumentos e cordas, chamado no século XVIII de “poesia cantada”, formada de redondilhas ou versos menores que estas, dividida em estrofes iguais, com andamento melancólico e concentrado. O desafio sempre representou em Portugal, um gênero musical baseado no canto de improviso alternativo, com outras pessoas provocando o desafiante, até que se proclamasse o vencedor. Esse tipo de arte, muito divulgado entre nós criado no agrado popular, acabou se alastrando pelo país, de norte a sul.
Da chegada da família real a sua volta a Portugal, o ensino da música passa por vários processos e sofrem variadas influências. Por volta de 1833 a 1847, a função da música nas instituições formadoras de professoras era puramente disciplinar, porque as canções eram modelos a serem preservados, por isso as imitavam com o objetivo de integrarem os jovens na sociedade.

A MÚSICA FAZ PARTE DA HUMANIDADE

Desde que se estuda a história, tem-se observado que a música sempre fez parte da vida do homem. Em qualquer parte do mundo, em todas as épocas, o homem e a música sempre viveram juntos. Ela está presente em todas as culturas nas mais diversas situações. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga, era considerada fundamental para a formação dos futuros cidadãos.
A música está presente em todos os tempos e em todos os grupos sociais, podemos dizer que é um fenômeno universal. Contudo, a música realiza-se de modos diferenciados, concretiza-se diferentemente, conforme o momento da história de cada povo e de cada grupo. Exemplifico: entre os sons possíveis de serem captados pelo ouvido humano, entre todos os sons da natureza e os possíveis de serem produzidos, cada grupo social seleciona num determinado momento histórico, aqueles que são o seu material musical, estabelecendo o modo de articular e organizar esses sons.
Assim é que, para a civilização europeia e durante vários séculos, a música estrutura-se exclusivamente a partir das notas e dentro dos princípios de tonalidade: colocando de um modo bem simples, a música tonal utiliza sete notas (dó, ré, mo, fá, sol, lá, si) que cumprem funções distintas e hierarqui-

zadas (VISCONTI, M; BIAGIONI; 2005).
Assim, se a arte é um fenômeno universal, enquanto linguagem é culturalmente construída, diferenciando-se de cultura, inclusive, dentro de uma mesma sociedade como a nossa a brasileira, de grupo para grupo, pois em nosso país convivem práticas musicais distintas, uma vez que podemos; pensar na cultura e na arte eruditas, e nas diversas formas de arte e cultura populares, com sua imensa variedade.
Exatamente porque a música é uma linguagem cultural, consideramos familiar aquele tipo de música que faz parte de nossa vivência porque o fazer parte de nossa vivência permite que nós nos familiarizemos com os seus princípios de organização sonora, o que a torna uma música significativa para nós. Em contrapartida, costumamos "estranhar" a música que não faz parte de nossa experiência.

A música é uma forma de arte que tem como material básico o som. E podemos ajustá-la um pouquinho mais, dizendo que a música é uma linguagem artística, culturalmente construída, que tem como material básico o som. O fato é que o som não é o material único ou exclusivo da música. Como diversos historiadores apontam, em seus primórdios a música era parte de rituais comunitários e integravam diversos elementos presentes na vida grupal; mesmo na Grécia antiga, "música e poesia eram uma coisa só; poemas recitados eram entoados e, algumas vezes, associados à dança". (ROSA, 1988, p.85).

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA A FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

A música é a linguagem que traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de organização e relacionamento expressivo entre som e silêncio.
Ela é uma importante forma de expressão humana, que integra os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, bem como promove a interação e a comunicação social.
Atualmente a música é reconhecida como um importante meio de educação, tanto que deixou de permanecer restrita ás escolas de música ou conservatórios passando a fazer parte indispensável dos currículos de ensino das melhores escolas nacionais e estrangeiras. Podemos afirmar, sem receio de excessos, que a música desenvolve as melhores virtudes do ser humano, dentre elas destacando-se a sensibilidade e a imaginação criadora.
Snyders (1990) afirma que são vários os benefícios que a música traz para a formação do indivíduo, dentre os quais destacamos o conhecimento do meio cultural.
No trabalho com a música, o indivíduo entra em contato direto com características culturais, que são básicas para o desenvolvimento musical. Através da música, o indivíduo pode conhecer melhor o folclore e a cultura de sua região.

-Desenvolvimento do raciocínio lógico e matemático:

As atividades de educação musical atuam diretamente como elementos facilitadores do raciocínio lógico matemático, uma vez que a música é dividida metricamente e a relação entre as figuras musicais traz noções de metade e dobro.
Além disso, as diversas atividades ajudam a desenvolver conceitos importantes como classificação, seriação, sequência, tempo, espaço, medidas e números.

-Elemento facilitador no processo de alfabetização:

Na educação musical, são realizadas várias atividades que favorecem a discriminação auditiva, fator indispensável no processo de alfabetização. Além disso, não podemos nos esquecer de que não fala, há a presença de melodia e ritmo, elementos que fazem parte da constituição musical.

- Desenvolvimento perceptivo-motor:

A coordenação Visio motora e a discriminação visual e auditiva são aspectos envolvidos na construção da grafia musical, bem como nas atividades musicais. Há músicas que estimulam o movimento, dentre elas, várias músicas folclóricas de nosso país. Ao manusear um instrumento, por mais simples que ele seja, aspectos motores também estão sendo trabalhados.

- Desenvolvimento socioemocional:

"Além da memória cultural, as atividades propostas na educação musical, se realizadas com os devidos cuidados e observação, são excelentes para a contribuição ativa no desenvolvimento do autoconceito e da socialização. " Durante as atividades musicais, o indivíduo expressa suas emoções e aprende a entrar em contato com elas.

"Ainda segundo Platão pode ser introduzir no espírito do ser humano o sentido de ritmo e harmonia, pois uma pessoa corretamente educada na música, pelo fato de assimila-la espiritualmente sente

desabrochar dentro de si desde a sua mocidade e numa fase ainda inconsciente do desenvolvimento, a satisfação pelo belo e a repugnância pelo feito. ” (LOUREIRO, 2003, p.35).

A partir desta consideração sobre a presença da música ao longo da humanidade, esse estudo tem por objetivo ampliar a reflexão sobre o papel no desenvolvimento infantil.

UMA PROPOSTA PRÁTICA NA EDUCAÇÃO MUSICAL

A educação musical exige um trabalho complexo quando envolve formação de grupo, isto é muito comum em quase todas as atividades musicais: corais, bandas, teatro, rodas e brinquedos cantados.

A educação musical envolve três aspectos, os quais o professor deverá estar atento e trabalhar: a produção musical, a apreciação musical e a reflexão.

A reflexão será referente a questões derivadas da organização, criação, produtos e produtores musicais.

Com relação à produção musical, está se baseia na experimentação e na imitação, e como resultado temos a interpretação, a improvisação e a composição.

Improvisar é criar instantaneamente, orientando-se por alguns critérios pré- definidos, mas com grande margem a realizações aleatórias, não determinadas. Compor é criar a partir de estruturas fixas e determinadas e interpretar é executar uma composição contando com a participação expressiva do intérprete. (NOVAES 1994, p.21)

A interpretação está baseada na imitação, porem essa imitação é expressiva, própria de cada criança.

Num primeiro momento, a criança irá explorar livremente os sons, os objetos e instrumentos que produzirem. O professor deve deixar livre esta exploração sem impor regras de como segurar ou tocar um instrumento ou um objeto. Aos poucos

através da exploração dos sons, da reflexão e da imitação a criança, por ela mesma, descobrirá quando o som fica mais ou menos interessante.

A criança bem pequena já é uma boa improvisadora. Ela mistura trechos de músicas conhecidas, recriando e adaptando o que já existe. Se permitirmos a livre expressão, é comum que a criança, brincando, invente longas canções.

No ato de improvisar, a criança manipula elementos musicais, adquire experiências e conhecimentos. Se estimulada, ela passará a confiar na sua capacidade de criar (aspectos importantes na formação da sua personalidade) e, na medida em que for sentindo-se mais livre, soltando-se para expressar, sua capacidade de improvisar também irá progredir.

A apreciação musical requer uma escuta sensível, diferente de apenas se ouvir rádio, televisão, discos e fitas. Todas as pessoas com aparelho auditivo em funcionamento podem ouvir já que estamos dispostos a um universo sonoro. Qual é a diferença, então, entre ouvir e escutar? „„A escuta implica em interesse, motivação e atenção. Podemos ouvir sem escutar. Escutar significa ouvir com atenção, se interessar "". (JEANDOT, 1990, p. 21)

Para escutar, devemos selecionar, no universo sonoro, aquilo que nos interessa. Conforme coloca Jeandot:

“A escuta envolve também a ação de entender e compreender, ou seja, de tomar consciência daquilo que se captou através dos ouvidos. Quando uma criança bate ou esfrega um bloquinho de madeira contra a mesa, golpeando-o, a princípio rapidamente, depois mais devagar, jogando-o posteriormente ao chão ou movimentando-o de várias maneiras, ela obtém sonoridades diversas. Estes gestos revelam uma pesquisa sonora, que devemos respeitar encorajar e orientar, ainda que de imediato ela possa parecer sem sentido, pelos movimentos desordenados que envolve. Com o tempo, tal atividade irá sendo gradualmente aprimorada, até integra-se em capacidade expressiva. ” (JEANDOT,1990, P.23)

É muito importante que se observe e desenvolva na criança, atividades de descobertas dos sons, como escutar, reconhecer, localizar e criar. Quanto maior a quantidade e a qualidade de sons que a criança possa escutar, melhor será sua facilidade de sentir e de criar os sons. A escuta de músicas bem selecionadas e apropriadas é fundamental para o trabalho de apreciação musical. O Referencial

Curricular Nacional para educação infantil traz uma sugestão de CDs muito rica, que pode e deve ser utilizada.

A educação musical deve partir sempre do conhecimento e possibilita ao professor observar seus pequenos alunos, discriminando as qualidades musicais que, em seu desenvolvimento, possa levá-los a um aprendizado específico da música ou à sua simples apreciação.

Dentro desse trabalho de apreciação musical, a tarefa principal do professor é saber despertar o interesse da criança, cativando-a e envolvendo-a emocionalmente. Para que isso seja possível e os

objetivos não seja desvirtuado, é necessário que a seleção das músicas supra as necessidades infantis, principalmente a lúdica.
A prática musical poderá ocorrer por meio de atividades lúdicas. O professor estará contribuindo para o desenvolvimento da percepção e atenção quando cantar para e com as crianças; produzir sons vogais diversos por meio da imitação de vozes de animais, ruídos etc., ou sons corporais, como palmas, batidas nas pernas, pés; embala-os e dança com elas. Quando cantam, as crianças imitam o que ouvem e assim desenvolvem condições necessárias à elaboração do repertório que permitirá criar e comunicar por essa linguagem.
É importante apresentar as canções populares, que possam ser cantadas sem esforço vocal, cuidando, também, para que os textos sejam adequados à sua compreensão.
"A arte de escutar exige uma atenção sustentada e concentrada, porém muito pouco se tem feito no sentido de desenvolver nas crianças hábitos de ouvir, e se tem descuidado da compreensão auditiva". (STONES, 1972, p.342)

O educador deve estar atento a todas as formas de expressão escolhidas pelas crianças, valorizando-as. Quando necessário o professor deve intervir, promovendo a conciliação, incentivando o respeito mútuo.
As atividades musicais contribuem para que o indivíduo aprenda a viver em sociedade, abrangendo aspectos comportamentais como disciplina, respeito, gentileza e polidez de aspectos didáticos, com a formação de hábitos específicos, tais como os relativos a datas comemorativas, a noção de higiene, as manifestações folclóricas entre outros.

As datas comemorativas constituem situações sempre aproveitadas nas escolas para atividades musicais. Cabe salientar que as comemorações não devem ser consideradas a principal finalidade do trabalho com a música na escola, mas uma de suas aplicações.
A presença da música nas datas comemorativas deve ser muito bem analisada e adequadamente aproveitada, evitando que seja vista apenas como recreação, passatempo ou demonstração superficial de um trabalho realizado em classe. As festas comemorativas devem resultar de um trabalho mais profundo, isto é, deve ser a culminância de outros objetivos trabalhados como uma atividade ampla, rica, abrangente e expressiva. As músicas comemorativas constituem um recurso didático interessante e dinâmico, pois através delas muitos assuntos podem ser trabalhados, com integração de várias disciplinas.
Algumas sugestões podem ser extraídas para os temas por mês ou por bimestre, através de elementos necessários para as aulas de música aliados as dimensões artísticas, (som, cor, forma, imagem, gestos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho de conclusão de curso teve como enfoque principal a importância da música, que faz parte da humanidade, contribui na formação do indivíduo e é uma importante forma de expressão humana, sua contribuição e importância são verificadas através da história, contribuindo de forma singular para cada cultura que foi inserida.
Ainda no primeiro capítulo mencionamos um pouco sobre a história da educação infantil, no segundo capitulo, foram enfocados vários benefícios que a música traz para a formação do indivíduo, entre as quais se podem citar: conhecimento do meio cultural; desenvolvimento de raciocínio lógico matemático; facilitadora no processo de alfabetização; desenvolvimento perceptivo-motor.
No terceiro capítulo, os benefícios da música tornam-se ainda mais evidentes, pela contribuição da música para o desenvolvimento global da criança, de acordo os estudos sobre desenvolvimento, segundo Piaget, Vygotsky e Wallon.
O quarto e último capítulo mostra alguns objetivos da educação musical infantil e a importância de trabalhar a música na escola como área do conhecimento.

A educação musical tem por finalidade sensibilizar a criança, tornando-a apta para expressar-se, fazendo-a evoluir e desenvolve três aspectos: produção musical, apreciação musical e reflexão. Dentro disso, é feito um trabalho com exploração de sons, ritmos, instrumentos musicais, não se esquecendo de que a criança pode e deve experimentar, buscar e criar que são processos vitais para sua formação como criança e como cidadão.
É necessário que haja uma conscientização da importância da educação musical infantil, só assim, as crianças poderão ter um desenvolvimento mais completo, partindo do lúdico para um conhecimento mais elaborado e concreto.
Com este trabalho, será possível ter essa consciência, refletindo na importância da música, uma linguagem que contribui na formação e é uma forma de expressão rica que pode fazer parte da vida das nossas crianças, beneficiando-as com uma educação mais verdadeira e completa, pois a música está presente em todos os ambientes, inclusive nos que estão inseridas todas as crianças.

REFERENCIAS

BEYER, E. (Org.). Ideias em Educação Musical. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1993.

BRASIL- Ministério da educação e cultura- REFERENCIAIS NACIONAIS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasília: Volume 3. 1998

BRITO, Teca de Alencar. Música na educação in-

fantil. São Paulo: Ed. Petrópolis, 2003.

DUARTE. Jr. J. Por que arte-educação? São Paulo: Papirus, 1988.

FERREIRA, I. L. CALDAS S.S. Atividades na pré-escola. São Paulo: Ed. Saraiva, 1993.

GAINZA, V. H. Estudos da psicopedagogia musical. São Paulo: Summus, 1988.p.109-110.

GALVÃO, I.; WALLON H. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1995.

GARDNER H. Inteligências Múltiplas – A teoria na prática. Porto Alegre: Ed. Artimed, 2000.p.40-45.

JEANDOT, N. Explorando o universo da música. Belo Horizonte: Ed. Scipione, 1976.

LOUREIRO, A. M. A. O ensino da Música na Escola Fundamental. São Paulo: papirus, 2003.

MARIA, S. Brincando de roda – Coral Infantil. Pará: Selo Eldorado, 1997.

MARTINS, R. Educação musical: conceitos e preconceitos. Rio de Janeiro: Funarte, 1985.

PARRAT, S. E TRYPHON, A. Piaget sobre a pedagogia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

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

PIAGET, Jean. O juízo moral na criança. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
PILLETI, N. Psicologia Educacional. 8º Ed. São Paulo: Editora Ática, 1990. RABELLO, E.T. e PASSOS, J. S. Vygotsky e o desenvolvimento humano Disponível em <http://www.josesilveira.com> no dia 20 de julho de 2014.

RIBEIRO, A. M. Curso de Formação Profissional em Educação Infantil. Rio de Janeiro: EPSJV / Creche Fiocruz, 2005.

ROSA, N.S.S. Educação musical para a pré- escola. Belo Horizonte: Ed. Ática, 1990.

ROSA, L. Musicalização: para pré- escola e iniciação musical. São Paulo: Irmãos Vitale, 1988.p.5.

SUZIGAN, M. L. Educação Musical: um fator preponderante na construção do ser. São Paulo: Ed. CRL Balieiro, 1986. p.2.

SNYDERS, G. A escola pode ensinar as alegrias da música? São Paulo: Ed. Cortez, 1990.

VISCONTI, M.; BIAGIONI, M.Z. Guia para educação e prática musical em escolas. Rio de Janeiro. ABE Música, 2002.

VASCONCELLOS e VALSINER. Perspectivas co-construtivistas na educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

WADSWORTH, B. J. Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget. 5ª ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

WALLON, H. Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2008.
WALLON, H. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALFABETIZAÇÃO AS DIFICULDADES DO PROCESSO DE APRENDIZAGENS NOS ANOS INICIAIS

JUCÉLIO MARCOS DE MEDEIROS

RESUMO

Este artigo tem como escopo uma inquietação minha frente as dificuldades do processo de alfabetização dos alunos nos anos iniciais, assim como a afetividade como norteadora de cognição. A consolidação do processo de aprendizagem demanda várias formas de atuação para que possamos ajudar nossos educandos no caminho de apropriação das competências de leitura e escrita, sendo assim, o presente artigo busca uma pequena contribui-

ção para este universo de possibilidades de formas de atuação na sala de aula. A afetividade do aluno/educador pode ser a ponte para um aprendizado mais significativo dos alunos e um bom começo para a transformação da capacidade cognitiva das crianças.
Palavras Chave: Afetividade, Alfabetização, protagonismo do aluno.

ABSTRACT

This article has as its scope a concern of mine in front of the difficulties of the students' literacy process in the initial years, as well as the affectivity as a guide of cognition. The consolidation of the learning process demands several forms of action so that we can help our students in the path of appropriation of reading and writing skills, therefore, this article seeks a small contribution to this universe of possibilities of ways of acting in the classroom. class. The affectivity of the student / educator can be the bridge to a more meaningful learning of the students and a good start for the transformation of the children's cognitive capacity.
Keywords: Affectivity, Literacy, protagonism of the student.

INTRODUÇÃO

Este artigo teve por base uma inquietação que me ocorreu acerca a das dificuldades encontrada pelos alunos com relação a alfabetização. Há muito se sabe, que alfabetizar é um processo, e dele depende todo um arcabouço de aprendizagens pré-existentes do aluno. Aprendizagens estas, quase sempre referentes a oralidade. Daí a busca por distinguir símbolos da escrita requer um conjunto de etapas que necessitam estar interligadas, portanto, conclui-se que alfabetizar não é só saber ler e escrever ou seja:
Para se alfabetizar, a criança precisa refletir sobre a escrita e compreender o funcionamento do sistema alfabético. Não é uma tarefa simples, pois exige um alto nível de elaboração intelectual por parte do aprendiz. É preciso utilizar o conhecimento convencional das letras; ter informações parciais; utilizar simultaneamente as estratégias de leitura que implicam decodificação, seleção, antecipação, inferência e verificação; escolher quantas e quais letras vai usar para escrever; justificar as escolhas (FERNANDES, 2010, p.7).

Outra questão muito importante a considerar é a autonomia no processo de aprendizagem e amparar seus saberes e conhecimentos de uma forma a valorizar suas próprias histórias de vida. Como diz Fernandes (2010, p. 69):

Uma boa situação de aprendizagem ocorre quando o professor tem a visão de que o aprendiz é o sujeito que constrói seu próprio conhecimento, propondo então, aos alunos, situações desafiadoras, ou seja, ao mesmo tempo difíceis e possíveis.

Em síntese, a etapa escolar do Ensino fundamental I nos anos iniciais, aprofundam-se as experiências com a língua oral e escrita, já iniciadas na família e na Educação Infantil. Sendo assim, no processo de alfabetização, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios de aprendizagem, sistematizando a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos.

DESENVOLVIMENTO

Há um consenso entre os educadores que para a criança aprender a escrever é necessário antes de tudo estar familiarizada com a leitura (de outros para ela) a oralidade viva da língua. Desta forma a base de sustentação da alfabetização é oferecer a leitura para a criança, como diz FERREIRO (2001, p.59).

Através das interações adulto-adulto, adulto-criança e criança entre si, criam- se as condições para inteligibilidade dos símbolos. A experiência como leitores de textos informa sobre a possibilidade de interpretação dos mesmos, sobre as exigências desta interpretação e sobre as ações pertinentes, convencionalmente estabelecidas. Aqueles que conhecem a função social da escrita dão-lhe forma explícita e existência objetiva através de ações interindividuais, a criança se vê continuamente envolvida, como agente e observador, do mundo letrado.

As principais dificuldades que temos hoje começa pelo passado, a herança do analfabetismo e das desigualdades tão perene atualmente. Muitos alegam que o problema da alfabetização escolar tem como base principal a implantação de metodologias de ensino baseadas no construtivismo e no conceito de letramento. Por esta razão, defende-se a utilização de métodos de base fônica. Contudo segundo SCOZ (1994, p.88)
A cartilha, por exemplo, pode funcionar como um ponto de apoio, um modelo norteador para a apresentação e desenvolvimento do conteúdo, sobretudo para professoras sem experiência em alfabetização. Não se deve, no entanto, representar mais que do que um mero recurso, pois está longe de dar conta dos múltiplos aspectos que envolvem a aquisição da leitura e da escrita.

Por isso, o educador deve buscar orientação em seu coordenador ou na formação continuada para que possa oferecer estratégias de ensino diversificadas, apresentando situações pautadas na própria vivencia da criança, utilizando materiais que lhe ofereçam a oportunidade de identificar a escrita e relacioná-la com o cotidiano, opor-

tunizando, assim, o entendimento do seu valor social. Dessa forma a cultura onde o educando se insere é de suma importância para a busca de estratégias para uma boa alfabetização, pois como afirma CÓCCO (1996, p.13):

O indivíduo humano (…) interage simultaneamente com o mundo real em que vive e com as formas de organização desse real dadas pela cultura. Essas formas culturalmente dadas serão, ao longo do processo de desenvolvimento, internalizadas pelo indivíduo e se constituirão no material simbólico que fará a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

O construtivismo é baseado no conceito de que a criança sabe e reflete seus conhecimentos, organiza-os, aprofunda-os e desenvolve-os. Sendo assim, o professor não é o saber, mas um mediador do saber. Nós professores temos que ter em mente que a criança será o futuro cidadão, capaz de penar por si só, teremos de lhe dar condições de ser autônoma. A criança deve ter liberdade para interagir com seus colegas e com seu professor, trocando pontos de vistas, confrontando opiniões, tomando decisões próprias e deve ter autonomia para interagir com o objeto de seu conhecimento.

A alfabetização é um processo de construção gradativa sobre a forma como funciona as regras de geração do sistema alfabético de escrita, e para que o educando obtenha êxito, é necessário criar condições para o aluno ter acesso ao mundo da escrita, tornando-o capaz não só de ler e escrever, mas, sobretudo, fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade.

Assim surge a ideia de criar um "ambiente alfabetizador", onde a criança terá tendo acesso a livros, histórias e cartazes na sala de aula, onde se tenha a escrita de forma lúdica. Contudo, a necessidade de ler e escrever não surge da mesma forma para todas as crianças, já que elas vivem em meios diferentes que lhes proporcionam experiências diversas. Por exemplo, a criança de classe média e da zona urbana, é favorecida por estar em contato com o código escrito muito antes de ir à escola, através de letreiros de propagandas, cartazes, TV, acesso a livros, revistas, gibis etc. enquanto a criança que vive num meio onde não tem contato com a palavra escrita, não vai sentir a mesma urgência de ler. Assim, se em sua casa não existem livros, jornais, revistas, se os pais não leem, nem escrevem, a criança não vai se interessar tanto pela alfabetização, já que palavra escrita não faz parte do seu mundo. Desta forma, quando essa criança não tem tanto acesso ao universo letrado, cabe ao educador uma interferência dialógica, levando a criança a perceber porquê e para que ler e escrever. Algumas atividades poderão ser trabalhadas na linguagem oral como

coro falado (parlendas ou quadrinhas populares), conversas e discussões que poderão ser ricas e produtivas se provocadas com objetivos sociais.

Ler é interagir com o autor/escritor, procurar e produzir sentidos, vivenciar experiências. Para leitura, a criança precisa interpretar símbolos, imagens, gestos, desenhos etc. promovendo, inferências e a comunicação de várias formas de textos entre si. Podemos verificar que as crianças nas classes de alfabetização formulam hipóteses de leitura. Essas hipóteses de leitura vão avançando nas intervenções do ambiente escolar e a criança percorre um longo caminho que vai da identificação do texto e imagem, passando pela etiquetagem ou hipótese do nome, até a tentativa de conciliar sua hipótese com os indicadores, isto é, os signos já conhecidos, pois como diz BARBOSA (1984, p.63):

Evidentemente relacionado com a palavra, o ato de ler um /texto depende, entretanto, das mais intrincadas e delicadas formas de "discriminação e focalização desempenhadas pelo aparato visual". Kolers enfatiza, ainda, que a leitura de produtos da linguagem verbal ou visual envolve estratégias similares de apreensão de informação, seletividade e reconstrução.

Os processos de aprendizagens são refeitos dia após dia, pois, através de avaliações podem ser constatadas dificuldades de aprendizagem, porém, não podemos deixar de constatar que a afetividade é a base para construir o conhecimento racional. Crianças com boa relação afetiva possuem melhor desenvolvimento intelectual, portanto, é extremamente importante que haja um trabalho em equipe na busca de uma aprendizagem significativa. É de suma importância na sala de aula quando nos deparamos com dificuldade de aprendizagem. Devemos ter como foco principal a vida cotidiana da criança, pois, com a parceria da família, o professor poderá ter um trabalho mais decisivo e com norte à começar a propor e buscar situações que envolva o educando em ambientes aconchegantes e amorosos, pois como diz VYGOTSKY (1989, p. 82):

No plano intrapsicológico o indivíduo lida com a dimensão do significado que relaciona as palavras às vivências afetivas e contextuais muito mais que ao seu aspecto objetivo e compartilhado. Os sentidos de diferentes palavras fluem um dentro do outro e cada palavra está tão saturada de sentido que seriam necessárias muitas palavras para explicá-la na fala exterior.

O desenvolvimento da inteligência é gradativo, sendo descoberto ao longo da vida e aumentado ou estacionado de acordo com práticas afetivas. Criança com autoestima tem a sua inteligência desenvolvida de forma mais rápida e concreta, já a criança com baixa autoestima poderá apresentar dificuldade de aprendizagem, logo, sua inteligência será desenvolvida de maneira mais lenta. Para eliminar dificuldades devemos estar sempre atuando como educadores pesquisadores afetivos com nossos alunos e com a própria profissão.

Um método de alfabetização que leve em conta o processo de aprendizagem, deve deixar um espaço para que o aluno exponha suas ideias a respeito do que aprende. Neste sentido, o educador fará um trabalho de alfabetização visando o ensino e a aprendizagem de maneira equilibrada e adequada.
O trabalho de Emília Ferreiro é de fundamental interesse para quem se preocupa com o progresso do indivíduo ao se deparar com a alfabetização, ou melhor, com a aprendizagem da leitura e da escrita. Ela certificou-se de que os caminhos para "reinventar" a escrita são os mesmos para todas as crianças, independente da classe social. Ela considera a criança um ser cognoscente na medida em que busca a aprendizagem dos conceitos da escrita. Ela não criou nenhuma metodologia específica, contudo, cabem a nós, educadores, buscar a melhor maneira de ajudar nossas crianças a construir sua aprendizagem e adaptar nossa prática metodológica à teoria comprovada pela pesquisadora.
Níveis conceituais linguísticos descritos por Emília Ferreiro.
NÍVEL PRÉ-SILÁBICO: Neste nível, escrever corresponde a reproduzir os traços típicos que a criança identifica como escrita. Para a criança, nesse momento, a escrita é uma forma de desenhar.
NÍVEL INTERMEDIÁRIO I: Essa fase caracteriza-se por um conflito. A criança já conhece e usa alguns valores sonoros convencionais, além de alguns trechos da palavra; só demonstra estabilidade ao escrever seu nome ou palavras que teve oportunidade e interesse de gravar, começa a ter consciência de que existe alguma relação entre a pronúncia e a escrita.
NÍVEL SILÁBICO: Nessa fase, a criança já conta os pedaços sonoros (sílaba) e coloca um símbolo (letra) para cada pedaço; já aceita palavras com uma ou duas

letras, mas com certa hesitação. Sabe escrever, mas não poder ler o que foi escrito, é fator gerador do conflito de passagem para o nível posterior.
NÍVEL SILÁBICO-ALFABÉTICO OU INTERMEDIÁRIO II: É mais um momento
conflitante, pois a criança precisa negar a lógica do nível silábico. É a passagem da hipótese silábica para a hipótese alfabética. É o momento em que se começa a acrescentar letras principalmente na primeira sílaba.
NÍVEL ALFABÉTICO: Nesse nível a criança transpõe a porta do mundo e das coisas escritas. Consegue ler e escrever o que pensa e fala; compreende a lógica da base alfabética da escrita. Estar no nível alfabético não significa ainda saber escrever corretamente, nem do ponto de vista ortográfico nem do ponto de vista léxico. Este é o marco que Emília Ferreiro advoga como critério básico da alfabetização.
A intervenção da escola nesse processo permeia simultaneamente a teoria e a prática, e esse é o grande desafio do professor, isto é, entender como deve ser sua atuação junto ao processo de cada criança, tendo um embasamento teórico por trás. Para isso é fundamental o auxílio aos docentes por parte dos coordenadores, especialistas e psicopedagogos escolares, no sentido de auxiliar e incentivar os professores a inovarem suas teorias, a buscarem novas práticas para sua sala de aula, principalmente, quando enfrentam problemas de aprendizagem dos alunos.
É evidente que para a formação plena de um indivíduo leitor haja uma integração entre família, escola e professor mediador objetivando sempre o contato e envolvimento do educando com a leitura até que possa criar sua própria independência interpretativa. Além disso temos que ter em mente que como diz SILVA (1998, p.10), citando os estudos de Emília Ferreiro que possibilitaram desviar o centro do trabalho que era o professor, para o ser que aprende e sua relação com o objeto de aprendizagem:
Para ser assimilada, a informação deve ser integrada a um sistema previamente elaborado (ou a sistema em processo de elaboração), não é a informação, como tal, que cria conhecimento. O conhecimento é resultado da construção de um sujeito cognoscente conhecido.
7 ENTREVISTA – EDUCADORA ALFABETIZADORA

Este estudo busca descrever e identificar as dificuldades no desenvolvimento pedagógico do aluno, para que isso acontecesse, foi necessário observações, entrevistas e registros de dados sobre a criança, escola e educadora. Na entrevista realizada com a professora, percebe-se que ela desenvolve seu trabalho com satisfação, exerce a função há 20 anos com dedicação. Dentro da sala de aula citou vários problemas enfrentados no processo de ensino, destacando a falta de interesse dos alunos mesmo com todos os recursos oferecidos pela escola. A metodologia utilizada é a realidade da aprendizagem apresentada pela turma, ou seja, de acordo com o nível de desenvolvimento apresentado. Ressaltou que realiza trabalhos de socialização com todos os alunos, pois eles apresentam dificuldades de se relacionar e de cumprir regras estabelecidas, utilizando rodas de conversa possibilitando a interação entre os alunos, deixando os alunos mais à vontade para compartilhar histórias de suas vidas.

Trilhas de atuação Pedagógica

Tendo como premissa que o educando é o principal agente de sua aprendizagem, podemos dizer que a

aprendizagem é um processo de construção que se dá na interação constante do aluno com o meio em que vive, tendo início pela família, depois pelo complemento da escola, ambos de acordo com a comunidade em que estão inseridos. A função da escola é propiciar ao aluno trilhas para que ele aprenda cada vez mais e possibilitem aos mesmos atuar criticamente em seu meio social, formulando estratégias didáticas, para melhor atender as necessidades do educando.
Participamos do estudo de caso de um aluno da professora citada acima que tinha dificuldades para se alfabetizar. A educadora relatou que embora o aluno tenha frequência, é um aluno com dificuldades de concentração e assimilação dos conteúdos, expõe que ter muitos alunos por turma (30 alunos) cria dificuldades em alcançar bom desenvolvimento dos educandos e a falta de especialista como psicólogos, fonoaudiólogos entre outros. Baseado nas limitações transitórias

apresentadas pelo aluno foi necessário coletar dados com o próprio aluno, através de um diálogo informal e assim propor intervenções adequadas. Foram realizadas conversas sobre a escola, educador e família, nas quais a criança se sentiu à vontade, respondendo de forma espontânea. Antes de selecionar e fazer as atividades, foi verificado o grau de dificuldade apresentada pelo aluno através de uma sondagem de escrita, e assim foi observado as características do pensamento do aluno, para então planejar os caminhos corretos da intervenção pedagógica. Realizou-se a sondagem utilizando uma lista de palavras do mesmo campo semântico (frutas), propondo ao aluno uma escrita espontânea. Ao entender a real função junto dele, o aluno sentiu- se à vontade e mostrou muito interesse, na maioria das vezes, se propôs realizar a atividade aplicada pedindo mais atividades e encontros. O aluno demonstrou gostar do ambiente escolar, da professora e de estudar, gosta de seus colegas de sala, e se dá bem com todos. No começo o aluno apresentou muita dificuldade na formação das palavras, na compreensão de texto, propus atividades de cruzadinhas com objetivo de despertar a percepção de que uma única letra pode ser usada em várias palavras, propiciando situações de lateralidade dentro da atividade, outra atividade proposta foi para o desenvolvimento da oralidade, pois senti que ele tinha dificuldade de se expressar.
O processo de aprendizagem com silabas se dá por associações entre o desenho das letras e os sons correspondentes, utilizando atividades ou situações do seu cotidiano. Foram desenvolvidas algumas atividades utilizando o alfabeto móvel para a formação de palavras e frases, o objetivo da utilização deste material é ativar a percepção de que utilizamos várias letras para compor uma palavra e não uma letra para cada sílaba como raciocina a criança que está no nível silábico. Foi proposto ao aluno após atividade, a realização da leitura das palavras criadas, fazendo com que a criança descubra o mundo letrado, formulando hipóteses, expressando ideias e sentimentos, comunicação, habilidades entre outros. Após perceber que o aluno fazia trocas de letras, apresentei um banco de palavras com os fonemas que ele mais trocava. Outra atividade selecionada foi a organização de texto, recortado em tiras para o aluno colocar em ordem e fazer a leitura. Frases já elaboradas com textos escritos mesclados com figuras de imagens, o aluno teria que observar os desenhos e identificar as figuras fazendo uma leitura não escrita e associá-las ao conteúdo descrito na frase fazendo adaptações que atenderiam a necessidade de sentido da

sentença proposta para completar os espaços. Conseguimos despertar a leitura das imagens, decodificação de códigos e signos linguísticos e conduzir o aluno a criar hipóteses referentes à escrita e leitura. Procuramos sempre que necessário auxiliá-lo, desta forma ele recebia motivação necessária para a conclusão das atividades. O aluno respondia de forma positiva e com sua dedicação demonstrava interesse pelas novas descobertas, quando havia conflitos na organização das letras para a formação da palavra, o aluno buscava informação de outras referências já apreendidas e assimiladas, letras que já era existente no seu contexto para solucionar o seu conflito, e se fosse necessário de forma prazerosa refazia as atividades. No decorrer das atividades desenvolvidas, a criança começou a pedir para fazê-las sozinha, demonstrando menos dificuldade. O educador que propicia interações reais de leitura e de escrita em que as crianças possam ser o agente ativo, esse sim domina o ambiente alfabetizador. Utilizar a escrita de acordo com o meio de vivência da criança faz o aluno refletir melhor a respeito da língua e seu uso, construindo a ideia de como se lê e como se escreve. Os resultados apresentados foram satisfatórios, pois os encontros e atividades propostas estavam contribuindo para o desenvolvimento pedagógico do aluno. A professora da sala reconheceu nosso trabalho e incentivou o aluno a continuar se dedicando, através da atenção na hora das atividades. O papel do professor é ser mediador entre o conhecimento e o aluno, pois ele deve criar e subsidiar situações que permitam vivenciar os usos sociais da escrita, de acordo com o seu conhecimento, propondo sempre desafios. Tendo como objetivo analisar as dificuldades de alfabetização, verificando os métodos para identificá-las e tratá-las. As intervenções tiveram como objetivo principal, dar o devido apoio e incentivo, bem como identificar e sanar as dificuldades enfrentadas pelo aluno no seu processo de aprendizagem, sobre as competências leitora e escritora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo de caso apontam que uma intervenção individual no processo de ensino da leitura e escrita, é primordial para o desenvolvimento de um aluno que apresenta dificuldades no aprendizado, pois

quando se utiliza de atividades adequadas e técnicas pedagógicas condizentes as necessidades do aluno propiciam condições de aprendizagem efetiva e emancipação criativa do aluno leitor. Especificamente no caso desta criança, houve uma melhora significativa em sua concentração durante as atividades, contribuindo para a melhor compreensão dos enunciados, o aluno anteriormente desregrado passa a se enquadrar melhor dentro das regras e maneiras de convivência social. Em todo esse processo de formação e amparo ao educando, existem elementos fundamentais que contribuirão no crescimento intelectual do discente, além do empenho do professor a escola e a família podem contribuir de forma efetiva e positiva na vida deste aprendiz.

O papel do professor é primeiramente acolher, em seguida atuar sendo afetuoso e posteriormente trabalhar o pedagógico sem deixar o afeto de lado ou esquecido pois, é o que faz com que a aprendizagem seja significativa. Por meio das pesquisas pode-se concluir que a criança aprende melhor quando gosta de seu professor e ainda mais quando sente e sabe que este gosta dela. Portanto, o educador que se mostra atento as dificuldades de seu aluno passam-lhe segurança assim conseguindo ajudar-lhe melhor a eliminar os problemas que o pequeno venha a enfrentar.

Em síntese, é fundamental um olhar individualizado ao aluno quando ele enfrenta dificuldades no processo de alfabetização, e as questões afetivas tanto na escola como na família contribuem para facilitar as aprendizagens.

Conversando com a professora da sala fiquei sabendo que o aluno, depois das nossas intervenções, melhorou também no comportamento com relação aos combinados de sala de aula, seja com a interação com os colegas e com a professora.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação: Conflitos/Acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984.

BUORO, Anamélia Bueno. Costa, Bia. Por uma construção do olhar na formação do professor. In OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org). Arte, Educação e Cultura. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2007. p 251-270.

CÓCCO, Maria Fernandes e Marco Antônio Hailer. Didática da Alfabetização: Decifrar o Mundo Alfabetização e Socioconstrutivismo 18ª edição, São Paulo: FTD, 1996.

FERNANDES, Maria. Os segredos da alfabetização. 2ª edição, São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização: Tradução Horácio Gonzales (et. al), 24ª edição atualizada, São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Maria Alice S. Souza e. Construindo a leitura e a escrita, 4ª edição, São Paulo: Ática, 1988.

SCOZ, Beatriz. Psicopedagogia e Realidade Escolar: O problema escolar e de aprendizagem. 18ª edição, Rio de Janeiro: Vozes, 1994

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

A LUDICIDADE E OS JOGOS COMO PRÁTICAS EDUCATIVAS

JULIANA CARDOSO ANDRIASSA

RESUMO

Procurando possibilitar aos leitores uma noção sobre as contribuições do lúdico no processo de ensino aprendizagem de forma que as crianças também sejam beneficiadas quanto à aprendizagem de jogos de construção e regras. Questiona-se o que é ludicidade? E como o lúdico pode contribuir no desenvolvimento infantil? Objetivou-se conhecer a importância lúdica durante a educação básica. Pretendeu- se valorizar o lúdico como facilitador do processo ensino aprendizagem no qual o educador ocupa lugar principal transformando os momentos lúdicos em aprendizagens para a criança. Partiu-se da hipótese de que o brinquedo estimula a representação e a expressão de imagens que dizem respeito a aspectos da realidade. A metodologia adotada foi à revisão de literatura em livros, artigos, periódicos e sites da internet, os quais nos deixaram entender que a ludicidade além de ser uma ferramenta importante para o desenvolvimento humano, pode ser utilizada como ferramenta antiestresse.

Palavras-Chave: Práticas Educativas; Lúdico; Jogos; Brincadeiras.

1 INTRODUÇÃO

Entendendo-se que as atividades lúdicas fornecem maior e melhor desenvolvimento a criança, seja ele cognitivo, ou não, pois, o educando interage com outros educandos, podendo assim, se desenvolver e aprender melhor. Associar à educação escolar a brincadeira não é algo novo, pois, as brincadeiras sempre constituíram uma forma de atividade do ser humano, tanto no sentido de recreação como de educação ao mesmo tempo.

Questiona-se o que é ludicidade? E como o lúdico pode contribuir no desenvolvimento infantil?

Objetivou-se conhecer a importância lúdica durante a educação básica. Pretendeu-se valorizar o lúdico como facilitador do processo ensino aprendizagem no qual o professor destaca-se como principal transformador dos momentos lúdicos em aprendizagens para a criança. Partiu-se da hipótese de que o brinquedo estimula a representação e a expressão de imagens que dizem respeito a aspectos da realidade, colocando a criança na frente de reproduções, e tudo que existe no cotidiano, bem como da natureza e as construções humanas.
O brincar é uma forma de as crianças se relacionarem e construírem seu conhecimento por meio das brincadeiras de faz-de-conta que imita a vida cotidiana, cada sociedade desenvolvendo a sua imaginação, inteligência, criatividade, autonomia e a sociabilidade, aprendendo a respeitar as regras, podendo brincar sozinhas ou em grupo.
A metodologia adotada foi à revisão de literatura em livros, artigos, periódicos e sites da internet, os quais nos deixaram entender que a ludicidade além de ser uma ferramenta importante para o desenvolvimento humano, pode ser utilizada como ferramenta antiestresse, e também como meio para o educador conhecer e compreender melhor seu aluno auxiliando-o em seu percurso e processo de desenvolvimento.
Acredita-se que a educação lúdica e os jogos contribuem e influenciam na formação e desenvolvimento da criança, buscando seu crescimento sadio, integrando-o a uma espécie de prática democrática, enquanto investe em uma das tantas formas de construção do conhecimento.

2 A PRÁTICA EDUCATIVA DO LÚDICO DURANTE OS JOGOS E BRINCADEIRAS

A ludicidade é uma necessidade básica da vida humana enquanto indivíduos e em torno dos grupos, satisfazendo adultos e crianças. Uma atividade de trabalho

pode tornar-se lúdica, quando a atitude de quem a vivência, esteja caracterizada pelo prazer, divertimento e satisfação, de forma espontânea e criativa.

O lúdico é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana, e que "caracteriza- se por ser espontânea funcional e satisfatória, onde nem todo lúdico é esporte, mas todo esporte deve ser integrado no lúdico" (FEIJÓ, 2003, p. 61).

O lúdico ou atividades lúdicas abrangem os jogos, o brinquedo e as brincadeiras, por essa razão devemos saber diferenciar cada um desses elementos para compreendê-los melhor nas atividades. Já o brincar pertence a um conjunto de atividades que compõem a noção de jogo. Na língua portuguesa, o termo brincar segundo o dicionário Aurélio (2016), origina-se do latim vinculum, que significa laço ou união. Uma das definições do termo é "divertir-se infantilmente, entreter-se com jogos de criança".

No brincar a criança constrói um espaço de experimentação, de transição entre o mundo interno e externo. É no brincar e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral, e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (WINNICOT, 1975 apud WEISS, 2012, p. 72).

A palavra brincar também é usado em nossa língua para definir o ato de divertir-se de um modo geral, gracejar, zombar, ou tomar parte dos folguedos carnavalescos (DUARTE, 2005, p. 16).

O brinquedo é o objeto simbólico em que a criança utiliza para suas fantasias e representações, aumentando suas habilidades lingüísticas. O jogo se inicia por volta do segundo ano, se desenvolve e começa a perder sua importância por volta dos sete anos de idade, surgindo aos poucos à imitação exata do real. (VYGOTSKY, 2016, p. 23).

As crianças brincam não só pela natureza infantil, mas também pelas influências da sociedade na qual estão inseridas nas brincadeiras, sempre existem tramas ou situação imaginárias tem uma origem social.

Como símbolo que muito tem a influenciar na vida adulta, a brincadeira de fantasiar representa os sonhos infantis, pois dá ênfase ao desenvolvimento cognitivo e afetivo social da criança. Por meio do brincar a criança experimenta novas situações compreendendo e assimilando mais facilmente o mundo. Além de imaginar, cria laços afetivos com os brinquedos e inventa, aprendendo a respeitar regras e normas (KISHIMOTO, 2017, p. 25).

Associar à educação escolar a brincadeira não é algo novo, pois, as brincadeiras sempre constituíram uma forma de atividade do ser humano, tanto no sentido de recreação como de educação ao mesmo tempo.

Um elemento importante é a passagem do jogo individual para o coletivo, a possibilidade de partilhar o simbolismo, que se traduz em nascentes modalidades de cooperação e reciprocidade, que acaba

no jogo de regras e na realização de atividades em grupo. Por meio de atividades de regras, as crianças ganham autoconfiança e sendo incentivadas a questionarem e corrigir suas ações, analisando e comparando pontos de vista, e cuidando dos materiais utilizados. “A importância do lúdico na educação infantil é estimuladora ao desenvolvimento cognitivo, motor e criativo da criança” (KISHIMOTO, 2017, p. 26).
Kishimoto (2017), diz que a criança idealiza um objeto ou um determinado brinquedo de acordo com o que ela quer que sejam, deixando de lado o verdadeiro significado, fazendo com que a imaginação seja mais importante que o próprio objeto.
O referencial curricular para a educação infantil (RCNEI, 1998) aponta que por meio da atividade lúdica, os jogos e brincadeiras favorecem a ampliação dos conhecimentos infantis, assim, o aspecto lúdico não está presente apenas nas brincadeiras, mas na forma da criança pensar e representar, estabelecendo relações com quem vive aprendendo sobre o mundo com pessoas e objetos que a cercam.
Almeida (2008) assim como o Referencial Curricular (1998), também valorizam a atividade lúdica para ampliação dos conhecimentos infantis.

A educação lúdica é uma ação inerente na criança e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes no pensamento coletivo. (ALMEIDA, 2008, p. 11).

Compreende-se conforme Kishimoto (2017) que o brinquedo se difere do jogo por que supõe uma relação intima com a criança e indeterminação quanto ao uso, ou seja, ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização.

Tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais, amarelinha, xadrez, adivinhas, contar estórias, brincar de mamãe e filhinha, futebol, dominó, quebra- cabeça, construir barquinho, brincar na areia e uma infinidade de outros (KISHIMOTO, 2017, p. 15).

Segundo o dicionário Aurélio (2016) jogo se define como “objeto que serve para as crianças brincarem” “jogo de crianças; brincadeira” “divertimento, passatempo, brincadeira”.

Os jogos não possuem um fim exterior para as crianças, jogar, por si só, já basta. A única finalidade é o da alegria, tendo como propulsor destas atividades o fato de que por meio dos jogos as crianças podem superar suas dificuldades, transcender seus limites (JELINEK, 2005, p. 27).

Conforme diz Jelinek (2005) e Neumann apud Falcão (2008, p. 1) que é o matemático criador da teoria dos jogos, apesar de não explorá-los no plano educacional, definem os mesmos de uma forma ampla, colocando que “Jogo é toda e qualquer interação entre dois ou mais sujeitos dentro de um conjunto de regras”.
Jelinek (2005, p. 28) afirma ainda que o autor realmente definisse os jogos de uma forma bastante sucinta, entretanto, deve-se esclarecer que esses sujeitos podem ser tanto pessoas como objetos, e que diferentes tipos de interações devem ser considerados.
Zabalza (2007) diz que a criança tem o direito de desfrutar de um tipo de jogo, contudo critica os jogos eletrônicos e a televisão, classificando-as como alienantes isoladores e comercializados.
Friedmann (2014, p. 15) também menciona esse ponto negativo da televisão justificando que ela ocupa um intervalo de tempo que deixa de ser dedicada à atividade lúdica.

O jogo é caracterizado como atividade ou ocupação voluntária exercida com determinados limites de espaço e tempo, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatório dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma conscientização diferenciada do cotidiano (HUZINGA, 2017, p. 33).

A semelhança entre as brincadeiras e os jogos, demonstra que ambas as atividades envolvem a alegria e sofrimento, desencadeados pelo exercício de certas habilidades e da transposição de determinados limites (MACEDO, PETTY e PASSOS, 2008, p. 15).
Outra característica considerada marcante nos jogos por Jelinek (2005, p. 33) são as regras, uma vez que são elas que irão determinar de que maneira a criança irá superar o desafio proposto.
Macedo, Petty e Passos (2008) também fazem uma colocação muito interessante, e que todo educador deve ter presente ao trabalhar com jogos:

Na perspectiva das crianças, não se joga ou brinca para ficar mais inteligente, para ser bem-sucedido quando adulto ou para aprender uma matéria escolar. Joga-se e brinca-se porque isso é divertido, desafiador, promove disputas com os colegas, possibilita estar juntos em um contexto que faz sentido, mesmo que às vezes frustrante e sofrido (MACEDO, PETTY e PASSOS, 2008, p. 17).

As regras, para muitas pessoas, podem representar uma forma de controlar e direcionar as ações naturais da criança, ou ainda, uma forma de uniformizar suas ações.

As regras têm demonstrado ser de grande valia no desenvolvimento do educando. “Todavia, jogar de acordo com as regras não significa colher a criatividade; ao contrário, o grande desafio é justamente criar estratégias nesse contexto regrado” (MACEDO, PETTY e PASSOS, 2008, p. 26).

Considerando-se a criança como ser lúdico por natureza coloca-se que jogar seria a profissão das crianças, pois, enquanto a criança se desenvolve, sua preocupação e ocupação principal de envolvimento são os jogos e brincadeiras.

Por meio de uma brincadeira de criança, podemos compreender como ela vê e constrói o mundo, o que ela gostaria que fosse suas preocupações e que problemas a estão assediando. Pela brincadeira, ela expressa o que teria dificuldade de colocar em palavras (BETTELHEIM apud ZACHARIAS, 2008, p. 4).

Para quem trabalha com educação infantil, é claro que a brincadeira é uma fonte de prazer no dia-a-dia das crianças. Mas o brincar também tem outras importantes funções no desenvolvimento infantil.

Brincar é um componente crucial do desenvolvimento, pois, através do brincar a criança é capaz de tornar manejáveis e compreensíveis os aspectos esmagadores e desorientadores do mundo. Na verdade, o brincar é um parceiro insubstituível do desenvolvimento, seu principal motor. Em seu brincar, a criança pode experimentar comportamentos, ações e percepções sem medo de represálias ou fracasso, tornando-se assim mais bem preparada para quando o seu comportamento contar (GARDNER, 2011, p. 56).

Segundo Vygotsky (2017, p. 105) o jogo cria uma zona de desenvolvimento própria na criança, de maneira que, durante o período em que joga ela está sempre além da sua idade real. O jogo constitui-se, assim, uma fonte muito importante de desenvolvimento.
O brincar proporciona o desenvolvimento da criança, por se tratar de uma atividade que possibilita espaço para ensaiar, explorar, experimentar e, interagir com as pessoas e com objetos que estão ao seu redor (SILVA, 2013, p. 39).
A escola não deveria trabalhar com a criança no sentido de treiná-la para ser adulta, mas sim no sentido de a criança construir e reforçar as estruturas corporais e intelectuais de que dispõe. Compreender a atividade infantil capacita o professor a intervir para facilitar o desenvolvimento da criança.

2.1 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS COM JOGOS E BRINCADEIRAS

Considerando que os jogos acompanharam o desenvolvimento da humanidade, eles se fazem presentes em diferentes sociedades e com diferentes enfoques.

Por meio da analise do jogo como elemento cultural, observa-se esse como mais antigo que a própria cultura. N a cultura o jogo é visto como elemento existente antes mesmo da própria cultura, acompanhado e marcado desde as mais distintas origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos (HUIZINGA, 2017, p. 6).

Se analisarmos muitos dos jogos existentes, constatarão que muitos são remanescentes de rituais religiosos ou de estratégias de guerra, presentes na evolução da humanidade.
Tais jogos foram estruturados inicialmente por povos que desejavam ensinar aos seus jovens seus princípios religiosos e de guerra, estratégias e táticas de batalha, buscando assim, desenvolver desde cedo sua forma física e espiritual.

Exista uma classe de jogos com essa função, criados por sociedades conservadoras e com o objetivo de “manter os padrões estabelecidos”. Este grupo de jogos nasce como forma de transmissão da cultura. Na sua origem, são formas criativas de os homens passarem seus valores de geração a geração. A ação de conservar, de criar cultura e tradição em si é uma necessidade sadia dos povos e grupos (MOTTA, 2002 apud JELINEK, 2005, p. 41).

Os jogos segundo Pereira (2003) são atividades tão integradas com a cultura dos povos, que um mesmo jogo sofre variações de diferentes tipos. Normalmente a estrutura do jogo se mantém, entretanto, as regras, os materiais, as figuras utilizadas, os gestos e outros, são influenciados pela época histórica e pelas características da comunidade.

Embora o brincar seja considerado amplamente como uma atividade “natural” da criança, algo que faz parte de uma “essência infantil” espontâneo, prazeroso, ativo, desinteressado com um fim em si mesmo, os brinquedos e também as brincadeiras são característicos de cada cultura e de cada

momento histórico, ainda que alguns guardem um caráter de notável sobrevivência. (BUJES, 2000, p. 207).

Brincar aprendendo são atividades planejadas pelo professor as quais nos fazem perceber que a criança aprende brincando, pois, o brinquedo proporciona o aprender fazendo e brincando.

O brincar pode ser representado de várias maneiras, em diferentes linguagens, em veículos de divulgação diversos.
O brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização.

O jogo como um artefato cultural e, buscando defender essa ideia, coloca que ele é cultural porque está conectado com um conjunto de práticas sociais específicas de nossa cultura, porque pode ser associado a grupos particulares de pessoas, a certos lugares e porque adquiriu certo perfil social ou identidade (BUJES, 2000, p. 210).

Afirma-se como Du Gay (1997, p. 11) que “estes significados, práticas, imagens, identidades nos permitem situá-lo e estudá-lo como um artefato da cultura”.
Tem-se ainda o fato de o mercado de brinquedos e jogos estar sempre crescendo e se diversificando colabora para que esse passe a ser controlado e direcionado de acordo com interesses pouco educativos.

O jogo ainda pode ser analisado como um elemento da cultura influenciado pelas dimensões políticas e econômicas. A forma, a identidade relacionada ou a maneira com que ele é colocado a disposição das crianças é influenciada pelos mecanismos dominantes da sociedade, de forma que esses incentivam a transmissão de uma cultura de seu interesse (JELINEK, 2005, p. 43).

Cunha (2005) destaca o fato de a criança brincar sozinha justificando:
È importante também brincar sozinho porque, neste tipo de brinquedo, a criança mergulha na sua fantasia e alimenta sua vida interior. A criança que brinca de forma concentrada está aprendendo a se engajar seriamente, gratuitamente, pelo interesse na atividade em si (CUNHA, 2005, p. 22).

Brincar de faz-de-conta pode ser entendido como a fase em que a criança traduz o mundo dos adultos para as dimensões de suas possibilidades e necessidades. As crianças podem construir a autoconfiança, vivenciando suas ideias em nível simbólico, para poderem compreender seu significado da vida real.

Enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas de criança, a brincadeira tradicional garante a presença do lúdico, da situação imaginária (KISHOMOTO, 2017, p. 25).

Brincar em grupo possibilita saber enturmar-se, participar de um grupo torna a aprendizagem muito enriquecedora e é indispensável a uma boa integração social. Dentro do grupo aprendemos a partilhar, aprendemos que se não encontrarmos uma forma de trabalharmos juntos seremos todos prejudicados, porque o resultado ficará comprometido.

A interação em grupo é muito enriquecedora e ajuda as crianças a se conhecerem melhor e a fazerem novas amizades, não só um conhecimento comum, mas a segurança de pertencer a um grupo e partilhar da identidade que o mesmo confere a seus membros (CUNHA, 2005, p. 22).

Acredita-se que por meio da ludicidade a criança aprende novos conceitos, adquirindo informações e superando dificuldades de aprendizagem. Contudo como adultos devem-se respeitar as fases de desenvolvimento da criança, pois vontade e autonomia devem ser conquistadas somente pela criança, sem a interferência adulta a fim de não tornar a criança um ser artificial sem vontades próprias.
O vasto repertório de brincadeiras e demais textos do repertório de tradição oral brasileira são fonte inesgotável de prazer para as crianças e por isso deve ser enfocado no trabalho das instituições educativas.
No brincar a criança pode experimentar novas situações, ajudando a compreender e assimilar mais facilmente o mundo. Devemos trabalhar a fantasia, o sonho e a expressão espontânea da criança, o que a levará a evoluir-se como ser humano sensível e mais completo.

Nesse caso, o objeto conhecido como brinquedo não realiza sua função lúdica, deixa de ser brinquedo para se tornar material pedagógico. Faz referência ainda sobre a utilização destes termos, brinquedo será entendido como objeto, suporte de brincadeira, brincadeira como descrição de uma conduta estruturada com regras e jogo infantil para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança. (KISCHIMOTO, 2017, p. 7).

Conforme Maluf (2012) a brincadeira é transmitida à

criança por meio de seus próprios familiares, de forma expressiva, de uma geração a outra, ou pode ser aprendida pela criança de forma espontânea.
Os brinquedos devem ser vistos como suporte de brincadeiras, e, a utilização destes criar momentos lúdicos de livre exploração, deixando prevalecer à incerteza do ato e não buscando resultados, embora na ação docente busquem-se resultados conforme algumas habilidades.

2.2 DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

As crianças brincam não só pela natureza infantil, mas também pelas influências da sociedade na qual estão inseridas nas brincadeiras, sempre existem tramas ou situação imaginárias tem uma origem social.
A brincadeira é uma atividade humana na qual a criança é introduzida, constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos adultos. A brinquedoteca é um espaço que estimula a criança a brincar, permitindo o acesso a uma variedade de brinquedos, num espaço lúdico.
Compreendemos que é de extrema importância que os profissionais nas salas de aula de Educação Infantil tenham consciência do potencial presente no ambiente coletivo de educação, a fim de tornar possível a convivência entre a diversidade e possam, portanto, repensar suas práticas educativas.
A prática educativa tem como ponto focal o respeito ao crescimento da criança, bem como ao desenvolvimento de sua identidade, dos momentos mais primários de sua educação formal. Acredita-se que o lúdico, os jogos e as brincadeiras na escola contribuem para o desenvolvimento da criança.
As atividades lúdicas nos remetem a discussões sobre as funções dos educadores, mas, quais são os diferentes pontos de vista sobre os benefícios da

ludicidade para a educação infantil e qual o papel do educador para o desenvolvimento e aprendizagem da criança?
Consideram-se o professor como ponte entre o que o aluno já sabe e o que ele pode e deve aprender, os jogos e as brincadeiras oferecidos à criança devem estar de acordo com o seu desenvolvimento e estimular para ir além dele.
Dessa forma, o educador é um parceiro muito importante, deve colocar desafios para as crianças que possibilitem novas formas de brincar e ampliem o repertório infantil.
Acredita-se que a educação lúdica e as brincadeiras contribuem e influenciam na formação e desenvolvimento da criança, buscando seu crescimento sadio, integrando-o a uma espécie de prática democrática, enquanto investe em uma das tantas formas de construção do conhecimento.
Conclui-se serem muitos os benefícios das atividades lúdicas, por meio delas, as crianças desenvolvem a sua criatividade, melhora a conduta no processo ensino-aprendizagem e sua autoestima.
Julga-se importante a prática educacional pedagógica com jogos e brincadeiras, pois é brincando que a criança aprende a lidar com o mundo, desenvolvendo sua inteligência com prazer e alegria, socializando-se por meio da interação com outras crianças aprendendo e elaborando regras morais da sociedade em que está inserida recriando situações do cotidiano.

3 CONCLUSÃO

Para quem trabalha com educação infantil, é claro que a brincadeira é uma fonte de prazer no dia-a-dia das crianças. Mas o brincar também tem outras importantes funções no desenvolvimento infantil. Quando o brinquedo ou o jogo são diretamente focados no desenvolvimento pedagógico perde-se um pouco da ludicidade. O importante é que o aluno brincando e ou jogando, estará desenvolvendo sua criatividade e habilidade para mostrar suas competências.
Em suma pode-se dizer que o brincar é para a criança uma possibilidade de se ter um espaço onde a ação ali praticada é de seu domínio, isto é, ela é sua

própria guia, ela age em função de sua própria iniciativa. Esse é sem dúvida um elemento importante: a criança toma a decisão para si vai ou não brincar; isto lhe dá a chance de experimentar sua autonomia perante o mundo.
Conclui-se ser óbvio que a prática educativa da ludicidade é uma ferramenta importante na educação, principalmente nas séries iniciais, não sendo tão simples aplicá-la, pois, há a necessidade de haver muita pesquisa para pensar em atividades que de fato sejam oferecidas às crianças com objetivos.
Muita disposição, principalmente no início do processo, pois é necessário que seja compreendido pelas crianças que as situações de aprendizagem possa se dar por meio de brincadeiras e que é necessário haver comprometimento também por parte delas.
Assim poderemos perceber que o lúdico apresenta uma concepção teórica profunda e uma concepção prática, atuante e concreta. Pode-se dizer então que brincando a criança experimenta novas situações, compreendendo e assimilando mais facilmente o mundo a sua volta.
Por fim podemos dizer que a aprendizagem proporcionada pelo lúdico não acontece somente nos momentos em que este está aliado a atividades educacionais, no momento em que a crianças brinca de forma livre e natural, sem a influência ou direcionamento do profissional de educação ou de um adulto também existem inúmeras aprendizagens proporcionadas pelas brincadeiras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. Educação lúdica: Técnicas e Jogos Pedagógicos. São Paulo: Loyola, 2008.

BRASIL. LDB. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, ano CXXXIV, n. 248, 23/12/1996, p. /27833-27481.

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

BUJES, M. I. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, Marisa V. Estudos culturais em educação. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, 2000, p. 205-228.

CUNHA, M. A. P. A importância do lúdico no processo ensino-aprendizagem na Escola Municipal de Ensino Infantil Belo Saber. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará. Bragança, 2005.

DUARTE, R. M. A brincadeira e a criança. Campinas: UNICAMP, 2005. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=35896>. Acesso em 07 abr. 2020.

DU GAY, P. Production of culture/cultures of productions. Londres: Sage/the Open University, 1997.

FALCÃO, P. Criação e adaptação de jogos em T&D. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2008.

FEIJÓ, O. Corpo e Movimento: uma psicologia para o esporte. Rio de Janeiro: Shape, 2003.

FERREIRA, A. B. H. Dicionário Aurélio escolar da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

FRIEDMANN, A. Brincar: crescer e aprender. O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 2014.

GARDNER, H. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2011.

HUIZINGA, J. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2017.

JELINEK, K. R. Jogos nas aulas de Matemática: brincadeira ou aprendizagem? O que pensam os professores? Dissertação de Mestrado em Ciências da Matemática – PUC/RS. Porto Alegre: 2005.

KISHIMOTO, T. M. (Org). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2017.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. 2. ed. Reimp. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MALUF, A. C. M. Brincar: prazer e aprendizado. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

NOGUEIRA, A. M. C. Atividades lúdicas: a importante contribuição do orientador educacional. 2009. Monografia. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/30712.pdf>. Acesso 07 mai. 2020.

PEREIRA, M. G. B.; PEREIRA, A. B. Jogos: uma forma de ensinar e aprender matemática. In: ANDRADE, R. C. (org.). O currículo ressignificado. São Paulo: Artmed, 2003. (Escola em Ação).

SILVA, N. M. O planejamento educacional na primeira infância. Monografia. Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/52304.pdf>. Acesso 07 mai. 2020.

VYGOTSKY, L. S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: VYGOTSKI, L.
S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Cap. 7. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

VYGOTSKY, L. S. LURIA, A. R., LEONTIEY, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Trad. Maria da Pena Villalobos. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016.

WEISS, M. L. Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 14. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2012.

ZABALZA, M. A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZACHARIAS, V. L. C. F. Centro de Referência Educacional: Consultoria e assessoria em educação. 2008. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/jogomais.htm> Acesso 07 abr. 2020.

PRÁTICAS EDUCATIVAS: CRIATIVIDADE, LUDICIDADE E JOGOS O LÚDICO E SUA IMPORTÂNCIA NOS JOGOS E BRINCADEIRAS

JULIANA CARREIRO GARCIA MOREIRA

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir e apresentar estudos realizados sobre a importância de práticas educativas que estejam vinculadas a criatividade, ludicidade e jogos. Procurando também focar o olhar na construção da aprendizagem significativa através de experiência singular, plena e motivadora considerando a importância do trabalho com essas experiências para o desenvolvimento do ser humano sadio e seguro. Para compor este artigo realizei uma enquete de pesquisa através do aplicativo Google forms, sobre o que os professores identificam em relação a como os alunos apresentam interesse nas aprendizagens, seguido das perguntas, irei apresentar um gráfico e respectivas respostas elencadas conforme as devolutivas.

Palavras Chave: Ensino; planejamento; lúdico; possibilidades; brincar.

I- INTRODUÇÃO

O momento do jogo é especialmente importante e rico, tanto para o professor, como para os alunos. A escola é um espaço de formação e coletividade que amplia diversas possibilidades. É importante que o professor se dedique a preparar ambientes que estimulem práticas educativas para a criatividade, o respeito ao espaço, interação, escolha, vocabulário e habilidades motoras e cognitivas, sabendo que essas intenções podem ser esperadas para crianças de qualquer idade.

Segundo MacGregor (2006, pág.19) “Achar a solução é ainda praticar a resolução de problemas, deduções e raciocínio”.

Saliento neste estudo da importância do educador direcionar atividades que atendam o grupo de alunos e sua faixa etária destinando propostas que estimulem o

crescimento cognitivo e criativo de cada participante, para isso, o professor deve durante as etapas garantir que os grupos joguem corretamente, acompanhando-os a fim de verificar o bom desenvolvimento do que foi proposto. Contei para elaboração desta pesquisa com um formulário que elaborei tendo a premissa da pergunta de qual é a impressão das educadoras de como os alunos apresentam interesse no aprendizado que apresento no capítulo V.

II. O lúdico na sala de aula

Os estudos de Vygotsky apontam que através do jogo a criança é estimulada, aprende a agir, evidencia sua iniciativa e autoconfiança e isso é ludicidade, sendo determinante o pleno desenvolvimento.

Considerando a transformação das famílias e a necessidade de um olhar comprometido com as crianças como suporte para uma vida saudável e feliz, Cury (2003) define: “Os vínculos definem a qualidade da relação.”

A educação precisa estar vinculada a um compromisso com o desenvolvimento de estímulos capazes de ajudar no desenvolvimento cognitivo dos educandos, tendo em vista, uma projeção de vida saudável e feliz.

As propostas vinculadas a jogos e brincadeiras em sala de aula trazem o papel do professor a um eixo fundamental, levando em conta que sua observação e dedicação nos diferentes grupos, tratando de dar as orientações necessárias para o bom andamento da atividade, bem como para preparar intervenções importantes para a situação são importantíssimas ferramentas de conhecimento e avaliação.

Oportunizar essas práticas é garantir que os direitos sejam garantidos..

Através de observações o professor pode ainda explorar ainda mais as possibilidades em situações de desenvolvimento das propostas que levam a infinitas oportunidades. Se a proposta permitir é possível ampliar e desenvolver uma roda de conversa oportunizando que cada um possa expor como foi participar? O que aprendeu?Se considera possível ampliar ou fazer de outra forma? O que achou mais legal? O que mudaria?.

Nesse contexto também é válido sugerir a escrita de combinados individualmente ou em um painel, levantamento de gráficos de resultados, elaboração do próprio acervo criativo. Enfim, infinitas possibilidades e crescimento.

Gostaria de expressar algumas sugestões que como educadora vivencio cotidianamente como labirintos, cirandas, passa anel, jogos com bolas, corrida do saco, dança da cadeira, esconde esconde, mímicas, bambolês, estátua, danças, dados, telefone sem fio, adivinhas, circuitos, balões, teatros, caça ao tesouro, bolinhas de sabão, corridas, memória, percursos (que para os mais velhos com cartelas indicativas), xadrez, dominó, quebra-cabeça, caça-palavras, jogos científicos, de exploração de materiais, dama, games, cruzadinhas, que envolvam operações matemáticas ou letras, amarelinha, entre outros.

Existem propostas de educadores na área de jogos não competitivos que apresentam encaminhamentos bastante interessantes e que nas dinâmicas, ninguém perde ou sai, mais todos se divertem, assim, com certeza a alegria será contagiante.

Contudo o professor está desenvolvendo em seus alunos a criatividade, curiosidade e interação social, além de enriquecer interações, pois, individualmente, em duplas ou coletivamente as crianças enfrentarão os desafios que surgirem.

III. Criatividade e sua contribuição na formação da inteligência

A aprendizagem ocorre em meio a muitas emoções advindas das relações que os alunos possuem em sua casa e escola e como esses espaços estão organizados para o desenvolvimento de crianças autônomas e seguras.

Para se obter ênfase em um projeto a estimulação é vista como ponto chave para (crianças, professores, técnicos, convidados, pais ou amigos presentes), visando compreensão, mais levando em conta que as pode-se repetir e estimular durante todo o percurso em que se observa necessário.

O progresso da construção de conhecimento tendo essas vertentes deve ser caracterizado no âmbito de conquistas emocionais, físicas, bem como habilidades técnicas que se integram a habilidades procedimentais.

Jean Jacques Rosseau (ALMEIDA 2000) diz que a criança tem seu jeito próprio de pensar, sentir e ver, e que a criança só aprende de maneira ativa, executando as tarefas, e também exercitando os sentidos, pois eles são os instrumentos da inteligência.

Somos essencialmente dinâmicos e nossa capacidade de se relacionar e obter conhecimento se vale de como estão nossas relações, nesse sentido a prática

de atividades que estimulem a criatividade em sua máxima dimensão, como exemplo: atividades com jogos de percurso; trilhas e outras que envolvam conhecimentos gerais vinculados as áreas apontadas na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) levando cada indivíduo a ter contato com os próximos e assim resultando na absorção de informações necessárias para o avanço da inteligência. A mente saudável contribui muito para a disposição ao aprender.

Para Antunes (2012, pág.30)

Não existe herança maior para o futuro de uma vida que a ação inteligente de adultos que, fazendo uso dessa admirável ferramenta, estão estimulando a mente, acordando sinapses, provocando operações cerebrais. Antes de tudo são estratégias que materializam o sentimento do cuidar, o despertar do amor.

IV. Estímulos e aprendizagem

Nas primeiras experiências infantis já é possível se atentar como se dá o processo de ensino aprendizagem, assim como é o lidar com a frustração e de que maneira é trabalhado este conceito no contexto escolar. Os educadores devem colaborar no desenvolvimento das capacidades para resolução de problemas e orientar nas diversas condições apresentadas cotidianamente em práticas educacionais ligadas a criatividade e jogos.

Envolve, portanto, a necessidade de: admissão de sanções em sua não observância; sentimento de coletividade em seu desempenho e compreensão sobre a importância das regras. Esses atributos são também relevantes e essenciais para construção do ser social, tanto para o cotidiano da sala de aula como para relação interpessoal, no lar, no pátio e em atividades de lazer de forma enfática em múltiplos ambientes.

Tais propostas estimulam o aluno a acreditar em si e no seu potencial. Para Mahoney (2007, pág.15)

O afetivo tem origem nas sensibilidades internas de interocepção (referente) as sensações viscerais) e de propriocepção (referente as sensações musculares). Essas sensações são responsáveis pela atividade

generalizada do organismo que, junto com a resposta do outro (sensibilidade de exterocepção, isto é, sensibilidade ao que vem do exterior), vai se transformando em sinalizações afetivas cada vez mais específicas de medo, alegria, tranquilidade, raiva, etc. Assim, variações musculares vão indicando situações de bem-estar ou de mal-estar.

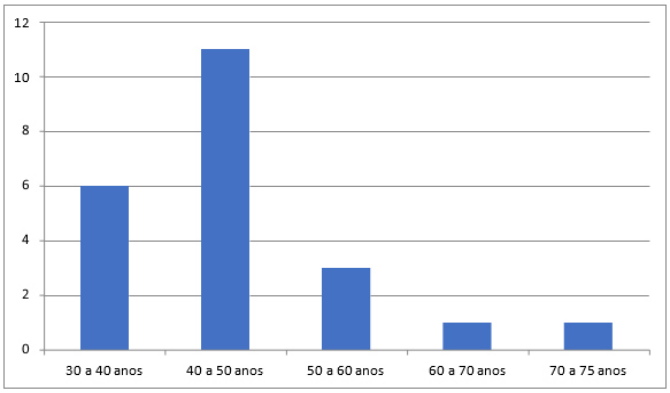
As respostas que apresentamos frente aos estímulos se validam amplamente considerando nosso estado emocional e como agimos diante do anseio por novas conquistas. Nosso corpo reage a todas essas sensações e se faz importante o controle de emoções vivências do cotidiano.

Índios, portugueses e negros deixaram uma herança de jogos tradicionais que são resgatados de forma criativa estimulando sempre a imaginação, memória e espontaneidade.

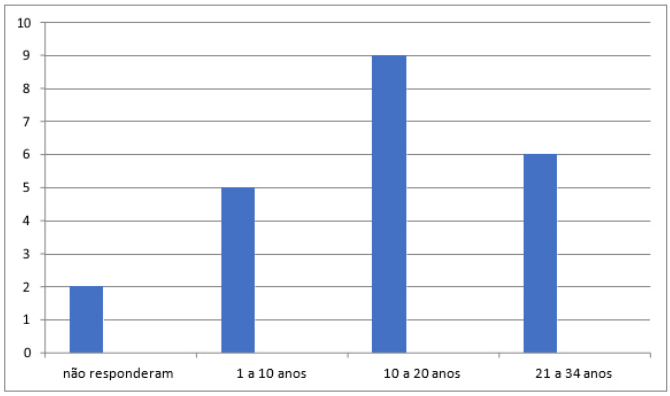
V. Pesquisa educacional

O presente capítulo almeja apresentar o resultado da pesquisa que realizei, o questionário foi encaminhado em 03 de dezembro de 2020 e obteve 22 acessos com respostas para as seguintes questões: Primeiro nome; idade; a quanto tempo leciona; escola municipal, estadual ou particular; e seus alunos demonstram mais interesse em atividades voltadas a registro e explicações diretas ou as que possam participar do processo de aprendizagem, sendo mais dinâmicas e intuitivas?

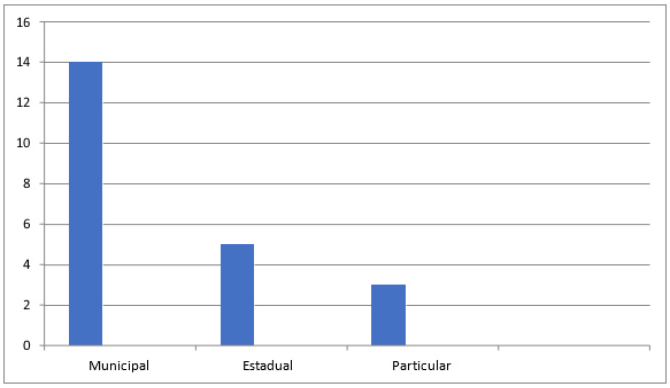
Apresentarei através de gráfico: Idade das entrevistadas:



Leciona a quanto tempo:



Trabalha em escola:



Última questão: Seus alunos demonstram mais interesse em atividades voltadas a registro e explicações diretas ou as que possam participar do processo de aprendizagem, sendo mais dinâmicas e intuitivas?
Listagem de respostas:

- As atividades mais dinâmicas;
- Dinâmicas, pois melhora a colaboração e fortalece o grupo;
- Das duas maneiras;
- Participar do processo;
- Dinâmicas e intuitivas;
- Das que possam participar do processo;
- As que possam participar do processo de aprendizagem, sendo mais dinâmicas e intuitivas;
- Mais dinâmicas e intuitivas;
- Depende do Plano de Aula proposto. Quando o conteúdo é novo, o registro e a explicação faz parte do processo de ensino e aprendizagem. Os alunos dedicados, interessados em aprender, gostam, ficam atentos, interagem, questionam. Procuro elaborar atividades diversificadas para não tornar o período muito cansativo. Uma das estratégias que utilizo é a contação diária de história. É um momento de troca de ideias, de trabalhar a oralidade dos

alunos de acordo com o gênero apresentado. Faço trabalho em grupo para que haja troca de conhecimento, socialização, cooperação, respeito as regras, aprender a ouvir e respeitar a opinião do colega. No decorrer desses trabalhos vou orientando, intervindo quando necessário e observo que a maioria gosta de participar dessa proposta e se dedicam para desenvolver o que está sendo solicitado com capricho e atenção;

- Que eles possam participar, sendo dinâmica;
- Preferem participar do processo e opinar;
- Claramente o interesse está voltado à atividades onde o processo de aprendizagem se dá na participação efetiva dos alunos. Onde eles se tornam protagonistas da aprendizagem e o professor mediador na construção do conhecimento;
- As que podem participar do processo de aprendizagem, sendo mais dinâmicas e intuitivas;
- Processo de aprendizagem mais dinâmico mas com uma síntese registrada ao final, seja por meio coloco, professor ou colega escriba;
- Voltadas à registro;
- Atividades que possam participar do processo de aprendizagem sendo dinâmicas e intuitivas;
- Das atividades que possam participar do processo de aprendizagem;
- Processo de aprendizagem mais dinâmico e intuitivo;
- Eles aprendem com muitas dinâmicas e jogos lúdicos;
- Às vezes pedem registros e às vezes dinâmica;
- Eles participam mais das atividades dinâmica;
- Dinâmicas e intuitivas.

Tendo como base a analise das respostas obtidas pelo formulário de questões é possível afirmar que é preciso ter o registro e as explicações engajados na rotina escolar, porém, é possível perceber que a maioria das respostas apontaram que as atividades dinâmicas apresentam maior acerto quanto ao interesse e participação efetiva em sala de aula o que valida o estudo voltado a essas práticas importantes e significativas.

VI. Considerações finais

Foi muito importante desenvolver este tema, os estudos contribuíram muito para minha reflexão. Reafirmo que o ambiente escolar não deve se fechar ao repasse de conteúdos e cobranças vale-se disso e muito mais como conhecer cada aluno, valorizar ideias, se abrir para novas propostas, dar espaço as famílias e acreditar sempre. Quando nos sentimos amados, motivados, olhados com

atenção os valores fazem sentido e permanecem sempre, pois, dificuldades e superações ocorrem a todos.
Para Falcão (1988, pág. 61 e 62)
"O homem sente-se bem quando está em equilíbrio, seja consigo mesmo, seja nas suas relações com o meio ambiente. O equilíbrio traz satisfação e o desequilíbrio, tensão. A fome gera tensão, enquanto a comida satisfaz por restabelecer o equilíbrio alimentar no organismo. O desprezo recebido de alguém gera tensão, enquanto a atenção e a amabilidade satisfazem por restabelecerem equilíbrio nas relações do indivíduo com o grupo social".
Os vínculos estabelecidos nos movem a realizar conquistas, a buscar o novo e a aceitar desafios que são impostos frequentemente na vida do estudante, pois, o saber esta em movimento e sempre existe algo novo a ser analisado, estudado e até ampliado. Observar e estimular a novos desafios e conquistas fará toda diferença no desenvolvimento.
Conclui-se que é possível trabalhar com muita criatividade através de sequências de jogos e brincadeiras que podem ser desenvolvidos com a ajuda das crianças, viabilizando suas variações e estímulos. O professor é sempre um mediador que pode com suas intervenções assertivas tornar o aprendizado significativo.
Conforme Débora(2019): "A aprendizagem criativa considera que o aluno terá um aprendizado mais efetivo, a partir do momento que estiver engajado na construção deste aprendizado e que esse aprendizado seja significativo para ele".

REFERÊNCIAS

ALVARENGA M. A; RAMALHO A., L. Psicologia educação Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CELSO ANTUNES, Projetos e práticas pedagógicas na Educação Infantil. Petropólis, RJ: editora vozes, 2012.
CURY, A. Pais brilhantes professores fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

FALCÃO, G.M. Psicologia da aprendizagem. São Paulo: Editora ática, 1988. MACGREGOR, CYNTHIA. 150 Jogos não competitivos para crianças Todo mundo ganha! São Paulo: Madras editora, 2006.

GAROFALO, D. Como a aprendizagem criativa pode alavancar o processo de ensino e aprendizagem (06/2019)
Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/17761/como-a-aprendizagem- criativa-pode-alavancar-o-processo-de-ensino-e-aprendizagem. Acesso em 07 de Novembro de 2020.

ALMEIDA, Paulo Mendes de. Educação lúdica, técnicas e jogos pedagógicos. 10ª ed. São Paulo: Loyola, 2000.

O PROFESSOR É MEDIADOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

JUREMA MARIA SOUZA DA CRUZ

RESUMO

O professor é mediador no processo de ensino-aprendizagem, sendo assim para acontecer um eficaz conhecimento é indispensável que haja a preocupação do professor em organizar situações de aprendizagem que permitam ao aluno se envolver de forma significativa no próprio processo de aprendizagem, propor estratégias de ensino que possam provocar discussão, desenvolver o espírito investigativo, estimular a descoberta, e exercitar a autonomia do aluno, visando atingir objetivos cognitivos, afetivos e psicomotores relativos aos conteúdos, habilidades, hábitos e à formação de atitudes. O professor deve ser flexível em seus métodos e processos e para ser eficaz, Deverá adaptar seu ponto de vista ao da criança. Uma tarefa que não é nada fácil. O professor precisa ter consciência do que faz ou pensa a respeito da prática pedagógica, ter uma visão crítica das atividades e procedimentos na sala de aula e dos valores culturais de sua função docente; adotar uma postura de pesquisador e não apenas de transmissor; ter um melhor conhecimento dos conteúdos escolares e das características do desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos. Entende-se por práticas educativas na escola, a prática pedagógica proporcionada pelos professores em sala de aula e a maneira como será passado determinado conteúdo, seja através de objetos, materiais, enfim tudo que diz respeito ao ato de ensinar. Contudo o professor que tem papel importante definira que intenção pedagógica irá aderir em sala de aula. Portanto, notamos que a prática educativa esta cada vez mais ligada ao processo de aprendizagem e com isso percebemos que o educando aprende aquilo que lhe é importante, ou o que lhe causa significado, os meios que o professor proporciona em sala de aula é "que dá colorido às aulas tornando-as mais dinâmicas e significativas", quer dizer que o educando busca aprender aquilo que lhe interessa, com isso se faz necessário agregar a prática com o interesse do aluno.

Palavras-chave: Práticas. Educativas. Escola. Pedagógica. Professores.

ABSTRACT

It is understood by educational practices at school, the pedagogical practice provided by teachers in the classroom and the way in which certain content will be passed, whether through objects, materials, in short everything that concerns the act of teaching. However,

the teacher who has an important role will define which pedagogical intention will adhere in the classroom. Therefore, we note that educational practice is increasingly linked to the learning process and with that we realize that the student learns what is important to him, or what causes him meaning, the means that the teacher provides in the classroom is “that it makes the classes colorful, making them more dynamic and meaningful ”, that is to say that the student seeks to learn what interests him, with that it is necessary to add the practice with the student’s interest. The teacher is a mediator in the teaching-learning process, so in order for effective knowledge to happen, it is essential that the teacher is concerned with organizing learning situations that allow the student to be significantly involved in the learning process itself, proposing teaching strategies. that can provoke discussion, develop the investigative spirit, stimulate discovery, and exercise the student’s autonomy, aiming to achieve cognitive, affective and psychomotor goals related to the contents, skills, habits and the formation of attitudes. The teacher must be flexible in his methods and processes and to be effective, he must adapt his point of view to that of the child. A task that is not at all easy. The teacher needs to be aware of what he does or thinks about the pedagogical practice, to have a critical view of the activities and procedures in the classroom and the cultural values of his teaching function; adopt a researcher posture and not just as a transmitter; have a better knowledge of the school contents and the characteristics of the development and learning of their students.
Keywords: Practices. Educational. School. Pedagogical. Teachers.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho vou apresentar temas que estão diretamente interligados, seguindo as seguintes seções: Práticas Educativas no Cotidiano de Sala de Aula; Práticas Educativas na Educação Infantil; Planejamentos e sua Importância no Ato de Ensinar desde a Educação Infantil; A Importância da Literatura Infantil Integrando as Práticas Educativas; O Brincar nas Práticas Voltadas para a Educação Infantil.

Estabelece neste estudo uma reflexão a respeito do conceitos diante de toda minha aprendizagem nesta caminhas por meio das práticas pedagógicas, quanto as noções de conduzir o processo ensino-aprendizagem, avaliando os alunos e a mim mesma, contribuindo para a construção profissional e na vida de cada criança.

O objetivo deste trabalho pretende reconhecer o papel das práticas educativas desenvolvidas no cotidiano de sala de aula como caminho para realização eficiente do processo de ensino e aprendizagem. Mas como as Práticas Educativas podem ajudar durante o ato de ensinar?

As práticas educativas, ou seja, a educação como um todo é parte importante não só no âmbito escolar, mas também na sociedade como um todo, pois a educação é um fenômeno social e universal, sendo uma necessidade a toda a atividade humana.

O processo educativo em questões de ensino, conhecimentos e habilidades são proporcionadas com o objetivo de desenvolver o raciocínio, ensinar a pensar sobre diferentes fatores, auxiliando no crescimento intelectual, enfatizando assim o brincar, criar e pensar de cada criança, na qual possibilita que elas entrem em contato com seu corpo, seus sentimentos e suas possibilidades de limites com exposição sobre práticas educativas, ou seja, a importância de aprender brincando, aprender de maneira lúdica, despertando o interesse de cada um.

CAPITULO 1 - AO RELACIONAREM-SE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS E PROCESSOS EDUCACIONAIS

As práticas educativas, ou seja, a educação como um todo é parte importante e porque não determinante na formação de todo individuo. Não só no âmbito escolar, mas também na sociedade como um todo, pois a educação é um fenômeno social e universal, sendo uma necessidade a toda a atividade humana. (LIBÂNEO, 1994, p. 48).

Ao relacionarem-se as práticas educativas e processos educacionais temos em mãos ferramentas essências a aplicação de conteúdos e o alcance dos objetivos propostos dentro de um determinado assunto no âmbito escolar, é com coerência e dedicação no processo ensino aprendizagem que o professor com sua percepção e competência proporcionará a seus alunos a melhor forma de aproveitar o que lhes é ensinado.

As práticas educativas, como parte integrante das metodologias de ensino são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, diante do ato de educar aprimoram-se várias questões a serem avaliadas e discutidas de forma abrangente e ampla. O professor é essencial nesta relação entre as práticas educativas e seus alunos, cabe a ele fazer com que todo processo ocorra de forma agradável e de acordo com seus objetivos propostos.

No proceder desta prática buscou-se ligar de forma simples práticas educativas, objetivos e atividades que apontassem proporcionar um aprendizado espontâneo e eficiente, pois sem dúvida com estímulos corretos e lúdicos todo saber torna-se mais prazeroso e gratificante para o profissional e para que a aprendizagem se efetive no mundo infantil e mesmo no mundo adulto.

O professor tem um papel importantíssimo dentro das práticas educativas como um todo, e isto pode ocorrer de forma variada seja apenas dando pequenas instruções como fazendo somente observações. Sem duvida o professor é a ponte entre as interações do mudo físico com o social. (BRAGAN-

ÇA, 2008, p. 24)

O processo educativo em si independe do ambiente em que este esteja sendo disponibilizado, pois se o indivíduo estiver instruído das práticas corretas, este processo pode se dar de forma ampla oportunizando assim um ensino de qualidade. Os múltiplos aspectos que contribuem para a criação de oportunidades de aprendizagem têm como principal meta permitir ao educador estratégias e objetivos que em conjunto com a participação do educando possam melhorar a qualidade do ensino. O ambiente de aprendizagem escolar é um lugar previamente organizado para promover oportunidades de aprendizagem e que se constitui de forma única na medida em que é socialmente construído por alunos e professores a partir das interações que estabelecem entre si e com as demais fontes materiais e simbólicas do ambiente (MOREIRA, 2007, p34).

Relacionando à vivência do aluno, ligado ao conhecimento que este já carrega em sua bagagem educacional é possível tornar o ato de educar no ambiente escolar algo atrativo e prazeroso ao educando. Hoje pode-se dizer que tanto a prática educativa, bem como os objetivos e conteúdos relacionados ao ensino estão fortemente ligados a fins ideológicos, políticos e sociais, por isso mais ainda justifica- se a ligação entre todas as partes.

Segundo Bragança (2008, p. 32), ‘’Ensinar e aprender envolve personagens que podem ser influenciados em sua dinâmica relacional por diversos fatores que permitem contribuir ou não para a criação de oportunidades de aprendizagem’’.

As práticas educativas permeiam por todo o processo educativo, não existe um momento de aprendizado sem uma prática educativa efetiva e direcionada e diante disso o professor deve proporcionar todo seu fundamento didático e metodológico para que ao entrar em uma sala de aula ou em outro ambiente onde se possa realizar- se o ato de educar, ele seja claro seguro e acima de tudo um ponto de referência aos seus educandos.

Não podemos falar da relação professor aluno sem esquecer o processo de ensino, pois a escolha da prática educativa vai influenciar nessa relação que por imediato gera o efeito do processo educativo.

Quanto mais se deixarem docilmente encher, tanto melhores educados se torna um ato de depositar, em que os educandos são depositários e o educador o depositante (FREIRE,1996, p. 84)

Neste sentindo o ponto de partida do educador é determinar que aluno quer formar, e em que sociedade quer viver e quais os valores que serão priorizados para definir a sua prática pedagógica. Ao definir sua prática o professor escolhe qual a metodologia a ser aplicada e qual o tipo de relação que será formada entre professor e aluno para a construção do conhecimento.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar e aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, e em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com seriedade. (FREIRE, 1996, p. 24).

Um professor que apenas exerce a função de transmissor de conteúdos, sugerido pelos currículos pré-estabelecidos, não cria vínculos com o educando, não interage com o processo de ensinar e aprender, neste processo o aluno é visto como o que não é capaz de pensar, de discutir, de participar e decidir.

No que nos alerta Freire (1996, p. 75), ‘’O professor não pode ser apenas o que educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado também educa”.

Conforme afirma Antunes (2004) “É importante que o professor propicie atividades em ambientes ricos e que as crianças possam experimentar diversas situações, que levem as reflexões e a tomada de decisões”.

O planejamento das atividades contempla as diversas áreas do conhecimento lembrando que devem ser elaborados momentos coletivos e momentos individuais, mas os coletivos são maiores e estimula a interação com os demais. As atividades exploram vários tipos de conhecimento, considerando que em uma mesma atividade vários conteúdos podem ser trabalhados através da investigação e curiosidade da turma.

É importante considerar a criança como um ser em evolução que corresponde às inúmeras solicitações do meio e em cada novo dia, ela capta sensações, imagens, experiências, que é preciso sentir, incorporar e expressar. As dinâmicas realizadas na sala de aula sempre ocorrem para a exposição de um conteúdo, a professora sempre busca o que as crianças já sabem sobre algo para depois aprofundar o assunto.

Os diferentes materiais utilizados pela professora e a maneira lúdica que trabalha, contribuem para o desenvolvimento das atividades contribuindo para o desenvolvimento dos alunos. Podem-se usar as músicas infantis, brincadeiras de roda, contação de histórias e tantas outras atividades lúdicas, que tanto podem ser desenvolvidas na sala de aula, como em cantos temáticos ou em ambientes externos.

Assim, segundo Freire (2006, p. 25), educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que pouco sabem – por isto sabem que pouco sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transfor-

mando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.
O professor, por meio da metodologia pode se adequar às inovações, sendo um estimulador no processo de desenvolvimento cognitivo, ensinando o aluno a respeitar limites, explorar a criatividade e aprender a pensar, sem perder a essência, a fantasia, a magia do brincar. Promover situações de aprendizagem, cuja metodologia aconteça de forma espontânea, criativa e autônoma dos sujeitos aprendizes corresponde o aumento de suas capacidades intelectuais, comportamentais tanto para quem aprende, quanto para quem estuda.
O aprendizado não ocorre somente com os materiais didáticos e sim, em todo o momento de sua vida, pois até mesmo quando brincamos, podemos estar aprendendo, fato que contribuirá para o próprio desenvolvimento. A criança também constrói seu conhecimento com brincadeiras, jogos, musica, dança, teatro, literatura entre outros, que são ótimas oportunidades para o ingresso de novas habilidades e conhecimentos, já que o lúdico favorece a descontração, o prazer e proporciona motivação na aquisição do conhecimento.
Desta maneira a sala de aula torna-se um lugar motivador, em que se acolhe as diferentes formas de ser e de agir, contempladas nos projetos de trabalho, nos quais as crianças vivenciam suas descobertas e experiências concretas e científicas.
A educação infantil é a primeira etapa da educação básica sendo o espaço de convivência, ampliação de conhecimentos e experiências. Um lugar de socialização, interação, troca de afeto, realmente um berço de conquistas, desenvolvimento de aprendizagens e inserção sociocultural.
É eficaz que fique claro que a educação infantil é divida em etapas, ou seja, por faixa etária, por isso é preciso planejar de acordo com o que cada faixa etária necessita para que não se atropele o desenvolvimento das crianças. Temos que refletir para que e para quem vamos planejar, só então vamos ver de que forma concretizar na prática esse planejamento.
Segundo Antunes (2004, p. 9) “A educação infantil é tudo, o resto quase nada.” Para encarar os desafios desta fase que é o inicio de tudo, é preciso que o profissional tenha a competência do conhecimento e sensibilidade, que se doe, pois nesta etapa seremos por muitas vezes o exemplo para as crianças.
Quando pensamos em maternal, faixa etária de 1 ano e meio a 3 anos, a área de conhecimento e desenvolvimento fica mais compreensiva, pois o ambiente seguro, a confiança e afeto do educador e as descobertas são mais intensas. O planejamento tem que ser bem refletido, aprimorado na pratica do educador, pois se percebe que nesta fase as crianças começam a ser estimuladas para realizar as refeições sem ajuda, a ter cuidados com a higiene e saúde, a estimulação verbal para ampliação do vocabulário, conhecer seu próprio corpo e seus limites, músicas, histórias, entre outros. Tudo isso deve ser levado em consideração na hora de fazer o planejamento para essa faixa etária,
A etapa da pré-escola na educação infantil é praticamente uma preparação para as séries iniciais, porém o objetivo não é alfabetizar, mas preparar através do lúdico, ou seja estimular a criança através de escrita em cartazes, bingo das letras ao finalizar as atividades escrever o seu nome, etc, mas sem deixar o brincar de lado, para que não se torne algo maçante. Nesta fase o faz-de-conta, os jogos de regras, os movimentos amplos e as fantasias são essenciais e devem ser explorados todos os dias. Podemos aprimorar a linguagem oral através de rodas de conversa, estimular o teatro, a dança, jogos esportivos, artes plásticas, música, literatura e escrita, entre outros conceitos que são fundamentais para a aprendizagem.
Para Coelho (1997, p. 39) ”Elaborar planejamento bem planejado no espaço da educação infantil significa entrar na relação com as crianças, mergulhar na aventura em busca do desconhecido, construir a identidade de grupo [...]”
Quando refletimos na necessidade em mudar o planejamento, compreende-se o quanto é complexa esta transformação e como aprendemos com essa conscientização, as ideias se concretizaram a partir da tentativa de colocar elas em pratica, pois a medida que se faz a mudança e pensamos sobre as mesmas, criticamente e em grupo, tudo fica mais fácil. Por isso é viável pensar e repensar o planejamento na educação infantil, é partindo daí que vamos fechar o eixo que tem entre o planejamento e a pratica efetiva do docente
Os educadores tem que se conscientizar da importância da busca pelo conhecimento, qualificação e formação profissional, focado na importância do seu papel dentro da educação infantil, para proporcionar a esta criança um trabalho intencional e de qualidade, onde cuidar e educar são funções inseparáveis e que todo esse processo precisa no planejamento a ser desenvolvido.
O educador que acredita ser o dono do saber, deixa claro em sua aparência que é apenas despejar conteúdos em cima do educando, ocasionando no aluno o bloqueio a não participar como sujeito ativo, ele não desenvolve sua própria maneira de pensar, suas próprias características de aprender, sendo necessário conscientizar- se em todas as posições pedagógicas que muitas crianças chegam à escola com uma grande bagagem de conhecimentos previamente adquiridos.

Contudo, para Freire (1996, p. 79) ‘’O aluno não aprende quando memoriza, não há conhecimento nem cultura verdadeiros”
Portanto cabe ao professor através de toda sua bagagem cultural, didática e social a que tem acesso tornar através de práticas educativas aprimoradas e coerentes a oportunidade de enriquecer os conteúdos de ensino os quais farão parte da bagagem educacional de nosso alunos num futuro próximo.
A Educação infantil deve proporcionar momentos diferenciados em ocasiões diversas para que a aprendizagem das crianças, sejam eles desenvolvidos nos espaços abertos ou fechados, devem permitir experiências comuns, que estimulem à criatividade, a imaginação, a experimentação possibilitando o desenvolvimento da linguagem e a interação com outras pessoas.

CONCLUSÃO

Expor o que aprendemos no decorrer destes anos através de trabalhos, apresentações das práticas, os estágios, os estudos em livros didáticos, enfim nos beneficiaram com certeza tanto no conhecimento individual como no coletivo. Foi e está sendo muito importante todo aprendizado que como um todo esse conhecimento e essas experiências novas vem acrescentando para minha profissão.
Assim consigo compreender a influência das práticas educativas neste processo na qual indicam caminhos por meio dos quais poderemos atuar profissionalmente no desenvolvimento das crianças e na nossa realização profissional.
Portanto, compreende-se a importância no curso de pedagogia e o comprometimento dos profissionais que nele se formarão. È necessário que estes estejam dispostos à esta atuação e reflexão, pois é à base da educação que tenham o interesse de estudar sempre e se atualizar em conhecimentos novos para passar aos alunos o mesmo, alcançando então os objetivos propostos.
Este estudo veio promover uma maior reflexão sobre as práticas educativas desenvolvidas em sala de aula, lembrando que cabe ao professor, por meio da intervenção pedagógica, promover a realização de aprendizagens com o maior grau de significado possível, estabelecendo relações entre o que se pretende ensinar e aprender através das possibilidades de observação, reflexão e informação que a criança já possui.

Na educação ao concretizar as práticas educativas que são fundantes para a articulação de todos os conhecimentos produzidos nas ações dos professores, percebemos a essência da atividade prática. Assim, a pedagogia como campo de conhecimento prático, é constituída por essas diferentes formas e tipos de conhecimentos sob a mediação da ética e da política. e a articulação dos saberes científicos, dos saberes da experiência, dos saberes do senso comum pedagógico, sob a reflexão filosófica.

Este estudo objetiva contribuir com a compreensão em torno do significado da docência, parte do princípio de que a pedagogia enquanto teoria da educação tem uma importância incontestável na orientação das práticas educativas.

A proposta é ampliar o leque da reflexão sobre uma pesquisa qualitativa na educação, em suas diferentes divisões. Em meio a um distanciamento crescente das perspectivas teóricas no tratamento dos problemas educacionais, essa sugestão se coloca como alternativa para assegurar, na diversidade de abordagens, o aprimoramento teórico-metodológico necessário a uma educação bem-sucedida.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Educação Infantil: prioridade imprescindível. Petrópolis: Vozes,
2004.

BRAGANÇA, Bruno.Praticas educativas e ambientes de aprendizagem escolar. CEFET MG: Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnologia 2008. Disponível em:
http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema1/TerxaTem a1Artigo17.pdf.
COELHO, Nelly Novais. Literatura Infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 1997

FERREIRA, Emilia. Reflexões Sobre Alfabetização. São Paulo: Cortez, 2000. FREIRE, Paulo. Novas perspectivas críticas em educação. Porto Alegre: Artes Médias, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
LIBANEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, Adelson F. Ambientes de Aprendizagem na Educação. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2007.

MULLER, Ana Paula. Pedagogia da Educação Infantil. Indaial: Grupo Uniasselvi. 2008.

O JOGO DE MANCALA UMA PROPOSTA DE ENSINO INTEGRADO À CULTURA AFRICANA

KARIN DO NASCIMENTO

RESUMO

O presente artigo trata das práticas de jogos utilizado como ferramenta social responsável por transmitir e perpetuar a cultura sobre a qual o jogo foi criado. Este esboço tece o jogo como ferramenta metodológica e apresenta uma proposta educativa valendo-se da construção do povo brasileiro. A miscigenação entre Índios, Negros e Brancos, dados a fatores históricos de escravidão e exploração, suprimiu as culturas negra e indígena de modo a não estarem inclusas nos sistemas educacionais brasileiro. Dessa forma, os descendentes de Negros e Índios não tem acesso aos conhecimentos de seus ancestrais de forma integra.
Nesse cenário, neste artigo, terá ênfase a cultura africana por meio do Jogo de Mancala Awelé amplamente utilizado no continente africano como forma de lazer e instrumento de transmissão de cultura e conhecimento.
Suas regras remetem e complementam o cotidiano africano que enxerga na solidariedade uma forma de organização social justa e democrática.

Palavras Chave: África, jogo e Mancala.

ABSTRACT

This article deals with gaming practices used as a social tool responsible for transmitting and perpetuating the culture on which the game was created. This outline weaves the game as a methodological tool and presents an educational proposal using the construction of the Brazilian people. The miscegenation between Indians, Blacks and Whites, given to historical factors of slavery and exploitation, suppressed black and indigenous cultures so as not to be included in the Brazilian educational systems. In this way, the descendants of Blacks and Indians do not have access to the knowledge of their ancestors in an integral way.
In this scenario, in this article, African culture will be emphasized through the Mancala Awelé Game widely used in the African continent as a form of leisure and an instrument for transmitting culture and knowledge.
Its rules refer to and complement the African daily life that sees solidarity as a fair and democratic form of social organization.

INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro é eurocentrista, ou seja, é enfatizado nas escolas brasileiras e sistemas de seleção a história europeia, dessa forma a história e cultura africana não são apreciadas no cotidiano escolar. Com a promulgação da lei 10.639/03 alterada pela lei 11.645/08 que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em escolas públicas e particulares nos ensinos fundamental e médio é possível desenvolver no interior da escola vivências culturais de matriz africana, fortalecendo a identidade e conhecimento das pessoas auto declaradas negras e toda a comunidade escolar.
O jogo de Mancala Awelé, por meio da interação, promove o conhecimento de cultura africana atrelado a ancestralidade negra e o conhecimento da organização social africana.

O jogo como prática educativa

Em todo o mundo o jogo faz parte das vivências de jovens e adultos e é instrumento de transmissão de conhecimento e costumes. Às crianças o jogo torna- se elemento representativo da realidade onde ela pode recriar ludicamente a organização social em que está inserida. Roseleine Crespalde (2010, p. 18) em seu livro Jogos, Brinquedos e Brincadeiras elucida o exposto acima;
Dessa forma, ao brincar, a criança representa papéis presentes em sua cultura, que ainda não pode exercer por não estar preparada. Isso gera desenvolvi- mento, à medida que a criança se envolve em graus de conhecimento das regras de conduta, presentes na cultura e na sociedade em que vive.
Por meio do jogo a criança internaliza regras e encontra soluções para os conflitos que lhe são impostos na vida real. A criança tende a imitar a realidade no seu faz de conta, atuando num nível superior ao que se encontra. (Roseleine Crespalde 2010, p. 18)
Dessa maneira, os jogos, constroem no cotidiano escolar práticas educativas que envolvam o jogo como elemento de representatividade social, viabiliza um melhor aprendizado e promove interação dinâmica entre seus executores.
Para Roseleine Crespalde os jogos e brincadeiras proporcionam ao público infantil a oportunidade de assimilação de regras sociais e ainda vivenciar conflitos que ao longo da vida transformam-se em experiências vividas.

O jogo e sua representatividade cultural

O jogo, assim como as brincadeiras, carregam elementos culturais da região a qual pertencem, assim tornam-se objetos de transmissão e perpetuação cultural, garantindo que as gerações futuras tenham acesso ao conhecimento cultural acumulado.
A importância da brincadeira na sociedade está no fato de o jogo ser um dos elementos centrais da

cultura. Em seus estudos identifica características de comportamentos lúdicos na lei, na guerra, nas ciências, na poesia e na Filosofia (Roseleine Crespalde 2010, p. 18 apud HUIZINGA KISHIMOTO, 1998a).
Huizinga elucida que as brincadeiras trazem consigo representações ligadas diretamente à realidade do espaço no qual foram criadas, assim um jogo de tabuleiro pode, nas suas regras e execução, ludicamente ensinar a criaçnça os mecanismos organizatórias da sociedade da qual pertence. Dessa forma o brincar é o meio com que crianças aprreendem a vida social, interagindo, reproduzindo e participando da sua construção, sendo sujeitos ativos na dinamica de ensino aprendizagem.
O que é o jogo de Mancala?
A Mancala faz parte da grande gama de jogos de tabuleiro amplamente praticado no continente africano, representa a semeadura e a colheita de sementes. Remete a relação entre homem e natureza em que ela é fornecedora de alimento e vitalidade.
O nome Mancala é amplamente usado para designar jogos de tabuleiros de origem africana, um nome genérico, e pode ter um nome regional como Baulé na Costa do Marfim e Ayo na Nigéria. Entretanto o seu significado, seu objetivo e sua essência se matem mesmo em diferentes espaços. São diversas versões de nomes e regras, mas todos tem a semeadura e a cooperatividade como semelhança.
Os jogos para os africanos sempre estiveram ligados à vida social, da mesma forma que a religião, as artes e outras manifestações culturais da humanidade, o indivíduo vive dentro de comunidades onde ensina/aprende dentro de uma unicidade (Ricardo Pervidor Pereira 2011 p. 30 apud MARANHÃO, 2009, p. 48).
Assim o jogo de Mancala não aceita apostas em dinheiro, pois o jogo carrega capital cultural e é instrumento educacional dos costumes africanos e busca reconhecer o adversário com a melhor estratégia de raciocínio e não ganhos financeiros. O jogo pode ser jogado tanto por homens quanto por mulheres e o público infantil. Aqui se aponta a Mancala como estratégia pedagógica no ensino de matemática porque se utiliza de pensamento lógico em sua execução.

O jogo Mancala origina-se no Egito entre 3500 e 4000 mil anos, suas estratégias são tão elaboradas quanto o jogo de Go (asiático) e o Xadrez (arábico europeu). Há linhas de estudos que apontam, também, para o surgimento da Mancala na Etiópia. O jogo Mancala utiliza sementes e até mesmo pedras para sua execução, a semeadura pode ser feita no campo dos dois jogadores, sendo seu adversário ou não. Por ser um jogo cooperativo ambos os jogadores não podem ficar sem sementes, pois isso significaria a fome. Então para “vencer’ os adversários devem controlar a semeadura de forma a não faltar alimento a nenhum dos dois.
O tabuleiro, pode ser de madeira e em algumas localidades até mesmo moldados na terra como forma de adaptação, representa o solo a ser cultivado e colhido elemento sagrado, pois representa o alimento fonte de vida. Nesse tabuleiro há as cavas onde são depositadas as sementes, que durante o jogo, são semeadas e colhidas as sementes.

O Manto no jogo de Mancala.

O tecido, para os africanos, possui importante representação identitária, sua simbologia tem relação com os costumes e tradições de seus povos permeando todo o continente
(...) com sua variedade de materiais e suas cores vibrantes, além de serem
usados em vestimentas, desempenham papel importante na vida das sociedades. Os trajes são vistos como símbolo de prosperidade do diferentes grupo. A
qualidade, o tamanho e a ornamentação das roupas revelam a classe social das pessoas. Em rituais nos quais os personagens se cobrem da cabeça aos pés, os tecidos têm grande importância e constituem atributos indispensáveis. PEZZOLO (2007, p.235).

Em algumas regiões da África o tabuleiro de Mancala é apoiado por um manto que corresponde a região onde o jogo acontece. Isso deixa claro qual a importância do jogo, uma vez que o tecido representa a prosperidade de seu povo e é em sua construção com seus signos e símbolos demostram o respeito e sua representatividade cultural.
Tabuleiro de Mancala e Manto
Abaixo é apresentado o tabuleiro de Mancala com doze cavas.
Imagem 1



Tabuleiro

Cava

Depósito de sementes colhidas

Sementes (Aqui utilizaram pedras)

Imagem - 2



Manto Africano étnico

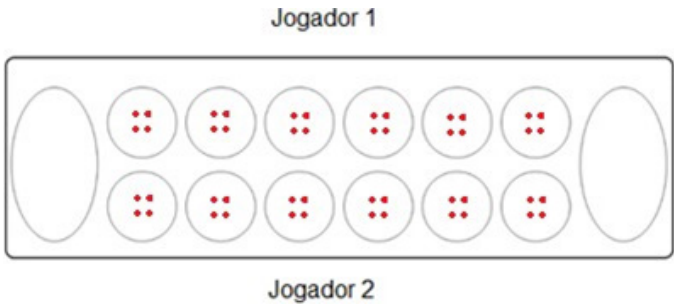
O jogo de Mancala como escolha de prática pedagógica

No Brasil há carência de estudos e vivências de cultura africana no cotidiano escolar e tendo em vista que a maioria da população brasileira é negra faz-se necessário introduzir os conhecimentos do continente africano como forma de dar acesso cultural dos povos que deram origem a esse país.
A lei 10.639/03 alterada pela lei 11.645/08 promulga o ensino de cultura africana nas escolas com o objetivo de acessibilizar esses conteúdos aos estudantes das redes públicas e particulares.
A escolha do jogo de Mancala vai de encontro ao tangente da relação jogos, brincadeiras e cultura africana. É nessa dualidade que os alunos e alunas de descendência negra poderão conhecer sobre sua ancestralidade, construindo uma nova identidade com olhar descolonizador.
O jogo poderá, por meio lúdico, ensinar aos estudantes traços culturais africanos de forma a serem internalizados pela experiência e interação.
Neste esboço usaremos a variação de Mancala Awelé e vejamos durante as regras qual é o ensinamento cultural envolvido.

- O Tabuleiro, Imagem 1:

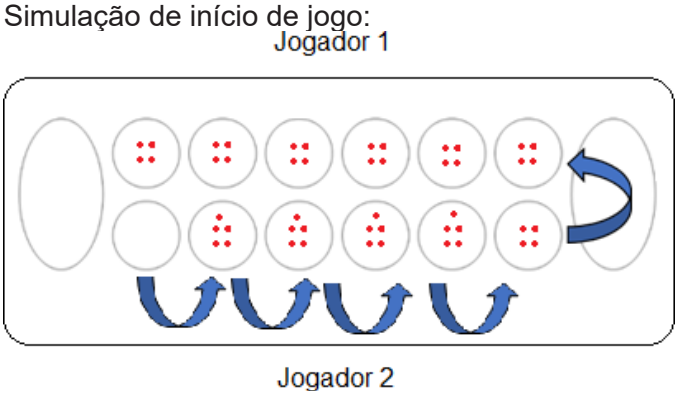
O Awalé é um jogo de semeadura e colheita, uma prática ancestral africana, tendo em vista que, — semear para colher é o princípio fundamental, que não varia. Este é o segredo e a fonte, na prática ancestral africana, da trocall (Ronaldo Pevidor Pereira apud p. 74 LIMA; GNEKA; LEMOS, 2005, p. 54)

Nessa citação de Lemos evidenciamos que o ato de semear e colher faz parte da ancestralidade africana e é o princípio fundamental da troca com o meio, quando damos a terra o que ela precisa para que a vida humana possa fluir. O jogo de Mancala reflete esse pensamento cultural e será esboçado em algumas de suas regras.
O tabuleiro dá espaço a dois jogadores, que não são considerados rivais, pois o jogo observa mais as estratégias de jogo do que o número de sementes capturadas. Há um respeito mútuo entre os jogadores, pois as jogadas não podem deixar o adversário sem sementes, do contrário a jogada é invalidada. E como citado acima por Lemos a ação representa o princípio fundamental de plantar e colher.



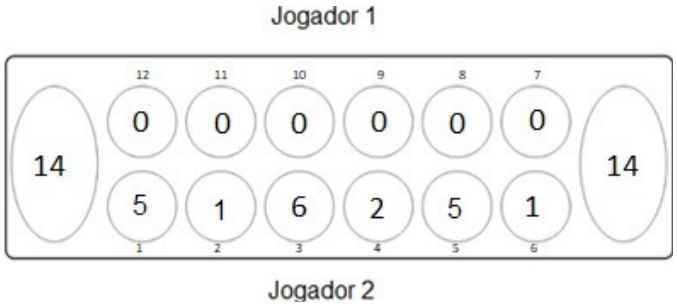
No tabuleiro são dispostas 48 sementes (bolinhas vermelhas) distribuídas de 4 em quatro nas cavas. A semeadura é a ocorre no sentido anti-horário uma em cada cava de forma sequencial, pode-se avançar a semeadura no campo do oponente, quando a cava fica com duas ou três sementes podemos capturara-las ou colhe-las.

Simulação de início de jogo:



Simulação de colheita ou captura, as sementes serão representadas por números para melhor visualizar a movimentação das mesmas.





Dessa maneira é possível visualizar o momento da colheita, nas cavas menores no campo do jogador 1 há duas com apenas três sementes, assim o jogador 2 pode colhê-las e depositá-las na cava maior a sua direita (depósito de sementes).

- Objetivo

O objetivo do jogo é recolher o maior número sementes possível, entretanto não se pode zerar o número de sementes do oponente. O jogador que colher 25 sementes ganha o jogo, entretanto é costume continuar o jogo até esgotar todas as possibilidades de colheita.

- Dar de comer

Para Rinaldo Pevidor Pereira,
A filosofia africana tem como valor social a oralidade em suas práticas, tudo ligado à ancestralidade. No jogo, a circularidade, o cultivo do solo e a distribuição contínua das sementes reproduzem práticas e conhecimentos ancestrais africanos. Os costumes e conhecimentos perpassam gerações, pois são mantidos pela tradição da prática do jogo. No jogo encontramos também ideias filosóficas africanas que fazem parte de seu cotidiano, tais como: —a cooperação, a competição, o respeito ao próximo, o autocontrole, o compartilhar, o trabalho em equipe e o planejamento" (Rinaldo Pevidor Pereira apud 2011, p.77 apud POWELL; TEMPLE, 2002, p. 94).
Nessa regra demonstra mais um traço cultural africano. Muitos jogos, como o Xadrez e o jogo de Damas, tem o princípio de acumulação de peças, Damas, e domínio e morte do rei, Xadrez. A Mancala foge desse estereótipo, a prática aplica o conhecimento da cooperação e respeito ao próximo uma vez que que a jogada Dar de Comer obriga o jogador que está com mais semente a doar o necessário ao seu oponente para que possam continuar com jogo.
Simulação de jogada, regra Dar de Comer;

Perceba que o jogador 1 não possui sementes para prosseguir o jogo, dessa forma a regra Dar de Comer caberá ao jogador 2, que, necessariamente terá que realizar a semeadura pelas cavas de números 3, 5 ou 6 de modo a preencher, ao menos com uma semente o campo do jogador 1.
Tal manifestação evidencia o caráter cooperativo, respeito ao próximo e ação de compartilhamento intrínsecos à cultura africana. Uma vez que o jogo projeta em suas regras a organização histórica e cultural de um povo e serve como instrumento de educação e lazer torna-se objeto multiplicador capas de sustentar heranças ancestrais no que tange em conhecimento já adquiridos ao mesmo tempo que garante as gerações futuras o acesso e manutenção do arcabouço cultural africano.

Na opinião de Piaget, o jogo começa quando a criança deixa de realizar uma atividade pelo simples prazer de fazer e passa a realizá-la com um sentido, ou seja, joga simbolicamente. Assim, é por meio do jogo simbólico que a criança passa a assimilar o que é real ao "eu", de forma a permanecer centrada sobre si mesma. (Roseleine Crespalde 2010, p. 17)

Assim, concluo, que a simbologia nesse jogo possibilita aos seus jogadores vivenciar a cultura africana por meio da representação de situações reais. A Mancala está intimamente ligada ao cultivo de alimentos e se tratando de realidade é dever social, pela cultura africana, ajudar aquele que teve problema em semear, cultivar e colher o alimento, para que não passe fome ou sofrer com mais intempéries.
Kishimoto afirma que:
A importância da brincadeira na sociedade está no fato de o jogo ser um dos elementos centrais da cultura. Em seus estudos identifica características de comportamentos lúdicos na lei, na guerra, nas ciências, na poesia e na Filosofia (Roseleine Crespalde p.18 apud HUIZINGA apud KISHIMOTO, 1998a).
Dessa forma o jogo Mancala Awelé concentra a representatividade cultural e social africana, as crianças que tem acesso ao jogo ludicamente apreende valores sociais que, quando adultas, podem serem

realizadas. O jogo se comporta como uma maquete, um mundo em miniatura, que prepara as gerações futuras para atuarem de acordo com seus valores e costume.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de jogos no cotidiano escolar é uma ótima ferramenta metodológica para a apreensão de outras culturas e costumes, o explanado acima vem de encontro a ofertar o envolvimento dos estudantes com a cultura africana por meio do jogo Mancala. Essa temática como prática educativa mostra-se bem pautada, pois atende, dentro da temática de criatividade, ludicidade e jogos um importante aliado na construção de conhecimento valendo-se da interação e da cosmovisão africana. São valores e costumes que podem, através da prática da interação, contribuir para relações sociais mais saudáveis pautada no respeito às diversidades, apontando para uma organização social mais justa e com menos traços de hegemonia racial.

É importante ressaltar que a lei 10.639/03 alterada pela lei 11.645/08 permite a exploração do tema Cultura Africana dentro das atividades escolares e os educadores podem diversificar as suas práticas a partir de instrumentos lúdicos, oferecendo não apenas mais uma ferramenta pedagógica, mas a possibilidade de envolvimento com conteúdos não ofertados pelo ensino atual que tem a Europa como centro de referência histórica e cultural.

Trabalhar a diversidade cultural nas escolas traz aos estudantes garantias de acesso à cultura dos seus antepassados, para os estudantes autodeclarados negros, podendo interagir culturalmente com sua ancestralidade africana aprendendo-a e vivenciando-a ao mesmo tempo em que reconstroem novos significados históricos desfazendo preconceitos já enraizados na sociedade brasileira.

Todos esses ensinamentos são abertos à todas as etnias, pois o intuito de promover tal conhecimento é agregar valor cultura de forma equânime.

Dessa forma é possível construir um currículo escolar diversificado respeitando os indivíduos em sua individualidade, ajudando a construir suas identidades pautadas em experiências com valores reais, fazendo jus a representatividade do povo negro brasileiro.

REFERÊNCIAS

Crepaldi, Roselene / Jogos, brinquedos e brincadeiras. / Roselene Crepaldi. — Curitiba: IESDE Brasil S.A. , 2010.

PEREIRA, Ronaldo Povidor- O jogo Africano Mancala e o ensino de matemática Em face da Lei nº 10639-03-2011 – Dissertação de (mestrado) Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação- Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza 2011.

Pezzolo, Dinah Bueno - Tecidos: história, tramas, tipos e usos - São Paulo: Ed. Senac, 2007.

Site http://www.planalto.gov.br/ - LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Acesso em 13/07/2020.

A MÚSICA E SUA IMPORTÂNCIA NA APRENDIZAGEM

KARINA BLANCH GALETTI

RESUMO:

Este Artigo possui o objetivo de trazer para um debate e uma reflexão sobre a importância da música no âmbito da Educação. Apresentar os seus benefícios para o desenvolvimento cognitivo, de coordenação motora, de auto estima e socialização da criança em período escolar. É essencial que se conheça o conceito de Música e musicalização para inserir esta metodologia nos Projetos Pedagógicos nos Colégios, incorporando esta metodologia de forma multidisciplinar, interagindo em diversos âmbitos disciplinares. Considerando a importância da música como parte da cultura popular e, portanto, indispensável ao conhecimento e à educação da criança, faz-se necessária a ampliação desta musicalização. A música transcende a junção de sons e letras. É um rico recurso que pode fazer a diferença nas escolas, em sala de aula pois a música possui a capacidade de despertar para a criança um mundo dinâmico e prazeroso para a mente e para o corpo. Através dela o professor poderá conquistar a proximidade do aluno, facilitando a aprendizagem também a socialização. Muitos estudos comprovam a importância do lúdico na formação a criança, porém acrescido de Música, torna este recurso ainda muito mais indispensável. O Educador deve ter estes aspectos interiorizados e, para tal, deve participar de formação continuada e fazer deste recurso, uma das peças chave para o sucesso de sua atuação.

PALAVRAS- CHAVE: Música. Importância. Aprendizagem

INTRODUÇÃO:

A música está presente na vida do indivíduo desde sempre em diversas situações e contextos culturais, acompanhando a história da humanidade. A música é uma forma de expressão artística, tano no campo popular como no erudito. No Brasil, a música também se faz presente de

forma muito marcante pela diversidade cultural, social e regional. Essa expressão cultural traça o desenvolvimento e as relações interpessoais em suas comunidades.
Pode-se analisar várias formas para se compreender as possibilidades e contribuições da música no desenvolvimento da criança, partindo do princípio que ela está presente, muitas vezes desde o ventre materno e segue no decorrer da infância, antes mesmo da alfabetização em diversas situações de sua vida, tanto na família como nas escolas. A música lhe é apresentada nas brincadeiras, em momentos específicos de rotina, na apresentação de regras. Em cada situação a música incorpora um significado.
É importante citar que o ensino da música não está somente ligado ao aprendizado de instrumentos ou de repetições de canções. A música vai muito além. Mas na verdade, quais são as contribuições da música para o desenvolvimento do processo de aprendizagem? Esta reflexão é o objetivo central deste trabalho. Existe a necessidade de um aprofundamento nos estudos sobre este tema para auxiliar o professor em sua prática pedagógica para benefício do desenvolvimento e de uma aprendizagem mais prazerosa para os alunos. Defendida, portanto, a hipótese do uso da Música como recurso pedagógico.
Através deste estudo realizado a partir de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, buscou-se algumas respostas ao questionamento acima citado. Toda a pesquisa foi baseada em alguns objetivos centrais, divididos em tópicos traçados em uma ordem específica afim de aprofundar os conhecimentos sobre o assunto em questão. O texto dará início à uma breve historicidade sobre a Música e uma visão da música no Brasil. Seguirá com uma visão legal descrita na BNCC sobre a importância de um desenvolvimento prazeroso mais próximo à realidade da criança para que o processo de aprendizagem tenha significação. Serão apresentadas as contribuições e benefícios da música na prática de sala de aula e o grande desafio desde a fase da Educação Infantil para colaborar com o desenvolvimento da criança, como um complemento e para um melhor entendimento do trabalho de muitas atividades realizadas, estimulando e
aflorando muitas outras habilidades em vários eixos de trabalho, inclusive uma das habilidades múltiplas presentes na teoria de Gardner e a importância de seu estudo para conhecermos melhor o nosso aluno.
Segundo LOUREIRO (2003),
A música deve ser um ato de desprendimento prazeroso, que comungue com os interesses da criança sem ser uma imposição ou que busque a qualquer custo que a criança domine um instrumento, desta forma pode-se minar a sua sensibilidade e criatividade. (LOUREIRO, 2003, p. 35)
UMA BREVE HISTÓRIA SOBRE A MÚSICA

A linguagem da música parece ter estado sempre presente na vida dos seres humanos em diversos povos e, desde muito tempo faz parte da educação de crianças e adultos.
A palavra música tem origem na mitologia grega e significa “ a arte das musas”. As musas eram seres celestiais ou divindades que inspiraram as artes e as ciências e tinham Orfeu, filho de Apolo, como seu deus. Orfeu foi, na mitologia grega, o deus da música
Na Roma Antiga, a música não atingiu grande desenvolvimento, como podemos ver na obra História da Música de ELLMERICH (1973), p.26-27
“Os romanos não alcançaram grande desenvolvimento nas artes em virtude de sua tendência guerreira e de constantes preocupações nas lutas de conquistas. Percorrendo mais a história, chega-se na Idade Média, encontramos um mundo dominado pelo fanatismo religioso. Este cenário de fanatismo extremo levou este período histórico, quase total estagnação”. ELLMERICH (1973, p.26-27).
A música ganha pauta de 4 linhas, criada pelo monge Guido d”Arezzo, surgindo o Canto Gregoriano (em homenagem ao Bispo Gregório Magno). O canto Gregoriano surge nas igrejas para sistematizar o rito religioso. Essa música era simbólica nos cerimoniais da Igreja Romana. O Protestantismo também utilizava a música nos seus cultos religiosos.
O autor ainda escreve que a música barroca substituiu o estilo renascentista que se caracterizava predominantemente em corais de vozes usados nas igrejas, e ainda os resquícios da idade média. Após o século XVII a música barroca dominou a cena europeia até cerca de 1750. Era elaborada e emocional,
inserindo enredos dramáticos e de compreensão muito difícil. A Ópera era a mais importante novidade. A música italiana ganha destaque com a sobras de Vivaldi. Em seguida, surge o romantismo, com sua força de expressão.
ELLMERICH (1973) p.35, enfatiza que:
O Romantismo significava o abandono às regras e a disciplina do classicismo, que expressa por sua arte, nesse caso, na música a emoção que sente o compositor” ELLMERICH, 1973, p.35.

A música até o presente momento não havia sido direcionada ao ensino escolar, ou envolvida na educação das crianças. Ainda estava muito ligada à igreja, tanto católica romana como protestante, ou era apresentada em teatros ou concertos, muito comuns nos Impérios.
No século XIX, na França, o ensino da Música passa a ser valorizado, evoluindo através dos princípios de Rousseau, destacando a música como uma das áreas conhecimento.
No século XX, há uma reação ao intelectualismo dos racionalistas e aparecem em educação os métodos ativos de Decoly, Montessori, Dalton, formando a chamada Escola Nova. Os adeptos à Escola Nova encaram a linguagem musical como necessária e acessível a todos e não somente aos considerados bem-dotados. Os criadores dos métodos ativos lançam à música um papel importante dentro de seus sistemas educacionais, reconhecendo o

ritmo como elemento ativo da música e favorecendo as atividades de expressão e criação, através da Atividade de Experiência e vivência.
De acordo com ROSA (1990), p.14-15
O estudo do desenvolvimento música passa a envolver a necessariamente a observação das reações do ser humano ao primeiro contato com a música, o estudo da forma pela qual a música consegue integrar-se ao ser íntimo e adquirir significação para a sua vida pessoal. (ROSA) 1990, p.14-15)

A História da música no Brasil, apresenta o surgimento da música através influências dos povos africanos, indígenas, Jesuítas. A música é uma forte presença no povo brasileiro em todas as classes sociais.
De acordo com Mario de Andrade, (1980), p.163

O estudo científico da música popular brasileira ainda está por fazer. Não há sobre ela senão sínteses mais ou menos fáceis, derivadas da necessidade pedagógica de mostrar aos estudantes a evolução histórica da música brasileira. Então, é preciso antes de tudo estuda-la e entende-la, para levar à música a escola com propriedade. (ANDRADE, 1980, p.163).
Apesar de haver apresentações de diversos instrumentos e letras de cantos, não havia nenhuma intenção educativa e sim uma necessidade de pessoas que pudessem espalhar a fé dos padres para os demais índios em suas aldeias.
No ano de 1854, o ensino da música no Brasil foi regulamentado por decreto real, mas coo não havia formação por parte dos educadores a música era usada para manifestações artísticas e controle dos alunos em sala de aula.
Salientando os benefícios da música para o desenvolvimento dos alunos, com o fator importante nas escolas, as autoridades governamentais sancionaram a lei 11.769, em agosto de 2008, que faz por obrigatório o ensino musical nas instituições de ensino do Brasil. Esta lei tem a finalidade de propor um ensino em um contexto formativo e abrangente.

A MÚSICA E A BNCC
A música já faz parte há alguns anos no cotidiano das escolas de Educação Básica. A partir da lei acima citada, a música ganha um caráter obrigatório, sendo reconhecida com o caráter curricular, mas não exclusivo do componente curricular Arte.
A BNCC (Base Nacional Comum Curricular reitera esta importância, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Na Educação Infantil, a música está contemplada nos campos de experiência (o eu, e o nós; corpo, gestos e movimento; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações) como também, de forma mais explicita, nos objetos de aprendizagem e desenvolvimento.
No caso do Ensino Fundamental, o documento afirma, na área de arte, em linguagens que " a música é expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais como resultados de saberes e valores estabelecidos em cada cultura.
A HABILIDADE MÚSICAL E A EDUCAÇÃO
Entende-se por habilidade a capacidade que a pessoa desenvolve para desempenhar determinada função, ação. Podemos, portanto, desenvolver habilidades voltadas para as nossas áreas de interesse e termos um pouco mais de dificuldade nas áreas que não são tanto do nosso interesse. No caso da inteligência, ela nos remeterá à nossa capacidade de aprender, compreender e nos adaptar às coisas. Para isso, precisamos desenvolver algumas habilidades
Gardner (1995) embasou sua teoria das Inteligências Múltiplas nestes princípios. Segundo ele são nove os tipos de inteligências e habilidades: Linguística, lógico- matemática, espacial, musical, sinestésica / corporal, interpessoal, intrapessoal, naturalista.
A Música na Educação é um recurso muito rico, já que apresenta a capacidade de auxiliar em todas as inteligências acima destacadas, buscando harmonia, leveza e abrindo caminhos para uma aprendizagem.
No contexto escolar, a música apresenta a finalidade de facilitar a aprendizagem do aluno pois direciona o desenvolvimento do "ouvir" de maneira afetiva. A Educação em linhas gerais deve ser vista como um processo comum, permanente e progressivo, que necessita de diferentes abordagens, diferentes formas de estudo para ser aperfeiçoada, já que em qualquer espaço existem vários alunos que aprendem de formas diferentes, estão inseridos em contextos familiares e sociais e afetivos diferentes.
A Música tem um importante papel, não somente na estética, mas também facilitadora do processo de aprendizagem, obtendo um fator acolhedor e receptivo da criança pela aula. Mas infelizmente, em nossa tradição escolar, o ensino da Educação Musical até pouco tempo foi considerada supérflua devido ao fato de sua aplicação se resumir apenas à recreação, ignorando sua importância para o desenvolvimento e riquezas culturais e sociais para os indivíduos.
A Musicalização agrega aspectos, muito importantes com propósitos educacionais, é um recurso

que assessora o Educador a cumprir seu papel, visto que educar exige dose de emoção, alegria, compromisso, além de trazer experiências que enriquecem a relação entre professor e aluno.
Musicalizar significa desenvolver o senso musical das crianças, sua sensibilidade, expressão, ritmo, "ouvido musical", ou seja, inserir o aluno no mundo musical e sonoro. Este estímulo ode ocorrer desde o período da Educação Infantil.
A musicalização é um poderoso instrumento que aumenta, na criança, além da sensibilidade a audição, qualidades como: concentração, coordenação motora, sociabilização, respeito a si próprio e aos outros, esperteza, raciocínio, disciplina, equilíbrio emocional e inúmeros outros atributos que colaboram na formação do ser humano. O processo de musicalização deve alcançar a todos, buscando desenvolver esquemas de absorção da linguagem musical.
No processo de musicalização, não podemos nos esquecer de que as crianças, quando brincam, usam sons espontaneamente, criam músicas, e essa atitude, se não é incentivada, tende a desaparecer com o tempo. A musicalização deve ser trabalhada de maneira lúdica. Portanto, não podemos dizer que a musicalização serve para transformar as crianças em seres musicais, apenas precisamos incentiva-las a continuar usando e criando sons.

Segundo BRÉSCIA, 2003, p.45
A musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo desenvolver e despertar o gosto musical, cooperando para o desenvolvimento da sensibilidade, senso rítmico, criatividade, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, autodisciplina, atenção, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação (BRÉSCIA, 2003, p. 45).
O uso ou o trabalho com a música tem como enfoque o desenvolvimento global da criança desde muito pequenos, respeitando sua individualidade, seu contexto social, econômico, cultural, ético e religioso, entendendo a criança como um ser único, com características próprias. O ensino da música não tem o
objetivo de formar músicos, a ela cabe incentivar a criatividade, já que algumas vezes a escola deixa pouco espaço para a criança criar e a música pode ser um caminho muito fértil para essa prática.
Bellochio (2001) p.46, explica que:
"Bastam 45 minutos de aulas de música semanais, de modo desarticulado dos demais conhecimentos, que estão sendo trabalhados pelos professores, para potencializar a educação musical nas escolas? Uma possibilidade que vejo é da articulação mais consciente, crítica e madura entre o professor atuante nos anos iniciais de escolarização e os profissionais especialistas no ensino de música". (BELLOCHIO, 2001, p. 46)
É importante ressaltar que o trabalho não se limita a cantar em sala de aula, é necessário discutir o tema da canção a ser cantada, ouvir o que as crianças querem dizer, o que entendem e se têm alguma canção para sugerir sobre o assunto pertinente aquele momento da aula. As crianças possuem uma bagagem musical, mesmo que pouca e podem contribuir com suas opiniões e sugestões vão se aproximando da música de forma alegre, podendo potencializar suas visões de mundo pela música, tendo o professor a sensibilidades de tratar a música com exercícios alegres e interessantes e pedagógicos que ajudem as crianças a se desenvolverem e a aprenderem mais.

MÚSICA NO CONTEXTO ESCOLAR E SEUS BENEFÍCIOS

Através dos estudos neste texto abordados, pode-se compreender que a música como recurso é essencial estar presente na Programação, no Planejamento do Professor e inserido nos objetivos pedagógicos da escola.
No espaço escolar, principalmente nas séries iniciais as crianças passam a desenvolver suas perspectivas intelectuais, motores, linguísticas e psicomotoras. Mas a música também deveria ser praticada como matéria em si, como linguagem artística, forma de cultura e expressão. A escola deve ampliar o conhecimento do aluno, proporcionando oportunidades de ter contato com vários gêneros musicais, novos estilos, para que reflita, descubra e torne-se um ser crítico.
A música, estimula os alunos para que possam realizar funções motoras e intelectuais, bem como relacionar-se com o meio social, o que facilita a atuação do professor com seu aluno. Além de deixar o ambiente mais alegre, oferecendo momentos de calma, reduzindo o estresse, podendo ser utilizada como método no aprendizado de todas as áreas do conhecimento: Comunicação e Expressão, raciocínio Lógico Matemático, Natureza e Sociedade, Educação Física, Línguas, O professor poderá utilizar –se da música que envolvam os temas específicos.

Segundo ROSA (1990), p.21

O período preparatório à Alfabetização beneficia-se da linguagem musical quando as atividades propostas contribuem para o desenvolvimento

da Coordenação Motora viso motora, da imitação de sons e gestos. Da atenção, e percepção, da memorização, do raciocínio, da inteligência e da expressão corporal. Essas funções psicológicas envolvem aspectos psicológicos e cognitivos, que constituem as diversas maneiras de adquirir conhecimentos, ou seja, são as operações mentais que usamos para aprender, para raciocinar. A simples atividade de cantar uma música proporciona à criança o treinamento de uma série de aptidões importantes (ROSA, 1990. p. 21).

O professor deve compreender a essência da linguagem musicais e, a partir de sua própria experiência e de seu processo criador, facilitar o contato da criança com as diversas linguagens (plástica, corporal, etc). Deve proporcionar espaços e possibilidades para que ela possa olhar o mundo e se expressar, construir seu pensamento através da interação com o ambiente e da com preensão das relações entre pessoas e coisas, incluindo a música, o som e tudo o que de bom que ela representa, desde muito pequenas na Educação Infantil.

O conhecimento da música, a expressão e a criação nessa área acompanha os seres humanos ao longo de toda a sua história.

De início o homem descobre os sons e o ritmo em seu próprio corpo e na natureza ao seu redor. Desenha nas pedras de forma rudimentar o uso de instrumentos de percussão, como tambores, flautas de bambu. Com a evolução da espécie o ser humano foi aperfeiçoando também essa linguagem musical. Isso ocorre também com as descobertas da criança. Com o passar do tempo, quando estimulada, ela vai criando suas próprias linguagens, descobrindo sons e ritmos, desenhando, experimentando o seu próprio sentir e viver.

Há a necessidade de desenvolver desde criança o senso de ritmo. Percebemos esta habilidade em diversas ações no dia a dia de todos e ao nosso redor. Cabe ao professor fazer com que a criança perceba este ritmo em todos os aspectos. Sejam eles: nas batidas do relógio, nos pingos da chuva, na batida no coração, numa banda, em diversas brincadeiras, trabalhos manuais entre outros. Situações simples onde a criança perceba. O professor deve observar as formas de expressão escolhida pala criança, valorizando suas iniciativas e tentativas.

As atividades musicais contribuem para que o indivíduo aprenda a viver em sociedade, abrangendo aspectos comportamentais.

De acordo com os pensamentos de ROSA, (1990), p.23

O trabalho com a linguagem musical deve ser interessante para a criança e para o professor, e isto só acontecerá se houver uma conscientização cada vez maior de respeitar a expressividade infantil e de se criar oportunidades para que a criatividade esteja presente no trabalho em sala de aula. (ROSA, 1990, p.23).

Rosa ainda aponta um conteúdo Programático de Educação Musical para a Educação Infantil que auxilia o direcionamento do educador em sua atuação em sala de aula.

Sons e RitmosExercícios de sensibilidade auditiva e rítmica

Instrumentos Bandinhas rítmicas

Corpo Expressão corporal- Jogos-Dramatização-Fantoches- Danças

Canção Canções diversas- Datas Comemorativas-

Interações com as áreas de estudo

Canção Popular Manifestações Folclóricas: Canções, danças, rodas

A Educação Musical tem o objetivo de expor ao conhecimento do aluno a apresentação e a prática dos elementos musicais: o ritmo, a melodia e a harmonia.

Os ritmos se manifestam através dos sons e, na linguagem dos sons e dos ritmos a melodia é fundamental, pois, através dela, os sons acontecem e suas combinações formam a harmonia.

O ser humano tem contato com o mundo exterior através dos sentidos e o grau de desenvolvimento e percepção de cada sentido é característico de cada pessoa. A criança desenvolve os sentidos desde que nasce e é na escola o local onde ela tem a oportunidade de vivenciar a aprendizagem do aprender a ouvir e a sentir o mundo. O ritmo está presente em diversas situações conforme já foi citado neste texto. Toda atividade física tem ritmo. As crianças da Educação Infantil apresentam certa imaturidade na percepção correta de alguns ritmos mais complexos. O importante é proporcionar aos alunos oportunidades frequentes e variadas de contato com ritmos e não recriminá-los por possíveis erros.

Rosa (1990),26-28, direciona algumas atividades práticas com o objetivo de auxiliar o Educador em sua prática pedagógica principalmente nos anos iniciais e Educação Infantil, período da curiosidade e descobertas. Fase em que a criança precisa SENTIR o som.

- Pedir para que a criança escute sons voluntários e involuntários do corpo: Mastigar, chupar líquido pelo canudinho, bater palmas, estalar os dedos, estalar a língua, bater os pés no chão, fazer xixi;
- Pedir para a criança escutar os sons do meio ambiente: porta batendo, campainha, apito, água saindo da torneira, tesoura cortando papel, etc.;
- Pedir para que a criança escute os sons da natureza: Chuva, vento, mar, cachoeira, folha das árvores ao vento, gato miando, cachorro latindo e outros;
- Grave a voz das crianças e depois peça para que escutem a gravação;
- Apresentar sons de instrumentos musicais;

- Solicite que a criança desenhe com cores diferentes, enquanto prestam atenção aos sons;
- Confecção de instrumentos musicais que produzam sons. Oferecer papeis, papelão, tampinhas, grãos, pedaços de madeira, etc.
- Descobri o animal escutando o seu som de olhos vendados.
- Imitar sons de objetos, instrumentos, máquinas, meios de transporte;

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, muitas informações foram expostas, objetivado a importância da música para o desenvolvimento emocional, motor, social e cognitivo da criança. Constata-se que a música contribui para o processo de ensino aprendizagem em várias áreas conhecimento, portanto deve estar inserida em planejamentos em todas as disciplinas escolares. A música é facilitadora dos vínculos e da leveza do ambiente, já que trabalha a espontaneidade, facilitando a comunicação entre os integrantes de um determinado grupo. Além destes aspectos pode-se constatar que torna qualquer situação ou assunto prazeroso.
Portanto, deve existir uma capacitação continuada para que o professor se aproprie deste recurso magnífico para o seu dia a dia e seu planejamento. As mudanças às aulas devem ocorrer, saindo da linha conservadora partindo para um direcionamento mais interdisciplinar, dinâmico oportunizando a expressão, a criação, a socialização, estimulado a liberdade de comunicação e expressão, muito mais agora numa era globalizada, repleta de estímulos. A escola deve acompanhar, proporcionando um ambiente estimulador e agradável.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário. Pequena Historia Da Música. Martins Editora, 1980.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação Musical: Bases Psicológicas e Ação Preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

ELMERICH, Luís. História da Música. São Paulo: Editora Fermata do Brasil, 1979.

GARDNER, H. Estruturas da mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. O ensino de música na escola fundamental. Campinas, SP: Papirus, 2003.

ROSA, Nereide Schilaro Santa. Educação Musical Para a Pré - Escola. Ed. Ática,1990.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves, Brincando de Música. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

A IMPORTÂNCIA DA PRATICA EDUCATIVA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LENIR DOS SANTOS MESQUITA

RESUMO:

O presente artigo tem por finalidade enfatizar e demonstrar como a pratica da contação de histórias contribuem significativamente no o processo de ensino- aprendizagem na Educação Infantil.
As histórias representam indicadores efetivos para situações desafiadoras, assim como fortalecem vínculos sociais, educativos e afetivos. Portanto, se faz necessário que os professores utilizem essa ferramenta para o desenvolvimento da criança, despertando pequenos leitores e estimulando para o mundo da imaginação.
Com a intencionalidade de valorizar e ampliar o espaço da contação de história nas escolas e no trabalho efetivo dos professores, versará sobre reflexões teóricas que servirão como base para a prática exercida pelo educador na educação infantil.
Auxiliando no processo de ensino e aprendizagem da criança. Para isso faz- se necessário o conhecimento, os recursos utilizados e as técnicas orais e corporais, para um bom professor/contador de historias, bem como a escolha da narrativa mais adequada a faixa etária e a situação.

Palavras Chave: Formação, Contação de História, Professores, Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Sabemos que nem sempre “contar histórias infantis” nos Cei`s e EMEI e Escolas de Ensino Fundamental é uma prática estimulada e valorizada, de modo que os alunos ouçam histórias, ou seja, o próprio professor pode não valorizar histórias infantis e isso, então, irá levá-los a crescer com essa desvalorização dos contos.
O objetivo geral da pesquisa é ampliar o espaço da contação de história nas escolas, no trabalho efetivo dos professores, pois ela ajuda muito no aprendizado da criança, que precisa de imaginação para constituir-se com liberdade. Os objetivos específicos foram: pesquisar várias formas para contar histórias, buscando despertar nos alunos o prazer pela leitura, proporcionar meios di-

vertidos e atraentes para contá-las através de fantoches, dramatizações e cenários coloridos proporcionando momentos de descontração que, na verdade, estabelecem a ligação entre aquilo que é real e o imaginário, tão presente no cotidiano das mesmas.
Concluímos que a contação de história é uma forma criativa para qualquer criança aprender por meio de uma atividade prazerosa, em que poderá expressar sua percepção de mundo.
Assim a contação de história são considerados um instrumento pedagógico prazeroso e de grande auxílio no processo de construção da aprendizagem da criança.
Em seguida, o artigo analisa que o ato de contar histórias requer cuidados específicos e por fim discorre de forma sucinta sobre a contribuição da contação de história no desenvolvimento psicoafetivo da criança.

DESENVOLVIMENTO

Levar o faz de conta até as crianças é sustentar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a muitas perguntas, é encontrar idéias para solucionar questões, é uma possibilidade de descobrir o mundo intenso de conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos através dos problemas que de acordo com as possibilidades vão sendo enfrentados e resolvidos pelos personagens de cada história.
É ouvindo histórias que se pode sentir importantes emoções, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem estar, o medo, a alegria, a insegurança, vivendo profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve, com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas pode despertar nos pequenos ouvintes, além de ser um recurso valioso e agradável para a predisposição à aprendizagem e para sua complementação.
A criança deve ser estimulada desde pequena pelo gosto da leitura, pois até os sete anos de idade que forma este gosto pela leitura. Não importa que a criança não saiba ainda fazer a leitura de um livro, pois o professor deve ler e, assim, dar esta referência de leitura para ela. A literatura infantil pode ser usada como recurso lúdico desenvolvendo na criança um comportamento prazeroso.
É preciso tornar as crianças familiarizadas com os livros, orientando-as quanto ao manuseio e à sua conservação, já que com as histórias elas aprendem brincando a respeitar regras, a se divertir, seja através da imitação, socialização, interação ou dificuldade a ser superada.
Machado (2002) afirma que não explorar a literatura desde cedo com as crianças é uma tolice, pois permite que a criança adquira o gosto pela leitura podendo viajar de diversas maneiras para infinitos lugares, dando margem a imaginação das crianças. Portanto, para que as crianças em iniciação hoje e para que os adultos de amanhã tenham gosto pela leitura, é preciso iniciar desde cedo a leitura, tanto em casa, com as famílias quanto na Educação Infantil.
Enfatizamos que a fantasia, a imaginação têm importância fundamental no desenvolvimento da criança e que compreender a infância, é defender que cada criança é única e que possui formas de pensar e agir diferentes dos adultos. Ouvir e contar histórias é uma atividade que, dentre outras, pode desenvolver o emocional da criança, ajudá-la a se organizar e socializar, além de auxiliá-la no processo de alfabetização.
A contação de histórias é considerada, atualmente, uma estratégia adequada para iniciar as crianças no gosto pela leitura, sendo uma atividade generalizada nos espaços educativos.
Machado (2002) vê a leitura também como uma brincadeira infantil, afinal, segundo ela, quando as crianças passam pelas viagens fictícias, elas brincam de "faz-de-conta". Por sua vez, Amarilha (2004) discute a importância da literatura na formação cognitiva, linguística, comunicativa e psicológica da criança. Argumenta a necessidade de implementar práticas pedagógicas prazerosas e regulares, como contar e ler textos dos contos de fadas, para assegurar uma relação escolar bem sucedida, visto que a leitura é ferramenta instrumental na cultura brasileira.

AS CONTRIBUIÇÕES DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO INCENTIVO À LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A contação de histórias é uma atividade lúdica que desperta a curiosidade e o interesse da criança pelo livro. Por meio dos contos a criança viaja pela imaginação para mundos encantados, para culturas diversas e vive muitas experiências.
Este artigo tem como proposta central enfatizar o ato de contar histórias como importante para o processo de formação de futuros leitores. As pesquisas bibliográficas realizadas para a elaboração desse trabalho analisou diversos autores que analisam a contação de histórias como um dos recursos imprescindíveis para o desenvolvimento integral da criança e os inúmeros benefícios da leitura para o desenvolvimento pleno da criança.
Como cita Villardi: "Há de se desenvolver o gosto pela leitura, afim de que possamos formar um leitor para toda vida. Ouvir histórias desperta na criança esse gosto e paixão pela leitura." (VILLARDI, 1999, p.11).
As crianças têm uma maneira própria de ver o mundo, misturando fantasia e realidade. Para a criança pequena, a narrativa oferece inúmeras oportunidades de interação com o seu mundo imaginário, explica Britto (2002, p. 18) "ao ouvir a história, o leitor é transportado para um mundo onde tudo é possível: tapetes voam e galinhas põem ovos de ouro. Essa é a magia da fantasia". Assim, utilizar a linguagem literária de contos constitui-se em uma essencial prática pedagógica.
Sobre a magia da leitura, Eugenio Cunha (2013,

p.41) diz: “Enquanto o leitor explora o mundo da linguagem pela descoberta das palavras, o não leitor o explora pela descoberta das imagens”.
Complementando essa idéia, Abramovich ressalta as qualidades dos livros infantis: Esses livros ilustrados (feitos para crianças pequenas, mas que podem encantar aos de qualquer idade) são sobretudo experiências de olhar [...] de um olhar múltiplo, pois se vê com os olhos do autor e do olhador / leitor, ambos enxergando o mundo e os personagens de modo diferente, conforme percebem esse mundo. E é tão bom saborear e detectar tanta coisa que nos cerca usando esse instrumento nosso tão primeiro, tão denotador de tudo: a visão. Talvez seja um jeito de não formar míopes mentais (ABRAMOVICH, 1989, p. 146).
No quadro que muitas crianças vivenciam na sociedade contemporânea, percebe-se que há pouco incentivo na promoção do uso da criatividade, pouco se cria, tudo já está pronto, há uma imensa distância entre a criança e as experiências da vida. A alta tecnologia, imagens e sons de última geração circulam em grande velocidade. Pais ausentes e sem muita disposição com os filhos tentam sanar sua culpa presenteando seus fi lhos com videogames, tabletes, computadores, celulares, entre outros equipamentos, algumas dessas mídias muitas vezes distanciam pais e filhos e pouco colaboram com o uso da imaginação. É neste contexto que a escola passa a ser vista como ambiente propício para suprir a defasagem de criatividade, ludicidade, fantasia e imaginação dessas crianças.
Considerando essas questões, pode-se pensar na relevância das histórias para o processo de aprendizagem, uma vez que, ao ouvir a história, a criança a interpreta e assimila confrontando com as situações encontradas em seu cotidiano. A contação de histórias favorece a contextualização do conteúdo escolar de uma forma prazerosa e dinâmica. Dessa forma, torna-se uma ferramenta facilitadora no processo de ensino-aprendizagem.
Como diz Abramovich: Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias [...]. Escutálas é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo. (ABRAMOVICH, 1993, p. 16).
De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, v.3, p. 143), “a leitura de histórias é um instrumento para que a criança possa conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu.”
Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2013), o ato de ouvir histórias é valioso para o desenvolvimento pessoal, auxilia na compreensão do mundo e a de si mesmo, expande referências e a capacidade de comunicação, estimula a criatividade e faz a imaginação fluir, emociona e causa impacto.
Ainda refletindo sobre a importância da literatura infantil e sua introdução, desde cedo, na vida da criança, Lippi e Fink (2012) sinalizam que: A literatura infantil deveria estar presente na vida da criança como está o leite em sua mamadeira.
Ambos contribuem para o seu desenvolvimento. Um, para o desenvolvimento
biológico: outro, para o psicológico, nas suas dimensões afetivas e intelectuais.
A literatura infantil tem uma magia e um encantamento capazes de despertar no leitor todo um potencial criativo. É uma força capaz de transformar a realidade quando trabalhada adequadamente com o educando (OLIVEIRA, 1996 apud LIPPI e FINK, 2012).
Uma história bem contada é um importante estímulo para o desenvolvimento pleno das crianças, pois atua no campo cognitivo, social e emocional. Percebe-se que, quando dispõem de acesso à leitura, desenvolvem um vocabulário mais rico, são mais curiosas e criativas e articulam melhor as ideias. A literatura infantil é uma fonte educativa e diversificada, por meio dela o aluno entra em contato com muitas experiências, com a beleza das palavras, sua sonoridade, o que trará benefícios em sua futura fase de alfabetização.
Além de estimular a imaginação, abre novos horizontes, transmite valores multiculturais, permite que as crianças conheçam sobre o presente e também experiências e fatos do passado. Partindo desses pressupostos, percebesse o quão necessário se faz o ato de escutar histórias, e o quanto que isso contribui para que a criança seja um bom leitor e ouvinte, e é por meio dessa prática que a leitura vai se apresentando para a criança, proporcionando um caminho amplo de descobertas e de compreensão do mundo, abrindo espaço para que as crianças deixem fluir o imaginário e a curiosidade.
É interessante salientar a idéia de Freire (1988, p.8) de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]”, nessa perspectiva, o objetivo da contação de histórias é contribuir para que o aluno seja coresponsável pela aprendizagem partindo do que ele já viu, sentiu, observou no seu dia a dia, aproximando esses fatos da cultura letrada.
Cavalcanti concorda com esse pensamento ao dizer que: “[...] as narrativas das histórias de mundo fazem sentido apenas no momento em que se entrelaçam na história de vida do próprio sujeito” (CAVALCANTI, 2002, p. 67).
A leitura pelo professor é parte de uma estratégia

que tem por objetivos promover a compreensão, por parte dos alunos, das funções sociais da escrita, ampliar seu repertório linguístico, familiarizar-se com diferentes textos e autores, levá-los a assumir um comportamento leitor e reconhecer a escrita como forma da representação da realidade. (TOLEDO, 2011, p.46).

RODAS DE LEITURA: UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM

O conto oral é uma das mais antigas formas de expressão. E a voz constitui o mais antigo meio de transmissão. Graças à voz, o conto é difundido no mundo inteiro, preenche diferentes funções, dando conselhos, estabelecendo normas e valores, atentando os desejos sonhados e imaginados, levando às regiões mais longínquas a sabedoria dos homens experimentados (PATRINE, 2005, p.118).
A criança é um ser em desenvolvimento. Interage com o mundo de uma maneira muito peculiar, misturando fantasia à realidade e com um raciocínio ainda muito ligado ao concreto. Cada criança tem sua história, traz marcas sociais e culturais e de acordo com sua vivência reconstrói e ressignifica constantemente seus conceitos. A infância é a fase do descobrimento, do faz de conta, da curiosidade. A educação infantil precisa ser um espaço permeado de ludicidade, aprendizagem exploratória, estimuladora e criativa para atender as necessidades de seu público.
Uma das práticas pedagógicas essenciais neste período é a contação de histórias que contempla o desenvolvimento das aptidões emocionais, cognitivas e sociais do aprendiz. Dohne (2000, p. 12) destaca que as histórias têm um valor educacional imensuráveis sendo excelentes ferramentas de trabalho na tarefa de educar visto que, além das crianças gostarem muito de ouvi-las, existe uma imensa variedade de temas e exige poucos recursos materiais para sua aplicação.
Este momento lúdico de satisfação que a roda de leitura proporciona é o primeiro incentivo para criar intimidade das crianças com o livro.
De acordo com Kaercher (2001): (...) somente iremos formar crianças que gostem de ler e tenham uma relação prazerosa com a literatura se propiciarmos a elas, desde muito cedo, um contato frequente e agradável com o objeto livro e com o ato de ouvir e contar histórias (…) isso equivale a dizer que tornar um livro parte integrante do dia a dia de nossas crianças é o primeiro passo para iniciarmos o processo de formação de leitores. (KAERCHER, 2001).
[...] é através de uma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo de História, Geografia, Filosofia, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 1995, p.17).
Segundo a Revista Educação Infantil Étnico Racial (2012, p. 23), quanto à seleção de matérias de leitura devemos ter o cuidado de escolher livros que apresentam critérios como: se há pessoas negras que ocupam diversas posições sociais e profissionais como médicos, professores, empresários, etc., se as crianças negras se encontram em posição de destaque de modo positivo, se a imagem de pessoas negras é apresentada de modo positivo e não pejorativamente e se a população negra é apresentada como protagonista de importantes fatos históricos e não apenas como escrava.
Assim também em relação aos povos indígenas as histórias devem ser condizentes com a realidade e com os aspectos culturais desses grupos apresentando-os de forma a valorizá-los.
Ao ouvirem histórias, os alunos dialogando com este pensamento, Riter (2009, p. 31) cita Mario Vargas Llosa ao defender que, “para formar cidadãos críticos e independentes, difíceis de manipular, em permanente mobilização espiritual e com imaginação sempre inquieta, nada melhor que boas leituras.”

O ABC DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS.

Como contar histórias? Existem estratégias ou técnicas que potencializam o alcance dos objetivos quanto à contação de história para a formação do leitor? A especialista em contação de histórias, Vania Dohme em seu livro “técnicas de contar histórias” (2000) nos auxilia com a discussão de algumas técnicas que foram semeadas ao longo dos anos, para ela uma boa contação de histórias deve se tirar maior proveito da voz, usar corretamente a dicção, o volume, a velocidade, a tonalidade e o vocabulário. Aspectos importantes são destacados pela autora no uso da voz, como a dicção.
Ao contar uma história temos que tomar o cuidado de pronunciar de forma clara cada uma das sílabas que compõem a palavra, sentindo cada um dos seus sons. Outra atenção que se deve ter é dar espaço, entre uma palavra e outra, procurando não emendar as palavras de uma mesma frase. Em relação ao volume, cada ambiente exigirá um tom de voz adequado e isso precisa ser avaliado, falar muito baixo ou alto demais é um fator altamente prejudicial na compreensão da história. Temos que adaptar o tom de nossa voz de acordo com o ambiente em que estamos e nos policiar para manter esse mesmo volume do início ao fim da história.
Para Dohme (2000) também tem que ser pensada a velocidade em que irá contar a narrativa pois, cada narrador tem uma velocidade na fala, isso é uma característica individual, mas um cuidado que se deve ter é não permitir que essa velocidade influencie na compreensão do texto.

Variar velocidade da voz pode auxiliar na interpretação do texto, falar mais rápido pode passar mais emoção, um sentimento de urgência, e falar mais devagar é adequado quando se deseja passar um sentimento de paz, harmonia, serenidade.
Combinando-se as diversas variações de velocidade e volume, pode-se conseguir efeitos interessantes, modular a voz entre o baixo (limitado a um volume que todas as pessoas possam entender) e o alto (sem exageros, é claro) e variar a velocidade dá o colorido à narrativa e tira a monotonia (que é um dos principais fatores de desinteresse nos ouvintes). Outro aspecto relacionado ao uso da voz na contação de história é a tonalidade, ou seja, a adoção de certos estereótipos ajuda na compreensão do texto, por exemplo: meninas têm fala aguda, falam "fininho", homens corajosos e ursos sempre falam grosso ou grave, velhinhos falam levemente agudo e tremido, fadas adocicado e bruxas têm voz aguda e estridente, os diversos personagens dentro de uma narrativa podem ter características vocais próprias, o que será muito atraente, mas necessita de atenção do narrador para manter a característica de cada personagem.
Dohme (2000) orienta, também tem que ser observado, visto que muitas vezes a comunicação não se dá por completo, simplesmente porque o ouvinte não conhece o sentido da palavra que está sendo usada, principalmente quando estamos falando de crianças. A não compreensão de uma palavra prejudicara o entendimento de toda frase e a incompreensão de uma frase pode levar a uma sucessão de incompreensões que acaba levando ao desinteresse e à desistência em acompanhar a narrativa.
Enfim, é por essas e outras razões que a voz é o instrumento principal do narrador, saber usá-la é primordial para prender a atenção dos pequenos. Outra contribuição relacionada à contação de histórias, de grande importância, é a seleção do repertório. Ao preparar a seleção de narrativas para o público da educação infantil é importante conhecer os interesses e o estágio emocional que predominam nesta faixa etária.
Coelho (1999, p.15)destaca,"a história é um alimento à imaginação e precisa ser dosada conforme sua estrutura cerebral", o autor Gregórin complementa essa idéia: [...] é necessário a adequação temática ao nível de amadurecimento da criança, pois os diferentes temas devem ser propostos para a leitura e discussão desde que a criança possua o amadurecimento psicológico necessário para que a conversa seja proveitosa e efetivamente aprendida (GREGÓRIN, 2009, p.71).
Seguindo as dicas de Riter: [...] é interessante também iniciar a leitura com algumas formas clássicas, já bem conhecidas do público, tipo "Era uma vez" ou "Há muitos e muitos anos atrás", assim como para encerrá-la: "E entrou por uma porta e saiu pela outra, quem quiser que conte outra", tais expressões instituem um momento próprio, particular, singular como se alertasse o público, avisando-o:
Atenção, agora será narrada uma história (RITER, 2009, p.88). Outro aspecto a ser considerado é a duração da história, Barcello (1995, p. 49), observa que é "necessário se atentar para que a narrativa não fique tão curta que deixe, nos ouvintes, uma sensação de falta, nem tão longa que as crianças percam o interesse no seu decorrer". A autora estima que a história propriamente dita não deve ultrapassar quinze a vinte minutos, sendo que considerando a preparação, a narração e os comentários finais, poderá se estender de trinta a quarenta minutos. O narrador deve também ter o cuidado de preparar o ambiente, Coelho (2010, p. 44) orienta que "[...] a melhor arrumação consiste em sentá-los em semicírculo, onde todas possam ver o narrador e o material a ser apresentado sem forçar o pescoço."
Riter reflete: [...] todavia a contação de histórias exige uma preparação quando realizada na escola. Não se pode pegar um livro ao acaso […]. O livro escolhido deve ser amado pelo contador, pois só assim haverá sintonia entre ambos e o resultado será o melhor possível para aquele momento, atraindo a atenção da platéia (RITER, 2009, p.88).
Fonseca (2004, p. 57) elucida que o "[...] resgate da expressividade, da espontaneidade, da sensibilidade, permeia todo o processo de formação do contador de histórias". O sujeito que deseja ser o condutor da viagem imaginária que as narrativas trazem, deve deixar fl uir as emoções pelas vias corporais, submergir nos livros e na pesquisa de histórias inéditas e utilizar-se de recursos visuais para despertar para a beleza da palavra, para a cumplicidade do olhar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos, do estudo aqui apresentado a contação de história é um recurso no qual enfatizamos que a fantasia, a imaginação têm importância fundamental no desenvolvimento da criança e que compreender a infância, é defender que cada criança é única e que possui formas de pensar e agir diferentes dos adultos. Ouvir e contar histórias é uma atividade que, dentre outras, pode desenvolver o emocional da criança, ajudá-la a se organizar e socializar, além de auxiliá-la no processo de alfabetização.
A contação de histórias é considerada, atualmente, uma estratégia adequada para iniciar as crianças no gosto pela leitura, sendo uma atividade generalizada nos espaços educativos.
Diante dos dados levantados podemos concluir que as narrativas de histórias na educação infantil constituem-se em uma prática indispensável por potencializar o processo de ensino aprendizagem de forma prazerosa e ampliar a visão de mundo do educando.
A importância da utilização da contação de história como instrumento de incentivo à leitura na educação infantil, partindo da concepção de que a história, quando bem contada, funciona como uma mola propulsora para a estimulação de alunos leitores.

Apesar das mudanças ao longo das gerações, a contação de histórias não deixou de causar encantamento aos ouvintes além de ser uma prática que resgata a interação, a troca, o convívio, ações elementares na vida das pessoas. No momento da contação da história, o contador cria uma conexão, um elo entre o texto e o ouvinte, desta forma, entende-se que para contar uma história o educador precisa planejar a atividade desde a escolha do repertório, a preparação do ambiente, como observar o ritmo e entonação da voz, entre outros cuidados, para promover, de fato, um momento de interesse, aprendizagem e prazer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

MACHADO, Ana Maria. Como e porque ler os clássicos universais desde cedo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

BARCELLOS, Gládis Maria Ferrão, NEVES, Iara Conceição Bitencourt. A hora do conto: da fantasia ao prazer. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1995.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CAVALCANTI, J. Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica. São Paulo: Paulus,2002. COELHO, Betty. Contar histórias uma arte sem idade.10.ed.São Paulo: Ática, 2010.

COELHO, Nelly Novaes.
Resenha: Panorama Histórico da Literatura Infantil / Juvenil. Disponível em: Acesso: 18 Abril 2014.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: teoria, análise, didática.
São Paulo: Moderna, 2000.

RITER, Caio. A formação do leitor literário em casa e na escola. São Paulo: Biruta, 2009.

ROTTA, Newra Tellechea. Transtornos da Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2006.

TOLEDO, Maria Helena Roman de Oliveira. Aprender. com quem? Um diálogo em construção. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2011.

TOLKIEM, John R.R. Sobre histórias de fadas. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2006.

VILLARDI, Raquel. Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed., 1999.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LILIAN RENATA DA SILVA

RESUMO:

O presente artigo, vem destacar alguns itens resultantes da pesquisa bibliográfica, sobre as Dificuldades de Aprendizagem, seu histórico e discutir a perspectiva de Psicólogos, Psicopedagogos e educadores acerca de problemas como Distúrbio de Déficit de atenção, Transtorno por Déficit de Atenção e Hiperatividade, Dislexia, Discalculia e outros. Sendo assim, esta investigação tem como objetivo principal identificar procedimentos pedagógicos atuais relacionados à alfabetização que visem a superação das dificuldades de aprendizagem nesta etapa de ensino. Apresenta maneiras para reconhecer em uma criança a dificuldade de aprendizagem, na qual se faz necessário primeiramente entender o que é aprendizagem e quais fatores que nela interferem. De certo, as dificuldades de aprendizagem observadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental podem estar relacionadas ao desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor das crianças. Nesse sentido, é importante a análise das dificuldades e dos fatores que contribuem para o insucesso escolar, observando-se o trabalho do professor alfabetizador com alunos. A prática pedagógica precisa ter como premissa que cada criança é única e suas dificuldades merecem toda atenção, no sentido de resgatar-lhes o interesse, a disposição e a motivação em suas atividades escolares, com o uso de todos os recursos que se fizerem necessários para isso.

Palavras chave: educação, aprendizagem, dificuldade.

DESENVOLVIMENTO

Aprendizagem é fenômeno do dia-a-dia, que ocorre desde o início da vida.
Aprendizagem é tema central na atividade do professor. Pode-se dizer que o trabalho do professor se resume na questão de aprendizagem.
Reserva-se o termo aprendizagem aquelas mudanças provenientes de algum tipo de treinamento, como o que ocorre nas aprendizagens escolares. Treinamento supõe repetições, exercícios e práticas. Uma situação que propicia a aprendizagem é quando, embora o sujeito não vivencie propriamente a experiência, observa alguém

a vivenciá-la. Quanta coisa a criança aprende do adulto somente por observá-lo atentamente.
Não é qualquer mudança comportamental, no entanto, que será considerada aprendizagem. É importante excluir alguns casos como: as mudanças decorrentes da maturação, as mudanças passageiras e motivacionais, etc.
Pode-se definir aprendizagem como uma modificação relativamente duradoura do comportamento, através de treino, experiência, observação. Pode-se dizer que houve aprendizagem quando, por exemplo, se uma pessoa passou por um treinamento ou por uma experiência especialmente significativa para ela, ou observou alguém na realização de algo, e depois disso mostra-se de alguma forma modificada, podendo demonstrar essa modificação desde que se apresentem condições adequadas, e, além disso, mantendo essa mudança por um período relativamente longo.
Aprendizagem é um processo pessoal, ou seja, depende do envolvimento de cada um de seu esforço e de sua capacidade, de forma gradual, e cada um dentro do seu próprio ritmo.
Segundo alguns estudiosos, a aprendizagem é um processo integrado que provoca uma transformação qualitativa na estrutura mental daquele que aprende. Essa transformação se dá através da alteração de conduta de um indivíduo, seja por condicionamento operante, experiência ou ambos, de uma forma razoavelmente permanente. As informações podem ser absorvidas através de técnicas de ensino ou até pela simples aquisição de hábitos.
O ato ou vontade de aprender é uma característica essencial do psiquismo humano, pois somente este possui o caráter intencional, ou a intenção de aprender; dinâmico, por estar sempre em mutação e procurar informações para a aprendizagem; criador, por buscar novos métodos visando à melhora da própria aprendizagem, por exemplo, pela tentativa e erro. Outro conceito de aprendizagem é uma mudança relativamente durável do comportamento, de uma forma mais ou menos sistemática, ou não, adquirida pela experiência, pela observação e pela prática motivada. Desse modo, o desenvolvimento ocorre como uma equilibração progressiva, permitindo que experiências externas sejam incorporadas pelo indivíduo, tendo em vista que o desenvolvimento é um processo de contínua construção da compreensão de uma realidade. De acordo com Dessen e Guedea (2005), o desenvolvimento e o desempenho do indivíduo ocorrem de modo integrado, mesclando recursos de maturação, experiência e cultura na ontogenia. Dessa forma, é no processo de interação da pessoa com o meio que acontece o desenvolvimento dinâmico e contínuo. Assim sendo, o processo de interação engloba as relações do indivíduo com outras pessoas, com o ambiente que o cerca, com os grupos com os quais se relaciona, e com aspectos culturais - que se
constituem de significados previamente estabelecidos e compartilhados.

Alguns autores afirmam que aprendizagem é um processo cumulativo, em que cada nova aquisição se adiciona ao repertório já adquirido. Outros autores consideram que cada nova aprendizagem modifica o quadro anterior, fazendo com que o individuo se reestruture, dando-os nova perspectiva.
Em síntese, a aprendizagem constitui uma mudança de comportamento resultante da experiência. Trata-se de uma mudança de comportamento ou de conduta que assume várias características. É uma resposta modificada, estável e durável, interiorizada e consolidada no próprio cérebro do individuo.
A aprendizagem é, portanto, uma função do cérebro. Não há uma região especifica do cérebro que seja exclusivamente responsável pela aprendizagem. O cérebro é no seu todo funcional e estrutural responsável pela aprendizagem. A aprendizagem é uma resultante de complexas operações neurofisiológicas. Tais operações associam, combinam e organizam estímulos com respostas, assimilações com acomodações, situações com ações, etc.
Enfim, criar e promover uma disposição favorável para realizar uma aprendizagem que seja o mais significativa possível. E possibilitar a modificação das disposições iniciais desfavoráveis.
O ensino precisa ajudar a estabelecer tantos vínculos substanciais e não arbitrários entre os novos conceitos e os conhecimentos prévios quanto permita a situação.
O papel da escola é o de ensinar com qualidade todos os seus alunos, sabendo que não está isolada e de que os acontecimentos e a forma como a sociedade está organizada ao redor dela afetam o cumprimento desse papel.
A função da escola em nossa sociedade é prover o ensino de qualidade para todos os estudantes indistintamente.
É a aprendizagem, o objetivo de toda e qualquer escola, seja qual a modalidade for, trabalhe sob definições de quaisquer dos níveis escolares existentes e determinados por lei, tenha seus alunos a faixa etária que tiver e sob qual intencionalidade existir.

OBJETIVOS

Sendo assim este trabalho tem o objetivo de aprofundar estudo sobre as dificuldades de aprendizagem, a fim de auxiliar o desempenho dos professores através da fundamentação teórico-prática das dificuldades, seus fatores e a forma de trabalhá- las, buscando a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

METODOLOGIA

Utilizaremos como metodologia de pesquisa, a técnica de documentação indireta, através da leitura e levantamento bibliográfico sobre o tema através de diversos autores, usando a metodologia da Análise de Conteúdo.
Serão consultados livros, sites da Internet e artigos

de revistas especializadas.

CAPÍTULO I – APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Vygotsky (2000), a aprendizagem se inicia muito antes da criança entrar na escola, visto que desde o primeiro ano de vida ela já esta exposta a elementos da
cultura e a presença do outro, que se torna o mediador dessa cultura. Assim define-se o papel importante da brincadeira na idade pré-escolar.
De acordo com Vygotsky (1989), o professor, portanto, em uma abordagem histórico-cultural, tem a função de mediador, atuando na zona de desenvolvimento proximal do aluno, fazendo a mediação entre os conhecimentos espontâneos trazidos de sua realidade sociocultural e os conhecimentos científicos da própria escola. Agindo assim estará provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.
Sobre o desenvolvimento intelectual da criança Piaget (1998) afirma que este provém de uma "equilibração progressiva, uma passagem continua de um estado de menos equilíbrio para um estado de equilíbrio superior". Cada estágio de desenvolvimento constitui, portanto, uma forma particular de equilíbrio e a conseqüência da evolução mental caracteriza uma equilibração sempre completa.
Entende-se que é importante uma educação que considere a criança não apenas como um aluno, mas também como uma criança que, no presente, tem potencialidades a serem desenvolvidas, com desejos e aspirações e, que alguns momentos pode apresentar problemas e por isso precisam de ajuda para serem superados. Para isso faz- se importante uma pedagogia que contemple a diversidade entre os estudantes e não um único modelo de criança, enfatizando a infância como uma fase importante da vida e oferecendo meios para que os pequenos cresçam sendo reconhecidos como cidadãos.
Como descreve Pedro Demo (2006), o professor é o profissional da aprendizagem, peça absolutamente chave de uma sociedade intensiva do conhecimento, figura crucial dos processos formativos que implicam formação do caráter, da personalidade das pessoas. Professores de educação infantil e das séries iniciais, por exemplo, participam ativamente da vida das crianças. Em muitos casos passam mais tempo com elas do que com seus pais, oferecendo-lhes, para além da aprendizagem, a segurança e o afeto que muitas não encontram em casa.
Na realidade, essa fase representa o início da educação formal das crianças. O que diferencia essa educação formal da educação familiar, e também da educação que se dava em instituições, antes das novas concepções de educação infantil é que na educação infantil se formaliza a educação da criança. E uma das maneiras de fazer isso é criando um currículo que oriente a criança em sua progressiva inserção no mundo social, no mundo da natureza, e propicie oportunidades para que ela desenvolva linguagens, por meio de sua introdução no mundo da música, da expressão corporal, das representações simbólicas e também no mundo da escrita.
Estudos recentes sobre a aprendizagem ainda sustentam complexidade na definição do termo "estratégias de aprendizagem". No entanto, González (2007), define as estratégias de aprendizagem como um conjunto de processos que podem facilitar a aquisição, o armazenamento e/ou utilização da informação. Segundo Dansereau, as estratégias podem ser de dois tipos: primárias e de apoio. A primeira prioriza o trabalho sobre o material de texto (compreensão e memória). A segunda sustenta o estado mental adequado para a aprendizagem.
É perceptível em todos os processos o envolvimento das diferentes classes com o desempenho e resposta do aluno aos conteúdos ou componentes. Incluindo o componente cognitivo, pode-se dizer que o sujeito está para o conteúdo, bem como o conteúdo está para o sujeito, pois o professor é responsável por orientar adequadamente o aluno nos processos aquisitivos de linguagem, operações e compreensões das abordagens. Tais processos também referem aos alunos de caráter excepcional, como cita o autor. Para a aplicação consciente dos processos no ensino, é preciso avaliar corretamente os alunos, bem como o perfil da turma de acordo com a faixa etária, a condição física e mental e os componentes sociais e culturais que envolvem a vida dos mesmos.
As raízes psicomotoras também complementam os processos aquisitivos de aprendizagem. Fonseca (2008), aponta para a experiência motora como facilitadora dos processos intrínsecos de construção mental do sujeito. A criança é capaz de manipular através das sensações o contato com letras e números, é capaz de construir imagens, esquemas e formas de pensamento baseado na incorporalização dos dados sensoriais e na antecipação de dados motores. Assimilando letras e números em seu próprio corpo e na sua motricidade (imagem do corpo), a criança esboça aspectos gnósicos e reflexivos que darão origem à aprendizagem da leitura, da escrita e de cálculos.
Resumidamente, é possível conceber uma aprendizagem baseada nas relações de troca entre aluno e professor, bem como da interatividade entre aluno e ambiente como facilitador de aprendiza-

gem.
A educação infantil consiste no desenvolvimento de um trabalho na formação de crianças, cujo objetivo é que elas se tornem aptas para viver numa sociedade democrática, multidiversificada e em constante mudança. Na escola consideramos desafiador conseguir adaptar uma prática pedagógica que atenda essas necessidades. Então, diversificam-se as atividades visando proporcionar um trabalho mais adequado possível. São trabalhadas atividades como: hora do conto, da música, do jogo, brincadeira, pintura e hora do aprender, entre outras.
Na educação infantil a criança está ávida e aberta às novas experiências e descobertas. Seus erros são considerados tentativas e é mediante essas tentativas que a aprendizagem acontece. Tentar varias vezes faz parte de sua aprendizagem. A criança arrisca, persiste, esforça-se, sem a critica e a vergonha que mais tarde inibe e desestimula as suas ações. E essa abertura natural para a exploração é a chave para propiciar uma educação transformadora.
As dificuldades de aprendizagem são um assunto vivenciado diariamente por educadores na sala de aula. Dificuldade de aprendizagem é um tema que desperta a atenção para a existência de crianças que frequentam a escola e apresentam dificuldades de aprendizagem. Por muitos anos, tais crianças têm sido ignoradas, mal diagnosticas e mal tratadas. A dificuldade de aprendizagem é uma das maiores preocupações dos educadores, pois na maioria das vezes não encontram solução para tais problemas.
Acredita-se que as crianças com problemas de aprendizagem constituem um desafio em matéria de diagnóstico e educação. No entanto, não é raro encontrar educadores, que consideram, à priori, alguns alunos preguiçosos ou desinteressados. Essa atitude não só rotula o aluno, como também esconde a pratica docente do professor, que atribui ao aluno certos adjetivos por falta de conhecimento sobre o assunto em questão. Muitos desses educadores desconhecem, por completo, que essas mesmas crianças podem apresentam algum problema de aprendizagem, de ordem orgânica, social, psicológica ou outra. É imprescindível ao professor conhecer os problemas mais comuns no processo de ensino-aprendizagem, antes de rotular seus alunos.
CAPÍTULO II - DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA CRIANÇA
Segundo o Comitê Nacional de Dificuldades de Aprendizagem (EUA, 1997), dificuldade de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades na aquisição e no uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Essas desordens são intrínsecas ao sujeito, presumidamente, devido a uma disfunção no sistema nervoso central, podendo ocorrer apenas por um período na vida.
Trata-se de uma temática complexa, controvertida e de abordagem pluri e interdisciplinar que congrega profissionais que nem sempre concordam em relação às suas definições, concepções e causas, empregando termos diferentes como seus sinônimos; é o caso de déficit, deficiência, fracasso, insucesso, alteração, problema, transtorno e mais comumente o termo distúrbio (DSM-IV, 1995; FONSECA, 1995).
A dificuldade de aprendizagem decorre de fatores intrínsecos e ambientais de construção do sujeito, bem como da desestabilização em virtude da adaptação ao que é novo. Perraudeau (2009) analisa a aprendizagem sob o ponto de vista do construtivismo social, que compreende o aprender como uma fonte de dificuldades, pois apropriar-se do novo revela indicadores de erro em trabalhos orais, escritos ou motores
Essa diversidade de terminologia é decorrente também dos diversos enfoques que subsidiaram os estudos das dificuldades de aprendizagem ao longo do tempo. A primeira fase desses estudos é da fundação, compreendida no período de 1800 a 1930, etapa em que as lesões cerebrais foram mais destacadas, buscando-se suas origens e sua relação com as perdas ou distúrbios da linguagem e da fala. A segunda e terceira fase ocorreram no período de 1930 a 1960 e foram marcadas pela busca de instrumentos de diagnóstico e intervenção e desenvolvimento de programas escolares capazes de auxiliar crianças com problemas para aprender. A partir de 1960 experimenta-se a fase contemporânea que se caracteriza pela ampliação dos estudos sobre diagnóstico e intervenção para além da idade escolar, pela busca de definições mais precisas e pelo desenvolvimento de novas tecnologias de aprendizagem.
Apesar da confusão na utilização de terminologias e na própria concepção das dificuldades de aprendizagem, que muitas vezes atrapalham seu esclarecimento e os avanços de conhecimentos na área, merece destaque o fato de que apenas 43% das crianças que ingressam no sistema educacional terminam o ensino fundamental e, dentre estes, apenas 13% não enfrentam repetências, ou seja, conseguem chegar à oitava série na idade esperada (PILATI,1994). Mais recentemente, dados divulgados pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP) revelam que 59% dos alunos do ensino básico no país apresentam rendimento considerado crítico ou muito crítico e que a taxa de distorção série-idade atinge 39% do total de alunos

avaliados.
Atualmente, a política educacional prioriza a educação para todos e a inclusão de alunos que, há pouco tempo, eram excluídos do sistema escolar, por portarem deficiências físicas ou cognitivas; porém, um grande número de alunos (crianças e adolescentes), que ao longo do tempo apresentaram dificuldades de aprendizagem e que estavam fadados ao fracasso escolar pôde freqüentar as escolas e eram rotulados em geral, como alunos difíceis.
Os alunos difíceis que apresentavam dificuldades de aprendizagem, mas que não tinha origens em quadros neurológicos, numa linguagem psicanalítica, não estruturam uma psicose ou neurose grave, que não podiam ser considerados portadores de deficiência mental, oscilavam na conduta e no humor e até dificuldades nos processos simbólicos, que dificultam a organização do pensamento, que consequentemente interferem na alfabetização e no aprendizado dos processos lógico-matemáticos, demonstram potencial cognitivo, podendo ser resgatados na sua aprendizagem.
É verdade que, para a maioria das crianças, aprender pode ser um desafio. Mas isso, em geral, não indica deficiência de aprendizagem. Isto indica apenas que toda criança tem seus pontos fracos e fortes na questão da aprendizagem. Alguns tem grande capacidade de ouvir, assimilam muitas informações simplesmente ouvindo. Outras têm mais facilidade com o visual, aprendem melhor lendo.
Na escola, porém, todos os alunos são misturados numa sala de aula e espera-se que todos aprendem independentemente do método de ensino utilizado. Assim é inevitável que alguns tenham problemas de aprendizagem (SCOZ, 1994).
As dificuldades de aprendizagem na escola, podem ser consideradas uma das causas que podem conduzir o aluno ao fracasso escolar. Não podemos desconsiderar que o fracasso do aluno também pode ser entendido como um fracasso da escola por não saber lidar com a diversidade dos seus alunos. É preciso que o professor atente para as diferentes formas de ensinar, pois, há muitas maneiras de aprender. O professor deve ter consciência da importância de criar vínculos com os seus alunos através das atividades cotidianas, construindo e reconstruindo sempre novos vínculos, mais fortes e positivos.
De acordo com Santos et al (2005), os fatores relacionados ao sucesso e ao fracasso acadêmico se dividem em três variáveis interligadas, denominadas de ambiental, psicológica e metodológica.
O contexto ambiental engloba fatores relativos ao nível socioeconômico e suas relações com ocupação dos pais, números de filhos, escolaridade dos pais. Esse contexto é o mais amplo em que vive o individuo. O contexto psicológico refere-se aos fatores envolvidos na organização familiar, ordem de nascimento dos filhos, nível de expectativa e as relações desses fatores são respostas como ansiedade, isolamento, não concentração. O contexto metodológico engloba o que é ensinado nas escolas e sua relação com valores como pertinência e significado, com o fator professor e com o processo de avaliação em suas várias acepções e modalidades.
Segundo Rabelo (1993), as dificuldades de aprendizagem podem ser entendidas como obstáculos, ou barreiras, encontrados por alunos durante o período de escolarização referente à captação ou assimilação dos conteúdos propostos. Eles podem ser duradouros ou passageiros e mais ou menos intensos e levam alunos ao abandono da escola, à reprovação, ao baixo rendimento, ao atraso no tempo de aprendizagem ou mesmo à necessidade de ajuda especializada.
Na perspectiva de estudo das grandes dificuldades, Perraudeau (2009) aponta para o aluno com dificuldade como aquele que não construiu ou que construiu mal as operações, as estruturas lógicas ou as abstrações que constituem seu pensamento. Assim, quando não há acompanhamento ou intervenção pedagógica, o aluno corre o risco de fixar a dificuldade, transformando-a em um problema complexo de difícil solução.
CAPÍTULO III – DISTÚRBIOS DA LEITURA E DA ESCRITA
A criança aprende naturalmente a falar a linguagem do grupo em que vive. Cabe a escola desenvolver a linguagem oral que o aluno traz, através da atividade pedagógica, que deve garantir a aprendizagem da leitura e da escrita. Memória → a criança apresenta dificuldade auditiva e visual de reter informações. Ela pode ser incapaz de recordar os sons das letras, de juntar os sons para formar as palavras ou ainda memorizar seqüências, não conseguindo lembrar a ordem das letras ou os sons dentro das palavras. Orientação espaço-temporal → a criança não é capaz de reconhecer direita e esquerda, não compreender as ordens que envolvem o uso dessas palavras e fica confusa nas aulas de educação física, por não entender as regras dos jogos. Quanto ao tempo, mostra-se incapaz para conhecer as horas, os dias da semana, etc.
Esquema corporal → geralmente crianças com distúrbios de leitura tem um conhecimento deficiente de seu esquema corporal. Apresentam dificuldade para identificar as partes do corpo e não revelam boa organização da postura corporal no espaço em que vivem.
Motricidade → algumas crianças tem distúrbios secundários de coordenação motora e fina, o que

atrapalha seu equilíbrio e sua destreza manual. Elas caem com facilidade, são desajustadas, não conseguem andar de bicicleta ou mesmo manipular peças pequenas de material pedagógico.
Soletração → existem crianças que são incapazes de revisualizar e reorganizar auditivamente as letras, ou seja, tem dificuldade de soletrar.
A leitura oral abrange tanto visão quanto a audição da criança, pois ela precisa perceber as informações que seu cérebro passará. Se um desses canais estiver recebendo a informação de maneira distorcida, a criança apresentará distúrbios na leitura devido a dificuldades de percepção visual ou auditiva (CAPELLINI & SALGADO, 2003).
Existem dois tipos de problemas ligados a discriminação visual: a criança pode apresentar um problema de visão ou uma incapacidade para diferenciar, interpretar ou recordar palavras, devido a uma disfunção do sistema nervoso central. Caso ela não se enquadre em nenhum dos casos, poderá apresentar dificuldades de discriminação visual no inicio da alfabetização, por falta de estimulo dessa habilidade na época pré-escolar.
Envolve os problemas auditivos relacionados com as dificuldades em discriminar os sons, sobretudo aqueles que são muitos próximos uns dos outros e que, por terem os pontos de articulação quase iguais, levam a criança a confundir os fonemas como em faca com vaca.

Compreender o que se lê quer dizer perceber integralmente o significado do que está escrito ou do que está sendo falado.
As dificuldades de compreensão da leitura são ocasionadas por problemas relacionados à velocidades, pois a leitura silabada impedem a retenção do texto, mais que a leitura fluente. Deficiência de vocabulário oral e verbal, o que impede uma perfeita compreensão, visto que o leitor não consegue ter uma visão global do texto lido.
A dislexia é um transtorno da linguagem que se manifesta geralmente em crianças com nível de inteligência normal, mas que apresentam dificuldades para ler, escrever, reconhecer e compreender palavras impressas. Capellini (2001) nos define a dislexia como um distúrbio neurológico, de origem congênita, que acomete crianças com potencial intelectual normal, sem déficits sensoriais, com suposta instrução educacional apropriada, mas que não conseguem adquirir ou desempenhar satisfatoriamente a habilidade para a leitura e/ ou escrita.
A dislexia é um transtorno específico das operações implicadas no reconhecimento das palavras (precisão e rapidez) que compromete em maior ou menor grau a compreensão da leitura. Há um considerável atraso (aproximadamente 2 anos) nas habilidades de escrita ortográfica e produção textual, condicionando o diagnóstico para o fim da segunda série ou início da terceira; Persiste por toda a vida, mas com o tratamento pode haver atenuações; está presente desde o início da escolaridade. É um distúrbio com evidências genéticas que surge por estar associado a diferenças funcionais no hemisfério esquerdo; É diagnosticada em indivíduos com capacidade intelectual normal, que não apresentam problemas de visão e audição e que não são portadores de problemas psíquicos ou neurológicos graves. Está presente mesmo quando a escolarização e a metodologia de ensino são adequados, quando não há troca de escola e número excessivo de faltas;. Supõe, como déficit primário, inabilidade no processamento fonológico e da memória.
O comprometimento da linguagem é específico do processamento fonológico que inibe a aprendizagem dos padrões de codificação alfabética subjacentes ao reconhecimento fluente das palavras e também limita a capacidade de armazenar informações verbais na memória de curto prazo; O tratamento é lento e laborioso com habilidades nucleares envolvidas na leitura; Necessita de uma equipe multidisciplinar para seu diagnóstico e tratamento, bem como um trabalho de apoio com a família e escola.
Para Bossa (2000) há três tipos de dislexia que pressupõem alterações nas duas vias que possibilitam o reconhecimento de uma palavra escrita: a via léxica (quando há uma conexão direta entre a forma visual da palavra, a pronúncia e o significado na memória lexical - palavras conhecidas) e a via fonológica (processo de recodificação fonológica que envolve a aplicação de um conjunto de regras de conversão letra-som- palavras desconhecidas).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste estudo foi refletir sobre o papel da pedagogia preventiva nas dificuldades de aprendizagem escolar durante a alfabetização, devido a desatenção que tem sofrido o ensino da leitura e da escrita, e o baixo rendimento escolar das primeiras séries do ensino fundamental. Também, a importância do trabalho preventivo que se baseia principalmente na observação e analise profunda de uma situação concreta, no sentido de detectar possíveis perturbações no processo de aprendizagem.
Ao longo da trajetória como acadêmica e principalmente como educadora observei nas experiências vivenciadas que uma das causas que mais provocam angústia nos educadores são as dificuldades de aprendizagem. Vi diariamente professores desistirem de seus alunos ou sofrerem junto com eles por não poder desencadear a aprendizagem. Ninguém pode afirmar que as dificuldades das crianças em controlar a aprendizagem na escola são "forçosamente" e principalmente determinadas pelos déficits
cognitivos de origem genética.
No que diz respeito às dificuldades de ensino, uma avaliação consciente do desempenho e atuação dos alunos é imprescindível. Mas é preciso estar consciente de que o

exemplo do educador é relevante para o aprendizado dos mesmos, pois envolve os mesmos aspectos cognitivos dos alunos em aula. As estratégias de ensino podem ser desenvolvidas ou enriquecidas, desde que o desenvolvimento de ambos os lados se complementem.

As dificuldades de Aprendizagem constituem um ciclo de desafios para a programação e atitudes do docente. As estratégias para cada caso em particular são muito específicas.
Com este trabalho foi possível refletir sobre os diversos aspectos envolvidos na condição das dificuldades de aprendizagem e ressaltar que, embora a dificuldade de aprendizagem possa ser uma condição ligada a múltiplos fatores internos à criança, ela esta de certa maneira sustentada pelo meio familiar, escolar e social, no qual a criança está inserida e, ainda a forma como a família lida com essas condições, terá um papel decisivo na condução e evolução do caso.
A escola é um dos agentes responsáveis pela integração da criança na sociedade, além da família. É um componente capaz de contribuir para o bom desenvolvimento de uma socialização adequada da criança, por meio de atividade em grupo, de forma que capacite o relacionamento e participação ativa destas, caracterizando em cada criança o sentimento de sentir-se um ser social.
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. A escola deve esforçar-se para a aprendizagem ser significativa para o aluno. Com isso todos ganham.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, M.J.M. O Ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização. São Paulo: EPU, 1987.

ARRIBAS, T. A. Educação Infantil – Desenvolvimento, currículo e organização escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. Infância, educação e direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2003.

BOSSA, N. A. Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las? Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CAPELLINE, S. A. Temas multidisciplinares de neuropsicologia e aprendizagem. Ribeirão Preto – SP. 2001.

CAPELLINI, S. A.; SALGADO, C. A. Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação multidisciplinar. São Paulo – SP. Casa do psicólogo. 2003.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre – RS: Artes Médicas. 1995.

CUNHA, J. A. Psicodiagnóstico V. Porto Alegre – RS: Artes Médicas. 2000.

DEMO, PEDRO. Avaliação – Para cuidar que o aluno aprenda. São Paulo – SP: Editora CRIARP, 2006.

DESSEN, M. A.; GUEDEA, M. T. D. A ciência do desenvolvimento humano: ajustando o foco de análise. Paidéia Cadernos de Psicologia e Educação, v. 15, n. 30. 2005.

DSM – IV. Manual diagnostico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre –RS: Artes Médicas, 1995.

FERNANDEZ, A. A inteligência aprisionada: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FONSECA, V. Introdução às dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre – RS: Artes Médicas, 1995.

FONSECA, V. Manual de observação Psicomotora: Significação Psiconeurológica dos fatores Psicomotores. Porto Alegre –RS: Artes Médicas. 1995.

FONSECA, V. Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GONZÁLEZ, E. et al. Necessidades educacionais específicas – Intervenção Psicoeducacional. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GUERRA, L.B. A criança com dificuldades de aprendizagem. Rio de Janeiro: Enelivros, 2001.

GRUNSPUN, H. Distúrbios neuróticos da criança: psicopatologia e psicodinâmica. Ed. Atheneu. 2003.

MENEGOLLA, M. E agora, aluno? Petrópolis – RJ: Vozes, 1992.

PAIN, S. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre – RS: Artes Médicas. 1995.

PERRAUDEAU, M. Estratégias de Aprendizagem – como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PIAGET, J. Seis estudos de Psicologia. Rio de Ja-

neiro – RJ: Forense Universitária, 1998.

PILATI, O. Sistema nacional de avaliação da educação básica (SAEB). Ensaio. Avaliação das políticas publicas educacionais, 2. 1994.

POOPOVIC, A. M.; ESPOSITO, Y, L.; CAMPOS, M. M. M. Marginalização cultural: subsídios para um currículo pré-escolar. Cadernos de Pesquisa. 14. 1975.
RABELO, J. A. S. Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico. Portugal: Edições Asa. 1993.
ROCHA, E. H. Crenças de uma professora e de seus alunos sobre o processo ensino- aprendizagem. Dissertação de Mestrado. Campinas – SP: PUC de Campinas. 2004.

ROTTA, N. T.; OHLWEILLER, L.; RIESGO, R. S. Transtornos de aprendizagem. Abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre – RS: Artmed, 2006.

SANTOS, D. M. B.; PERIN, J. D.; PIANA, S. A. C. Algumas considerações sobre as atividades lúdicas no processo de aprendizagem. Vizivali em Revista. v. 4, n. 2, Dois Vizinhos – PR: CPEA, 2005.

SCOZ, B. Psicopedagogia e a realidade escolar o problema escolar e de aprendizagem. Petrópolis – RJ: Vozes. 1994.

STEVANATO, I. S. LOUREIRO, S. R.; LINHARES, M. B. M.; MARTURANO, E. M.
Autoconceito de crianças com dificuldades de comportamento. Psicologia em Estudo.v. 8, n. 1. 2003.

STRICK, C. e SMITH, L. Dificuldades de aprendizagem de A a Z – Um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

VYGOTSKY, L. S. Pensamentos e linguagem. São Paulo – SP: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 6ª ed. São Paulo – SP: Martins Fontes, 2000.

JOGOS E EDUCAÇÃO ESCOLAR

LILIAN SOARES MAGALHÃES RODRIGUES

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir as contribuições que os jogos podem oferecer à aprendizagem e ao desenvolvimento no contexto escolar, especialmente os jogos eletrônicos. Os jogos são vistos na literatura como recursos que podem estimular o desenvolvimento infantil e proporcionar meios facilitadores para a aprendizagem. O que se pode concluir é que, utilizar o jogo como recurso de aprendizagem escolar é aproveitar a motivação própria das crianças para tornar a aprendizagem mais atraente e significativa.
Palavras Chave: Jogos, Motivação, Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Segundo alguns estudiosos como Henry Wallon, Lev Vygotsky e Jean Piaget, o desenvolvimento humano ocorre por intermédio das trocas que se estabelecem durante toda a vida entre os indivíduos e o meio, e não em ações isoladas de fatores genéticos, e tampouco de fatores unicamente ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento. Portanto, o jogo simula relações e por isso tem um importante papel no desenvolvimento da criança.
Os jogos são atividades em que os participantes possuem uma maneira formal de proceder e estão sujeitos a regras. Há sempre algo novo e a novidade é fundamental para despertar o interesse e a curiosidade das crianças. Os jogos transformam o espaço escolar em um ambiente agradável e prazeroso, de forma que as crianças aprendem de maneira lúdica.
Justifica-se este estudo, a compreensão de que por meio do jogo, a criança percebe como se dão as relações humanas, explora o mundo físico, estabelecendo cadeias de significados e ampliando a percepção do real.
Quais os tipos de jogos adequados para serem utilizados no processo educacional?
Na atualidade, com o avanço tecnológico, as crianças de modo geral não se interessam por uma educação escolar tradicional e descontextualizada, apreciam desafios, novidades e interações, que podem ser trabalhadas no cotidiano escolar de forma lúdica e prazerosa por meio dos jogos.
Enquanto educadores, devemos refletir sobre as diversas possibilidades de aprendizagens, inclusive no âmbito semiótico, que podem ser favorecidas e intensificadas por meio de um trabalho pedagógico bem planejado, que contemple os jogos como conteúdo relevante para as práticas cotidianas.
O jogo como proposta pedagógica na aprendizagem deve estar pautado em atividades significativas que respondam aos objetivos traçados, é importante articulá-los de forma integrada, conforme a realidade sociocultural das crianças, ou seja, é interessante que haja uma construção progressiva na prática educacional.
Devemos situar o jogo como mais uma alternativa metodológica. Deve-se prestar especial atenção para não con-

siderar a atividade lúdica como único e exclusivo recurso de ação, já que essa seria uma postura ingênua: o jogo é uma alternativa significativa e importante, mas sua utilização não exclui outros caminhos metodológicos.
A metodologia utilizada para a construção deste artigo foi a pesquisa bibliográfica em livros, internet e revistas científicas, tendo como referencial teórico os autores: Adriana Friedmann, Jean Piaget, Henry Wallon, Tizuko Kishimoto e Lev Vygostsky.

2. DESENVOLVIMENTO

Os jogos são um recurso didático ou estratégia de ensino muito importante na educação. Eles atuam como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem e contribuem para a construção do conhecimento.
Aprender brincando é muito mais prazeroso, interessante, desafiador e valioso para as crianças, pois brincar faz parte de seu mundo e acompanha o seu desenvolvimento e, através das brincadeiras, poderá descobrir o mundo.
Segundo Orso (1999, p. 7) "a criança precisa ser alguém que joga para que, mais tarde, saiba ser alguém que age, convivendo sadiamente com as regras do jogo da vida. Saber ganhar e perder deveria acompanhar a todos sempre".
Através dos jogos, os objetivos educacionais poderão ser atingidos com maior facilidade. Eles vêm, cada vez mais, ganhando espaço nas escolas, levando o lúdico para dentro da sala de aula, com o intuito de tornar as aulas mais agradáveis, atrativas e fascinantes, estimulando o raciocínio dos alunos, principalmente ajudando-os no enfrentamento de situações conflituosas do cotidiano.
Com os jogos, podem-se trabalhar questões de matemática, de ciências, de escrita, questões físicas, psicológicas, sociais, etc.
Lara (2004) afirma que os jogos, quando bem elaborados e bem explorados, podem servir de estratégias de ensino, podendo atingir objetivos diversificados, que variam desde um simples treinamento, até a construção de um conhecimento específico.
Ocasionalmente os jogos poderão ser utilizados para preencher as falhas que são produzidas nas atividades escolares do dia a dia, conforme aponta Groenwald e Timm (2002):
"A aprendizagem através de jogos, como dominó, palavras cruzadas, memória e outros permite que o aluno faça da aprendizagem um processo interessante e até divertido. Para isso, eles devem ser utilizados ocasionalmente para sanar as lacunas que se produzem na atividade escolar diária. Neste sentido, verificamos que há três aspectos que por si só justificam a incorporação do jogo nas aulas. São estes: o caráter lúdico, o desenvolvimento de técnicas intelectuais e a formação de relações sociais". (GROENWALD e TIMM, 2002, apud LARA, 2004, p. 23).
Nos dias de hoje encontramos muitos tipos de jogos educacionais. A pedagogia que está por trás desses jogos não é a de instrução direta do professor, mas sim a de exploração, em que o próprio aluno estabelece relações e descobre por si só.
Há conteúdos onde alguns conceitos são difíceis de serem entendidos e assimilados pela criança, por não existirem aplicações práticas imediatas e, os jogos acabam facilitando este entendimento, pelo fato de serem mais práticos, diretos e imediatos.
Quando o jogo é utilizado pelo professor como recurso pedagógico e, caso ele não seja bem trabalhado, um dos problemas que podem surgir é a competição com efeitos negativos que, além de desviar a atenção da criança do real objetivo do jogo, poderá causar-lhe também constrangimentos, dentre outros problemas, por isso a atenção do professor nesse momento é fundamental.
É importante que todo e qualquer jogo a ser apresentado ao aluno, seja antes analisado e até jogado pelo professor, se for o caso, antes de ser aplicado. Lara (2004) coloca que não se deve fazer do jogo algo obrigatório, não se deve jogar jogos de azar - aqueles em que o que rege a brincadeira é a sorte. Deve-se sim, incentivar os jogos em que a criança crie suas próprias estratégias, reflita, analise e vença a partir de seu esforço mental.

OS IMPORTANTES FATORES QUE CONTRIBUEM PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

É o caráter dinâmico da linguagem, vista como expressão do pensamento, vindo da interação entre as pessoas que dialogam com o mundo simbólico e cultural, que possibilitará a diversidade e abrirá o caminho para a construção de uma "plataforma para a mudança', ou seja, de um espaço de confronto, diálogo e busca para encaminhamento de questões que dizem respeito à convivência e à sobrevivência do homem no mundo". (KISHIMOTO, 2005, p. 48).
Essa interação, mediada pelo outro, é que contribuirá para o desenvolvimento integral da criança enquanto ser social. Tomando como base a concepção da criança como um ser integral, constata-se que as atividades que as crianças hoje vêm realizando na escola tem um tratamento compartimentado, ou seja, uma hora determinada para trabalhar a coordenação motora, outra para trabalhar a expressão plástica, outra para brincar sob a orientação do professor, outra para a brincadeira não-direcionada, e assim por diante.
Essa divisão não vai ao encontro à formação da personalidade integral das crianças nem de suas necessidades e tão pouco de seu desenvolvimento integral. E, caberá ao professor, enquanto me-

diador, proporcionar a integração de todas essas atividades para contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento integral da criança.
É importante que se faça corresponder conteúdos ao conhecimento geral das crianças, levando em conta seus interesses e suas necessidades desafiando sua inteligência para a construção de sua personalidade. Tanto o conhecimento como o senso moral nesta fase, são elaborados pela criança em interação com o meio físico e social passando por um processo de desenvolvimento. No desenvolvimento moral, citado acima, as crianças constroem seu próprio sistema de valores morais, baseando-se em sua própria necessidade de confiança com as outras. Esse processo é uma verdadeira construção interior. Através da construção autônoma se forma uma boa concepção de si, um ego (o eu de cada um, o defensor da personalidade) íntegro e uma autonomia que sustente uma saúde mental positiva. Formar homens sensíveis, criativos, inventivos e descobridores, assim como espíritos capazes de criticar e distinguir entre o que está provado e o que não está, devem ser os principais objetivos da educação.
Para ajudar os indivíduos a chegar a níveis mais elevados do desenvolvimento afetivo e cognitivo, deve-se encorajar a autonomia e o pensamento crítico independente. Num contexto em que a relação adulto-criança caracteriza-se pelo respeito mútuo, pelo afeto e pela confiança (necessidades básicas das crianças), a autonomia terá um campo para se desenvolver tanto do ponto de vista intelectual como do sócio afetivo. A descentralização e a cooperação são básicas para o equilíbrio afetivo da criança, a qual depende seu desenvolvimento integral.

A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO E A AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO TENDO O JOGO COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA

Piaget (1896-1980), criador da epistemologia genética, dedicou sua vida à pesquisa epistemológica, buscando responder à questão: como se constrói o conhecimento. Conforme seus estudos sobre as origens do conhecimento nas crianças, ele acreditava que o conhecimento se forma aos poucos nos indivíduos, que eles o constroem progressivamente no decorrer de uma atividade de adaptação. (PIAGET, 1978).
O desenvolvimento do conhecimento se constitui em um conjunto de ações que modificam o objeto e capacitam o conhecedor a construir as estruturas de transformação. Para conhecer um objeto é preciso agir sobre ele, ou seja, modificá- lo, transformá-lo, compreender o processo dessa transformação e o caminho pelo qual o objeto é construído.
Para Piaget (1978), a operação é um tipo particular de ação que constrói estruturas lógicas. Uma operação está sempre ligada a outra e é parte de uma estrutura total. Essas estruturas são a base do conhecimento.
A construção dos sistemas de representação é uma das tarefas centrais do desenvolvimento nos primeiros anos de vida e, neste processo, a capacidade de jogar com a realidade tem um papel chave fundamental.
Segundo Vygotsky (1984):
Pode-se dizer que o jogo simbólico constitui a origem da metáfora, que possibilita a construção do pensamento e a aquisição do conhecimento.
Um importante caminho para a construção de uma pedagogia da criança é o trabalho com o jogo, conforme já foi citado, assim como também com as linguagens artísticas.
A busca de uma educação político-estética, que tenha como parte mais essencial a visão do homem como ser simbólico, é um dos caminhos para enfrentar a realidade dos alunos, trazendo a vida à tona. Este homem se constrói coletivamente e sua capacidade de pensar está ligada à capacidade de sonhar, imaginar e jogar com a realidade.
Para que a linguagem verbal, socializada e ideologizada, possa transformar-se em verdadeiro instrumento de pensamento, será preciso exercitar o jogo simbólico e as linguagens não-verbais.
De acordo com Arbid e Hesse (1987, apud KISHIMOTO, 2005, p. 47), "o pensamento é metafórico e não-linear por natureza. A realidade é construída pela razão mediada pelo símbolo. O homem é concebido como um sujeito que interpreta o mundo a partir de esquemas de pensamento que são redes intrincadas (embaraçadas, obscuras, confusas) afetivas, cognitivas, conscientes e inconscientes, elaborações internas de cada um, construídas dentro e a partir do contexto cultural e social".
O contexto cultural se estrutura por meio de representações coletivas simbólicas que serão, ao mesmo tempo, alimento e produto do pensamento humano (linguagem, arte, religião, mito, ciência) o que, diante do mundo, pela sensibilidade do ser humano, busca significações, tornando seu pensamento dinâmico fazendo com que a realidade seja construída e nunca capturada diretamente por um pensamento linear ou um discurso explícito.
E, é a metáfora, com suas múltiplas combinações que possibilita a mediação entre essa realidade e o pensamento. Esse pensamento metafórico se constitui por uma rede de relações simbólicas que serão elaboradas e recriadas pelo ser, a partir de suas condições internas. Assim acontece também com a linguagem na qual seu uso baseia-se na utilização de esquemas, que necessariamente não são conscientes, que advêm de trocas ricas e complexas com a realidade física e social.

O JOGO COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA NA APRENDIZAGEM LEVANDO EM CONTA A REALIDADE DE CADA GRUPO

A metodologia deve ser construída levando-se em conta

a realidade de cada grupo de crianças, a partir de atividades que constituam desafios e sejam, ao mesmo tempo, significativas e capazes de incentivar a descoberta, a criatividade e a criticidade.
Partindo-se de uma concepção sócio-construtivista-interacionista do jogo, ou seja, pensando-o como um meio de garantir a construção de conhecimentos e a interação entre os indivíduos, como vincular a atividade lúdica à função da escola? A possibilidade de trazer o jogo para dentro da escola é uma possibilidade de pensar a educação numa perspectiva criadora, autônoma e consciente. Através do jogo, não somente abre-se uma porta para o mundo social e para a cultura infantil, como também se encontra uma rica possibilidade de incentivar o seu desenvolvimento. A ideia de aproveitar o jogo como alternativa metodológica não prioriza sua utilização enquanto mero instrumento didático.
Há um aspecto ao qual se deve dar especial atenção ao se trabalhar com o jogo de forma mais consciente: o caráter de prazer e ludicidade que ele tem na vida das crianças. Sem esse componente básico, perde-se o sentido de utilização de um instrumento cujo intuito principal é o de resgatar a atividade lúdica, sua espontaneidade e, junto com ela, sua importância no desenvolvimento integral das crianças.
É muito relevante discutir a importância dos jogos eletrônicos como recurso pedagógico nas escolas. A utilização de jogos eletrônicos vem cada vez mais ganhando espaço nas escolas. Utilizado como um recurso didático pedagógico, os jogos são utilizados com sucesso no auxílio ao processo de ensino e aprendizagem nas escolas. O uso de games como recurso pedagógico nas escolas, veio para preencher a necessidade que os alunos têm de informações rápidas e maior dinamismo na hora de aprender.
Gameficação é o termo/conceito utilizado para esse fim, o qual alia a experiência dos jogos eletrônicos à pedagogia. Para Gros (1998) a utilização de jogos de videogames permite o desenvolvimento das capacidades de retenção de informações e o estímulo à criatividade, desencadeando o planejamento de situações, a formulação de hipóteses e a experimentação, além de obrigar à tomada de decisões e a consequente confirmação ou invalidação das hipóteses criadas pelo jogador à medida que o jogo se desenrola.
O desenvolvimento do raciocínio é decorrente de toda essa construção que, segundo Domingos (2008, p. 25): "[...] é um processo de sucessivas mudanças qualitativas e quantitativas das estruturas significativas, derivando cada estrutura de estruturas precedentes, isto é, o indivíduo constrói e reconstrói continuamente as estruturas que aperfeiçoam o seu raciocínio tornando esta estrutura cada vez mais equilibrada. Neste processo de elaboração, o educando desenvolve a capacidade de analisar, sintetizar, deduzir, concluir e de fazer demonstrações".

A utilização de jogos nas aulas poderão ser um facilitador na relação aluno- aluno e professor aluno quando, por exemplo, na introdução de um conteúdo novo ou até mesmo servir como um recurso socializador entre os pares. Há uma infinidade de jogos que desenvolvem a memória, a atenção, a concentração, a destreza óculo manual, a criatividade, raciocínio lógico e tantas outras competências e habilidades cognitivas capazes de combinar o pensar e o fazer, que servirão como facilitador no processo de ensino e aprendizagem.
Segundo Munguba (2003):
"Os jogos eletrônicos detêm uma tecnologia que contempla os aspectos como processamento, tomadas de decisões e de estabelecimento de estratégias de solução de problemas, além de utilizarem linguagem visual e sonora estimulantes para a criança, o que aparentemente contribui para a aprendizagem perceptiva, da atenção e da motivação. Esses aspectos são associados a um fator determinante, que é a familiaridade da criança com a linguagem utilizada nesses jogos e o tipo de raciocínio que é necessário desenvolver, para obter sucesso nessa forma de atividade lúdica". (MUNGUBA et al, 2003, p. 42).
As instituições que incluem o jogo no currículo incentivam a criatividade. Ele é considerado o meio essencial da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. Entender qual a postura do educador diante dos jogos como recurso metodológico é fundamental para que este processo ocorra de forma adequada no contexto escolar. É papel do educador/professor, mostrar aos alunos que o objetivo do jogo é ensinar e aprender habilidades importantes para situações escolares e de vida e que, a vitória ou a perda fazem parte e que nem sempre ganhamos e algumas vezes podemos perder
No jogo dirigido, o educador deve ser claro no momento da explicação das regras e participar no início, caso seja novo para os alunos. Se as crianças já conheçam o jogo e suas regras, o professor assumirá o papel de orientador e desafiador, apresentando um grau de dificuldades como forma de avançar em seus propósitos na promoção do desenvolvimento.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

O maior desafio no uso de jogos eletrônicos no processo educacional é a superação de conceitos preestabelecidos de que eles servem apenas como brincadeiras que alienam e promovem a violência, assim como também proporcionam a competição desmedida entre os jogadores e muitas vezes com a própria máquina.
O professor precisa, além de fazer uma escolha criteriosa, ter consciência de que poderá utilizá-lo não somente como ferramenta didática, mas também como instrumento lúdico prazeroso, para que o aluno não acabe desmotivado e consequentemente se afaste desse recurso tão rico que são os jogos apresentados nos videogames, computadores, tabletes e celulares. Para isso, o professor precisa de antemão, conhecer o jogo que aplicará, e ter em mente quais objetivos educacionais pretende atingir

ao selecionar este ou aquele jogo para esta ou aquela aula.

Vale lembrar que o uso dos jogos servem como estímulo ao desenvolvimento das crianças e/ou aprendizagens específicas. E, havendo um banco de dados, um arquivo ou acervo sobre os jogos, o educador poderá consultá-lo para aplicar nas mais variadas situações. Os jogos escolhidos podem ser aplicados como desafios cognitivos que "desequilibram" (no sentido piagetiano) as estruturas mentais das crianças, com o intuito de promover avanços no seu desenvolvimento. Diante de tantos benefícios não se pode ignorar esta tendência social infantil que é o fascinante mundo dos jogos eletrônicos, de modo, que a escola como facilitadora de aprendizagens e com objetivo central que é a formação integral e a promoção de aprendizagens significativas, deve urgentemente adotar os jogos eletrônicos como ferramenta de trabalho no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L. O que é mídia-educação? São Paulo: Autores Associados, 2001. BUYTENDIJIK, F. J. J. O jogo humano. In: GADAMER, H. G. e VOGLER, P.. Antropologia Cultural. São Paulo: EPU/EDUSP, 1977.

DOMINGOS, Jailson. Jogos didáticos e o desenvolvimento do raciocínio geométrico, 2008. Disponível em: http://www.webartigos.com/articles/8488/1/ jogosdidaticos-e-o-desenvolvimeto-do-raciocinio-geometrico.

FRIEDMANN, Adriana. Brincar: crescer a aprender. São Paulo: Moderna, 2005.

GROS, B. Jugando con videojuegos: educacióny entretenimiento. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1998.

HAIDT, Regina Célia Cazaux. Curso de didática geral. São Paulo: Ática, 2003

KISHIMOTO, Tizuko M. (org). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez, 2005.

LARA, Isabel Cristina Machado. Jogando com a Matemática de 5ª a 8ª séries. São Paulo: Rêspel, 2004.

LAROUSSE. Dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Ática, 2001.

LOPES, Maria da Glória. Jogos na Educação: criar, fazer, jogar. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MUNGUBA MC et al. Jogos Eletrônicos: Apreensão de Estratégias de Aprendizagem, 2003. Disponível em: http://www.unifor.br/hp/revista_saude/v16/artigo7.pdf.

OLIVEIRA, Celina Couto; COSTA, José Wilson; MOREIRA, Mercia. Ambientes Informatizados de Aprendizagem – Produção e Avaliação de Software Educativo. Campinas: Papirus, 2001.

ORSO, Darci. Brincando, Brincando Se Aprende. Novo Hamburgo: Feevale, 1999.

PIAGET, Jean. Aprendizagem e conhecimento. In: PIAGET, J. & GRÉCO, P. Aprendizagem e conhecimento. São Paulo, Freitas Bastos, 1974

, Jean. Problemas de psicologia genética. España, 1978. VYGOTSKY, L.
S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SANTOS,C.L. et al. Jogos Eletrônicos na Educação: Um Estudo da Proposta dos jogos Estratégicos. São Cristovão. 2006. Disponível em: http://www.efdeportes.com\Revista Digital.

TAVARES, M. T. de S. Jogos Eletrônicos: educação e mídia. In: Seminário Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação, 2008. Disponível em: http://www.comunidades virtuais.pro.br/seminario2/index2.htm.

VYGOTSKY, L. S.. A formação social da mente. Tradução de Neto, J. C. e colaboradores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, H. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 1975.

_. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007

O FAZER ARTÍSTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O CONHECIMENTO SENSÍVEL

LILIANE HIROMI KUSHIMIJO MATHEUS

RESUMO

O presente artigo, baseado nos estudos de Ostetto (2011), Pillotto (2007) e Duarte (2000), em uma metodologia bibliográfica, busca compreender a seguinte questão: Como o conhecimento sensível pode ser construído por meio do fazer artístico na educação infantil? Parte-se do pressuposto de que realizar atividades artísticas para e com crianças, de forma a desenvolver o conhecimento sensível só é possível quando educadores e educadoras percorreram todo o processo de construção e se apropriaram deste conhecimento, tal qual passará com crianças e bebês. Assim tem-se por objetivo refletir acerca de alguns apontamentos sobre o papel da arte na educação infantil e como esta área de conhecimento pode auxiliar na construção do saber sensível na primeira infância.
Palavras Chave: Artes Visuais, Conhecimento Sensível, Educação Infantil

INTRODUÇÃO

Entende-se por artes visuais as tradicionais expressões por meio do desenho, da pintura, escultura, gravura, modelagem (bidimensionalidade e tridimensionalidade), recorte e colagem e com o avanço das tecnologias, somam-se a fotografia, o cinema, televisão, artes gráficas, artes digitais, entre outras. Está presente na vida cotidiana de várias maneiras: seja nas publicidades e propagandas, nos folhetos, em produtos industrializados, em obras de arte, em grafites dos muros das cidades, nos livros e revistas, enfim, encontramos por toda parte, e cada figura que passa por nós tem algo a dizer, quer comunicar algo. Nesse sentido, compreender as artes como uma forma de linguagem, significa entender também, que assim como a linguagem, as artes são histórica e culturalmente construídas. De acordo com Ana Mae Barbosa, "a arte visual, tendo a imagem como matéria-prima, torna possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos." No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, encontra-se:
As Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes etc. O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são atributos da criação artística. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às Artes Visuais. (RCNEI, 1998, p. 84)
Sendo assim, justifica-se a presença do ensino e aprendizagem das artes visuais nos centros de educação infantil, visto que aplica-se múltiplas linguagens, contribuindo com o desenvolver das potentes habilidades como a criatividade, o senso estético, a capacidade imaginativa e criadora. Ao aliar as propostas pedagógicas artísticas ao conhecimento sensível, a sensibilidade, o afeto e as emoções poderão ser integradas e todos serem beneficiados destas experiências.
Desse modo, o presente artigo, baseado em Ostetto (2011), Pillotto (2007) e Duarte (2000), em uma metodologia bibliográfica, busca compreender a seguinte questão: Como o conhecimento sensível pode ser construído por meio do fazer artístico na educação infantil? Parte-se do pressuposto de que realizar atividades artísticas para e com crianças, de forma a desenvolver o conhecimento sensível só é possível quando educadores e educadoras percorreram todo o processo de construção e se apropriaram deste conhecimento, tal qual passará com crianças e bebês. Assim tem-se por objetivo refletir acerca de alguns apontamentos sobre o papel da arte na educação infantil e como esta área de conhecimento pode auxiliar na construção do saber sensível na primeira infância.
O primeiro capítulo consiste em abordar o papel da arte na educação infantil, pondera-se sobre algumas ações pedagógicas que reforçam o reprodutivismo e não auxiliam no potencial criativo dos infantes.
No segundo capítulo, o conhecimento sensível, ainda não apresenta uma definição, porém, seguiremos pela perspectiva de que o educar pelo sensível compreende o ser em sua totalidade, acolhendo seus sentimentos e suas variadas formas de expressão.
Ao final, apresenta-se as considerações finais.

Capítulo 1 - O PAPEL DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

"Eu acho que, em primeiro lugar, a função da Arte na Educação é essa, desenvolver as diferentes inteligências." (BARBOSA, 2006)
A infância faz parte de uma das fases mais importantes da vida humana. Cientistas e pesquisadores afirmam que a primeira infância, que corresponde de 0 a 6 anos, é fundamental para o desenvolvimento físico, emocional e intelectual do sujeito. As descobertas, os estímulos, as experimentações e as relações sociais, culturais, históricas e lúdicas que permeiam a fase infantil, promovem condições que influenciarão por todo o decorrer da vida. Conforme Venâncio,
Durante a gestação e os primeiros anos de vida (especialmente nos primeiros mil dias), ocorre um rápido desenvolvimento do cérebro, e é nessa etapa que os circuitos neurais são formados e fortalecidos por meio do estímulo e das relações de vínculo. A saúde física e emocional, as habilidades sociais e as capacidades cognitivo-linguísticas que emergem nos primeiros anos de vida são pré-requisitos importantes para o sucesso na escola e, mais tarde, no ambiente de trabalho e na comunidade. (VENÂNCIO, 2020).
Sendo assim, percebe-se a necessidade de investir qualitativamente nesta fase da vida e reconhecer que educa-

dores e educadoras da educação infantil são imprescindíveis na viabilização de ações que permitam, aos bebês e crianças, atingir todo seu potencial.

Na Educação Infantil, bebês e crianças são estimuladas por meio das brincadeiras, dos jogos, da contação de histórias, da musicalidade, do movimento, da exploração e manipulação, dos sentidos e afetos para que suas capacidades motoras, cognitivas e emocionais sejam ampliadas. Dentre todas as atividades realizadas nesta etapa da educação, as artes visuais se apresentam de várias formas: desenho, pintura, escultura, modelagem, colagem, além das mais recentes advindas com o avanço das tecnologias, tais como: fotografia, cinema, televisão, artes gráficas, entre outras e todas estão diretamente ligadas a outros tipos de aprendizagens e significações: a criatividade, a noção estética, a percepção, a fruição, a imaginação, a construção do conhecimento artístico (técnicas e habilidades) e a sensibilidade. Com as orientações advindas do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 89), as artes visuais devem ser consideradas como uma linguagem de características e estruturas próprias, "cuja aprendizagem, no âmbito prático e reflexivo, se dá por meio da articulação dos seguintes aspectos":

- fazer artístico — centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal;
- apreciação — percepção do sentido que o objeto propõe, articulando-o tanto aos elementos da linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e da fruição, a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores;
- reflexão — considerado tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas. (RCNEI, 1998, p. 89).

É importante ressaltar que não se pode restringir a arte apenas, como uma única forma de expressão ou despertar de sentimentos. As artes visuais, bem como a arte em geral, são enriquecedores em muitos aspectos e não estão desconectados de outras áreas de conhecimento. Holm diz que:

Quando se trabalha com a primeira infância, arte não é algo que ocorra isoladamente. Ela engloba: controle corporal, coordenação, equilíbrio, motricidade, sentir, ver, ouvir, pensar, falar, ter segurança. E ter confiança, para que a criança possa se movimentar e experimentar. E que ela retorne ao adulto, tenha contato e crie junto. O importante é ter um adulto por perto, co-participando e não controlando. (HOLM, 2007, p.12).

Partindo destes dizeres de Holm, constata-se que a interação é força motriz para que a aprendizagem aconteça. As relações estabelecidas entre bebês, crianças, adultos e objetos, diante das experimentações ofertadas, fazem com que os vínculos sejam criados e a segurança e a sociabilidade possam transformar as vivências mais afetuosas e, por conseguinte, mais significativas. Porém, quando não há vínculo ou relações estabelecidas, as práticas artísticas podem ser realizadas mecanicamente, sem contextualização e encantamento, mostrando aos bebês e crianças uma versão "simplista e empobrecida da arte, uma versão escolarizada reduzida no fazer e no sigam o modelo"(Ostetto, 2011, p. 31). De acordo com a autora:

Na Educação Infantil, frequentemente, a arte mostra-se com a roupagem de um conteúdo a ser ensinado em determinados momentos ou um conjunto de técnicas e instruções para o exercício de habilidades específicas (os "trabalhinhos" e as "atividades artísticas" vão por esse caminho). (OSTETTO, 2011, p.31).

Schroeder (2012) relata uma outra prática comum na educação de crianças pequenas: as chamadas atividades livres sem nenhum objetivo pedagógico específico ou explicação prévia, sob o pretexto da invalidação da espontaneidade da produção infantil quando se apresenta modelos, considerando então, toda interferência externa prejudicial. Segundo a autora, "supõe-se que deixando a criança totalmente livre, ela "naturalmente" despertará para a criação." (SCHROEDER, 2012, p.80). Nota-se dois extremos: em Ostetto, com as práticas artísticas seguindo um modelo, onde todos devem fazer igual e do mesmo modo; e em Schroeder explicitando sobre as atividades livres, onde cada um faz o que quer a seu modo, tendo por finalidade apenas, a ocupação do tempo. No entanto, em ambas situações, acaba-se por minar qualquer tipo de experiência criativa por parte dos infantes.

Se a arte, considerada com uma forma de linguagem, Schroeder (2012, p.79) afirma que: "toda linguagem é antes de qualquer outra coisa uma forma de comunicação e de interação com o outro". Construída histórica e socialmente, a linguagem vai se aperfeiçoando conforme as interações vão ocorrendo, conforme novos estímulos, novas situações aparecem, de tal maneira decorre com a linguagem artística.

Como seres sócio-históricos que somos, interagimos com a realidade que nos cerca, somos afetados por relações, imagens, situações, acontecimentos, emoções. Então, nossos repertórios constituídos ao longo da vida, são acionados a

cada encontro com o outro - pessoas, lugares, objetos, conceitos. É com ele que vamos significando o mundo, fazendo leitura do que nos rodeia e nos acontece. Quanto maior o repertório, maior a possibilidade de estabelecer diálogo com as "coisas do mundo", com o mistério da vida. (OSTETTO, 2011, p. 30).

A fim de garantir oportunidades de aprendizagem nas linguagens artísticas e ampliar o repertório cultural e vivencial das crianças e bebês, é primordial que sejam ofertados os mais diversos tipos de materiais, elementos da natureza, cores, formas, texturas, odores, sabores, sons, entre outros e experienciar, tocar, sentir, ouvir, manusear, explorar, descobrir, provocando o interesse, a curiosidade e a pesquisa, sempre por meio do diálogo, da escuta, da liberdade de expressão, livres de preconceitos e estereótipos. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil pontua:

O percurso individual da criança pode ser significativamente enriquecido pela ação educativa intencional; porém, a criação artística é um ato exclusivo da criança. É no fazer artístico e no contato com os objetos de arte que parte significativa do conhecimento em Artes Visuais acontece. No decorrer desse processo, o prazer e o domínio do gesto e da visualidade evoluem para o prazer e o domínio do próprio fazer artístico, da simbolização e da leitura de imagens. (RCNEI, 1998, p.91).

Assim, cada bebê e criança, a partir de suas próprias vivências relacionadas com as artes, suas investigações e descobertas, reflete sobre suas assimilações, sobre os sentidos e vão construindo significações a respeito do que "se faz, o que é, para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da arte." (RCNEI, 1998, p. 89).

Para não cumprir o papel do(a) professor(a) controlador(a), como citou Holm e nem apresentar a versão empobrecida da arte às crianças e bebês, torna-se indispensável a busca por uma formação específica na área das Artes Visuais, aprofundar-se tanto na teoria quanto na prática, com a finalidade de conhecer e passar pelos mesmos procedimentos que será proporcionado no cotidiano dos centros de educação infantil. (JALLES, 2011).

Ostetto enfatiza:

O professor precisa alimentar sua expressão e conectar-se com ela, precisa reconquistar o seu poder imaginativo, se pretende e deseja garantir a criação, a expressão das crianças. A educação do educador é essencial e, no que diz respeito à arte, passa necessariamente pelo reencontro do espaço lúdico dentro de si, pela redescoberta das suas linguagens (perdidas, esquecidas, onde estão?), do seu modo de dizer e expressar o mundo. (OSTETTO, 2011, p.38).

Desta forma, educadores e educadoras, junto com bebês e crianças, por meio das interações, integram saberes, descobertas, expressões, escuta e ludicidade, pois conforme Schroeder (2012, p.84): "brincar e fazer arte são atividades que se confundem com o restante da experiência vivida." Nesse sentido, o fazer artístico e as noções sobre a arte passam a ser construídos e significativos.

Vale lembrar que cabe aos professores e professoras a realização de um planejamento, flexível, mas que tenha o cuidado com o tempo, o espaço e os materiais, sempre observando o ritmo diferenciado que cada um possui durante a atividade, pensar nos ambientes em que a atividade vai acontecer e nos materiais disponibilizados, tudo de acordo com a faixa etária atendida.

O papel da arte na educação infantil, portanto, desenvolve os aspectos cognitivos, psicomotores, estéticos, emocionais, sociais, linguísticos e culturais, quando trabalhados de forma integrada e planejada.

Capítulo 2 - O CONHECIMENTO SENSÍVEL, ARTE E EDUCAÇÃO INFANTIL

"A criança também é um trabalhador e um produtor. Embora não possa participar do trabalho do adulto, tem um trabalho a desenvolver, uma grande missão, importante e difícil: a de produzir o homem." (MONTESSORI, 1989, p. 214).

De acordo com Pillotto (2007), o conhecimento sensível vem sendo discutido em diferentes áreas de estudo e não há, ainda, uma definição certeira sobre sua concepção. No entanto, seguiremos a abordagem indicada pela autora: "[...] como elemento de apoio ao processo de aprendizagem [...] em que o conhecimento sensível é imprescindível no ato de apropriar e internalizar os conhecimentos de um modo sistêmico." (PILLOTTO, 2007, p.114).

A autora elucida ainda que:

Para Duarte:

Esse tipo de conhecimento constitui uma nova forma de olhar, pressupõe olhar por inteiro e não de forma fragmentada, isolada e individualizada. Ao mesmo tempo reconhece a unidade dentro do diverso e o diverso dentro da unidade. (PILLOTTO, 2007, p.124).

[...] a educação estésica (educação sensível) refere-se primordialmente ao desenvolvimento dos sentidos de maneira mais acurada e refinada, de forma que nos tornemos mais atentos e sensíveis aos acontecimentos em volta, tomando melhor consciência deles e, em decorrência, dotando-nos de maior oportunidade e capacidade para sobre eles refletirmos. (DUARTE, 2000, p.191, grifo nosso).

Desse modo, o educar para e pelo sensível perpassa pelas categorias da intuição, emoção, cria-

ção, percepção e sensibilidade, possibilitando o acolhimento dos sentidos e expressões de bebês e crianças, que leva em consideração o ser integral, total e não fracionado. Ainda hoje, a educação como um todo, enxerga o saber sensível como dispensável e acaba-se por priorizar o conhecimento lógico-racional, como se não houvesse a possibilidade de integrá-los. Duarte aponta que:

O inteligível e o sensível vieram, pois, sendo progressivamente apartados entre si e mesmo considerados setores incomunicáveis da vida, com toda a ênfase recaindo sobre os modos lógico-conceituais de se conceber as significações. No entanto, em larga medida a nossa atuação cotidiana se dá com base nos saberes sensíveis de que dispomos, na maioria das vezes sem nos darmos conta de sua importância e utilidade. (DUARTE, 2000, p.169).

Este autor nos lembra que somos constituídos pelas sensações. O desenvolvimento da primeira infância se dá por meio das sensações, segundo Galvão (1998, p.116), especialmente entre os seis primeiros meses até o segundo ano de idade, “a gama de que a criança dispõe para traduzir suas emoções é bastante rica para dar-lhe uma vasta superfície de troca com o meio humano: período emocional, de participação humana: intuicionismo fecundo”. A autora esclarece também, que depois dos nove meses de vida:

Estabelecem-se, entre as sensações e os movimentos, as ligações necessárias. Nessa época, a voz apura o ouvido, e o ouvido modula a voz, a mão que a criança desloca e segue com os olhos distribui os primeiros pontos de referência no campo visual. Após um período em que a criança leva os objetos à boca para explorá-los, porque apenas as sensações de sua boca são bastante diferenciadas para informá-la sobre a forma e a matéria dos objetos (período do espaço bucal de Stern), a criança fica capaz de apalpar utilmente com a mão [...]. (GALVÃO, 1998, p. 117).

Assim, torna-se evidente a importância das características emocionais desenvolvidas neste período, principalmente quando se trata das artes visuais na educação infantil, porém não é recomendável ficar restrita somente a esta etapa da educação básica, e sim permear toda a vida escolar dos sujeitos. Duarte elucida:

Na consideração e educação do sujeito, hoje, sua dimensão imaginativa, emotiva e sensível (ou sua corporeidade) deve ser colocada como origem de todo projeto que vise a educá-lo e a fortalecê-lo como princípio da vida em sociedade. A sensibilidade do indivíduo constitui, assim, o ponto de partida (e talvez, até o de chegada) para nossas ações educacionais com vistas à construção de uma sociedade mais justa e fraterna, que coloque a instrumentalidade da ciência e da tecnologia como meio e não um fim em si mesma. (DUARTE, 2000, p. 144 e 145).

Promover experiências diversificadas, explorar o mundo que cerca bebês e crianças, propiciar a expressão destes, em diferentes formatos, tipos e ocasiões, aguçar os sentidos com sons, sabores, texturas, cores e odores, por meio das práticas artísticas com sensibilidade, criatividade, intuição e percepção, escuta e o diálogo, pode ser fundamental para a construção sensível destes infantes. Ostetto (2010, p. 31) acredita que: “A presença da arte na educação infantil será tanto mais importante, quanto puder contribuir para ampliar o olhar da criança sobre o mundo, a natureza e a cultura, diversificando e enriquecendo suas experiências sensíveis - estéticas, por isso, vitais.”

A fim de assegurar que todas essas vivências sensíveis sejam experienciadas na educação infantil, antes, é relevante mencionar sobre a importância de educadores e educadoras também passarem pelo processo de construção do conhecimento sensível, buscar informações e formações sobre o tema e colocá-lo em prática, visto que somente assim, será possível transformar seus próprios conceitos e consequentemente, transformar a ação pedagógica, o meio em que vive e trabalha e por fim, compreender as necessidades de bebês e crianças, respeitando suas diferenças e sentimentos. Pillotto (2007, p. 124) declara que: “é necessária nas ações educativas, a substituição de um pensamento que isola e separa por outro que distingue e une. É fundamental substituir um pensamento limitado e redutor por um pensamento complexo”

O papel de educadores e educadoras no contexto da educação sensível deixa de ser meramente técnico e de transmissor de conteúdos ou mesmo, de meros recreadores e cuidadores de bebês, que ocupam o tempo das crianças com o fazer artístico. Ostetto alerta:

[...] se não recuperarmos nossa dimensão inventiva e descobridora, dificilmente, poderemos oferecer instrumentos que nutram e ampliem a sensibilidade, cognição e afeto, no jogo metafórico que engendra os universos infantis. Para seguirmos alimentando processos criativos e criadores, é preciso reconquistar a beleza, retirando a repressão que a impede de se manifestar. (OSTETTO, 2010, p.38).

Trabalhar com o conhecimento sensível em todos os aspectos da vida cotidiana e enriquecer no contexto educacional permitindo-se descobrir junto com as crianças e bebês, novas formas de pintar (telas, papéis, paredes, plásticos, tecidos), realizar esculturas diferentes (com frutas, massas de modelar, argila, papelão, pedras e galhos de árvores),

deixar-se fotografar pelas crianças e fotografar as mesmas sem nenhum ensaio, contemplar os elementos da natureza (buscando formas, odores, cores e sensações com as flores, folhas, troncos e as nuvens, o vento), propor novos materiais para desenhar (carvão, água, areia, mãos), entre tantas outras sugestões que possam surgir durante as vivências, articulando todas as atividades com a escuta, o respeito às diferenças, sem desmerecer sentimentos ou querer corrigir, despertar sempre o diálogo, pois se consideramos as artes como uma linguagem, é necessário que se tenha trocas de ideias entre as crianças e entre as crianças e educadores (as). Duarte diz que devemos:

[...] dar atenção aos sentidos e auxiliar o seu refinamento, seja com base na miríade de estímulos e maravilhas dispostas pelo mundo ao nosso redor, seja através dos signos estéticos que a arte nos provê, tocando a nossa sensibilidade, constitui uma missão fundamental para o educador, desde que este não tome o seu trabalho como estando exclusivamente voltado para a mente e os processos abstrativos de seus aprendizes. (DUARTE, 2000, p. 227).

Desta forma, estudiosos sobre o saber sensível, apontam para a necessidade de não segregar
ou privilegiar um conhecimento em detrimento do outro, ou seja, privilegiar o cognitivo em detrimento do sensível, mas sim, articular, integrar e considerar como saberes complementares, que se abraçam reciprocamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar na educação sensível para bebês e crianças pode ser desafiador ao mesmo tempo em que já faz parte do cotidiano dos centros de educação infantil. Educar, nesta faixa etária, exige por si só, sensibilidade e afeto. O desafio fica por conta da reinvenção do educador e da educadora em transformar conceitos, formas de enxergar a vida e a reflexão de sua própria prática docente.

Tomando as artes como um veículo que permite a comunhão com o mundo e consigo mesmo, através delas, os infantes podem compreender o meio que o cerca, apropriando-se assim, das aprendizagens culturais, históricas, sociais e artísticas, levando-a a uma construção humana mais sensível.

Importante ressaltar, que este estudo não teve a pretensão de apresentar um método para o educar sensível, mas sim demonstrar sua significância no processo da produção artística e nos benefícios que ele traz para o desenvolvimento humano.

Levantar discussões acerca do conhecimento sensível, é necessário para que os estudos evoluam e que a conscientização sobre a relevância dos sentidos e da sensibilidade possam trazer luz às práticas pedagógicas em artes, no seu olhar, na escuta e no diálogo para com os bebês e crianças. Atentar-se para o refinamento dos sentidos. valorizar sentimentos e expressões no fazer artístico da educação infantil, sem a intenção de intervir corrigindo, mas conduzindo para um patamar significativo, capaz de estimular toda a potencialidade dos pequenos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Arte, Educação e Cultura. 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000079.pdf> Acesso em: 05/0ago/2020.

. Entrevista - Ana Mae Barbosa. Entrevista concedida a Carlos Gustavo Yoda e Eduardo Carvalho. Portal Carta Maior. Publicado em 22/06/2006. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/editoria/midia/entrevista-%96-ana-maebarbosa/12/10517> Acesso em 10/set/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf> Acesso em: 05/ago/2020

DUARTE JUNIOR, João Francisco. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. 2000. 233 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253464> Acesso em: 03/ago/2020.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

HOLM, A. M. Baby-Art: os primeiros passos com a arte. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

JALLES, Antônia Fernanda. Artes Visuais na Educação Infantil. In: O EDUCADOR mediador no desenvolvimento das diferentes linguagens da criança. 1. ed. Brasília: Gerdau, 2011. v. IV, cap. IV, p. 52-73.

MONTESSORI, Maria. A Criança. [S. l.]: Círculo do Livro, 1989. 243 p.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação Infantil e Arte:: Sentidos e Práticas Possíveis. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (org.). Caderno de Formação de Professores: Educação Infantil: Princípios e Fundamentos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 1, p. 27-39.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. Educação Pelo Sensível. Linguagens: Revista de Letras, Artes e Comunicação, Blumenau, v. 1, n. 2, p. 113-127, maio/ago 2007. DOI http://dx.doi.org/10.7867/1981-9943.2007v1n2p113-127. Disponível em: https://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/683. Acesso em: 10 ago. 2020.

VENÂNCIO, S. I. Por que investir na primeira infância?. Revista Latino-Americana de Enfermagem, 2020; 28:e3253. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v28/pt_0104-1169-rlae-28-e3253.pdf> Acesso em: 01/set/2020.

ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO DE CICLOS NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO (1989-2014)

UMA VISÃO CRÍTICA DA ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL PAULISTANA

LUCAS MOÇO LEUTWILER DI GIACOMO OLIVEIRA

RESUMO

A partir da análise de textos, leis e documentos oficiais, o presente trabalho buscará conceituar ciclos de aprendizagem e fazer um histórico descritivo, crítico e reflexivo da implantação efetiva ao longo de diferentes governos, eleitos de forma democrática, do sistema de ciclos na rede municipal de ensino de São Paulo entre 1989 e 2014. Originalmente, sua implantação tinha como objetivo central, os ciclos de formação, porém estes são transformados em progressão continuada pelas gestões posteriores e só mais recentemente volta-se próximo aos objetivos originais, ao longo do texto busca-se explicar tais diferenças e problematizar as mudanças efetuadas sob o prisma da busca de uma educação libertadora.

Palavras-chave: Ciclos de aprendizagem. Ciclos de formação. Currículo. Rede de ensino do município de São Paulo.

ABSTRACT

Based on the analysis of texts, laws and official documents, the present work will seek to conceptualize learning cycles and make a descriptive, critical and reflective history of the effective implementation of different democratically elected governments of the system of cycles in the municipal network of São Paulo between 1989 and 2014. Originally, its implementation had as its central objective, the formation cycles, but these are transformed into a continuous progression by the later administrations and only more recently comes close to the original objectives, throughout the text we seek to explain such differences and to problematize the changes made from the perspective of the search for a liberating education.

Key words: Learning cycles. Formation cycles. Curriculum. São Paulo school system.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, de maneira cronológica, se aborda o histórico da organização curricular e de ensino com ênfase ao sistema de ciclos de aprendizagem, isto a partir da primeira implantação destes na rede municipal de São Paulo durante a gestão da Prefeita Luiza Erundina de Souza (1989-1992) até o ano de 2014, já sob a gestão do Prefeito Fernando Haddad.

O objetivo deste artigo é descrever e conhecer a história da implantação dos ciclos de aprendizagem na rede paulistana e comparar a intencionalidade presente quando de sua implantação com o que efetivamente foi feito e mudado ao longo dos anos, tanto na própria intencionalidade, quanto à efetiva prática e organização das escolas municipais.

Tal estudo é relevante para compreender mais profundamente a concepção de ciclo que norteou as ações e documentos das administrações públicas ao longo do período proposto. No ano de 2014 foi feita uma mudança na organização de ciclos na rede paulistana que se compara ao passado e aponta ao futuro, é importante entender o contexto histórico e as experiências anteriores para refletir se as mudanças recentemente colocadas e as justificativas usadas para legitimá-las são condizentes com uma concepção libertadora de ciclo e de educação.

A maneira de tentar atender aos objetivos acima expostos será pela forma de uma pesquisa bibliográfica que abrange tanto as diferentes concepções de ciclo, quanto o próprio histórico prático de sua implantação. Será também muito utilizada a análise de documentos oficiais das administrações municipais do período proposto com olhar focado principalmente na intencionalidade e prática defendida para atingir uma organização escolar por ciclos que garanta ao aluno a aprendizagem.

Primeiramente a partir de definições presente em autores como Luiz Carlos de Freitas se tentará definir o conceito de ciclo e contra quais outras formas este deve se insurgir; depois a análise comparativa seguirá por pesquisa bibliográfica e de documentos oficiais descrevendo e refletindo sobre como os ciclos foram efetivamente pensados e praticados desde a gestão de Luiza Erundina até 2014.

1. O CONCEITO DE CICLO

A princípio é preciso conceituar ciclo. Existem várias formas de entender e definir ciclos, mas via de regra essa concepção de organização aparece como alternativa oposta à seriação e ao agrupamento de alunos por idade com objetivos curriculares ao professor e de aprendizagem ao aluno que devem ser atingidos na série-ano de forma que caso o aluno não produza avaliações condizentes à série deve haver repetência. O ciclo é visto como outra forma de organização do tempo e espaço escolar, pois pressupõe fugir da lógica da seriação e até mesmo mudar a concepção da relação escola-sociedade. Muitas vezes o ciclo aparece como sinônimo de progressão continuada, muito embora haja diferenças relevantes entre ambos, entender as diferenças entre tais conceitos, ajuda a entender por alteridade a definição de ciclo.

Para tanto a explicação de Luiz Carlos de Freitas (2003) sobre as diferenças entre a concepção de ciclos e a de

progressão continuada é muito útil.
[...] a primeira exige uma proposta global de redefinição dos tempos e espaços da escola, enquanto a segunda é instrumental – destina-se a viabilizar o fluxo de alunos e tentar melhorar sua aprendizagem com medidas de apoio (reforço, recuperação) (FREITAS, 2003, p.9).
Segundo tal autor o ciclo ideal supera a dimensão de aprendizagem e passa a respeitar um tempo contínuo de formação do ser humano (infância, pré-adolescência, entre outras), ao contrário do que faz a progressão continuada que tem objetivos puramente instrumentais: melhorar o fluxo escolar e agrupar séries.
Desta maneira o objetivo principal do ciclo não deve ser apenas mudar o tempo e espaço escolar se contrapondo à lógica da seriação e sim mudar as relações sociais entre as pessoas, de forma a criar uma alternativa à própria lógica dominante nas relações humanas, de competição, do currículo fracionado, de compactação e divisão dos conhecimentos, metas e objetivos. No extremo ideal os ciclos na escola estimulariam até mesmo uma nova concepção na sociedade: contra a "ditadura do relógio" e a lógica dos "ganhadores ou fracassados".
A definição de ciclo e sua diferença em relação à de progressão continuada é relevante, mas neste artigo se falará de ciclos de forma mais ampla, enquanto oposto à seriação; muito embora, a título de aprofundamento do debate, quando se estiver analisando o histórico dos ciclos na rede municipal se abordará se tais ciclos se aproximaram na prática do ideal proposto na concepção de Freitas (2003).

2. A GESTÃO LUIZA ERUNDINA

Paulo Freire, ao assumir a Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de São Paulo durante a gestão de Luiza Erundina (1989-1992), partiu dos pressupostos emancipatórios, de construção da autonomia e do respeito ao tempo e ao conhecimento prévio dos alunos e propôs a toda rede municipal um diálogo para uma mudança curricular que gerou debates, simpósios e documentos oficiais, em um movimento conhecido como Movimento de Reorientação Curricular.
Tal movimento terá várias consequências práticas, institucionais e pedagógicas. Mas aqui serão analisados mais profundamente os aspectos referentes à implantação dos ciclos de aprendizagem que buscava uma mudança para criar condições de autonomia ao estudante e mudanças na sociedade com uma intenção de mudar a concepção de como se constrói o conhecimento, ou seja:

O Movimento de Reorientação Curricular estava imbricado com uma nova maneira de organização curricular na escola, os ciclos de aprendizagem, objetivando romper e superar com a lógica seriada, a concepção de educação bancária, a linearidade e a fragmentação curricular, a organização rígida do tempo e do espaço escolar, a avaliação etapista, classificatória, a retenção escolar, a dicotomia entre ensinar e aprender.
A organização da escola em ciclos implicou no respeito ao aluno, ao ritmo de desenvolvimento humano, ou seja, cognitivo, social e afetivo. (AGUIAR, 2011, p.3).
Paulo Freire deixa a Secretaria em maio de 1991 e assume Mário Sérgio Cortella que mantêm suas políticas e o supracitado movimento até que este desemboca no documento aprovado em agosto de 1992, chamado Regimento Comum das Escolas Municipais e com este a organização da escola por ciclos é aprovada da seguinte maneira: ciclo inicial (com os três primeiros anos); ciclo intermediário (com as 4ª, 5ª e 6ª séries) e ciclo final de dois anos (7ª e 8ª séries).
A implementação prática dessa proposta não será mais feita sob a óptica daqueles que a construíram na gestão executiva, pois Paulo Maluf ganha a eleição, governa de 1993 a 1996 e coloca como secretário de educação Sólon Borges .

3. A GESTÃO PAULO MALUF

Tal gestão implementa uma política educacional voltada à "qualidade total", conceito este fortemente baseado na escola competitiva e com embasamento neoliberal, com o objetivo de formar um aluno para competir e ser vitorioso no mercado de trabalho. Muito embora haja, principalmente nos anos de 1995 e 1996, cursos de formação de professores na rede para subsidiar a discussão do que é ciclo e de organização curricular, na prática tais cursos já tiveram uma concepção desvirtuada, pois foram feitos de cima para baixo e os ciclos foram se afastando da concepção original (inclusive porque o currículo continuou sendo seriado) e passaram a ser vistos como progressão continuada ou até mesmo como forma velada de implementar a aprovação automática.
Aprovação automática pode ser vista como um extremismo da instrumentalização própria do conceito de progressão continuada. Pois com o objetivo de evitar alunos com idade fora do ciclo-série e de melhorar o fluxo escolar para fins quantitativos se decreta que nenhum aluno pode repetir por déficit de aprendizagem ou por notas, o que na prática significa que o aluno obrigatoriamente pulará ciclos e séries mesmo sem nenhuma garantia de aprendizagem, ou oferecimento de recuperação paralela ou contínua. Também não há oferta de alternativas de avaliação. Na prática equivale a "empurrar o

aluno” à frente por sua idade, sem nenhum vínculo com sua aprendizagem ou habilidades conquistadas.
Paulo Maluf consegue eleger um sucessor Celso Pitta que é prefeito de 1997 ao ano de 2000.

4. A GESTÃO CELSO PITTA

Na gestão Pitta segue-se lançando documentos e havendo formações sobre o tema de ciclos, mas na prática tal gestão aproveitou o ensejo da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) para impor à rede uma mudança substancial.
Para esclarecer, a LDB, a lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 em seu artigo 23 preconiza:
Art. 23º A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não- seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).
DizeNdo ser necessário se adequar à lei nacional o Prefeito e sua equipe impõem uma Portaria e formações instrumentais forçam que as escolas mudem seu regimento. Em 1998 foi aprovada uma grande mudança institucional no sistema de ciclos da rede municipal paulistana, que foi a divisão dos mesmos em dois e não mais em três, passou a ser assim: ciclo I (da primeira à quarta série) e ciclo II (da quinta à oitava série).
Para Aguiar (2011) tais ciclos ficaram caracterizados claramente como blocos de série e ciclos de progressão continuada e não mais ciclos de formação com consequências contra-hegemônicas e libertadoras, assim:
Assiste-se ao retorno da fragmentação do ensino fundamental, da antiga “4ª série” do ensino primário, com a antiga “5ª série” do ensino ginasial; retrocede–se mais uma vez na organização do tempo e do espaço escolar, mas agora de forma diferenciada: não mais em séries, mas em blocos de séries.
Evidencia-se a diferença na concepção político--pedagógica, gnosiológica, ideológica e ética nos pressupostos e nos fundamentos para a organização da escola, que embasaram a prática educacional na sua implantação em 1992 e nas administrações subseqüentes, que provocaram a ruptura com o processo de construção de uma escola pública, popular e democrática (AGUIAR, 2011, p.7).
Não houve uma discussão programática profunda que visasse entender e ressignificar os espaços, avaliações e objetivos escolares de forma a poder transformar também a realidade externa à escola, esta mudança significou apenas uma nova forma de organizar o ensino fundamental por blocos de série, com aprovação automática entre séries e nenhuma mudança pedagógica profunda que dialoga com a intencionalidade desta divisão. Conclui-se que tais ciclos eram na verdade progressão continuada burocrática e instrumental.

5. A GESTÃO MARTA SUPLICY E OS CICLOS

Durante a gestão de Marta Suplicy, que vai do ano de 2001 até 2004, muito embora tanto nas formações de professores quanto em documentos oficiais aparecesse uma intencionalidade de buscar na educação em geral e em sua organização por ciclos em particular, uma busca de atingir a escola dialógica e emancipadora, a qual estava clara nas discussões e documentos que o implantaram o sistema de ciclos em 1992 não houve nenhuma mudança efetiva no sistema implantado na gestão Pitta.
Encontra-se aqui uma grande contradição de se admitir o problema e um erro e não fazer nada na prática para transformar, sequer um retorno para o sistema de três ciclos anteriores ao sistema supracitado.
A administração trouxe ao debate com a rede através de muitos documentos, como o EducAção nº 04 e EducaAção nº 05, uma reflexão sobre o sistema de ciclos afirmando inclusive que era possível dividir a organização escolar do tempo e espaço em três formas: séries, em ciclos, visto como blocos de séries ou progressão continuada e em ciclos de formação.
A administração informa aos educadores da rede a necessidade de se atingir de forma dialética os ciclos de formação com mudanças estruturantes na forma de avaliar de forma contínua e com concepção construtivista e social.
Como paradoxo, embora proponha todas essas reflexões e ações de forma oficial, neste período não houve nenhuma alteração efetiva na organização escolar, apesar de a própria gestão admitir que aquilo que havia na prática da rede municipal era um ciclo de blocos de séries, mas que se deveria buscar um ciclo de formação. A referida gestão não deu o passo decisivo de transformar a rede após ampliar as discussões com os segmentos escolares, houve uma perda de oportunidade.

6. AS GESTÕES SERRA E KASSAB E OS CICLOS

Na gestão Serra/ Kassab que vai de 2005 a 2008 e na gestão Kassab que vai de 2009 a 2012 houve uma nova tentativa embasada em conceitos neoliberais com ênfase na melhoria da qualidade e na

exigência dos alunos atingirem competências e habilidades conforme a série que frequentavam. Baseado no diagnóstico de que havia uma enorme defasagem conhecimento/série e idade/ano nos ciclos, a administração desse período visa através de documentos oficiais se focar em ações para transformar essa realidade.

Pode-se citar o Programa Ler e Escrever – prioridade na escola Municipal editado em 2005 e sua reorganização publicada em 2007 com vários projetos focados em diferentes objetivos para séries e ciclos.

Interessante observar que tais projetos se focavam muitas vezes nas séries dentro dos ciclos, um dos projetos visava o 1º ano do ciclo I, outro deles apenas o 3º. Tais documentos deixam claro que a administração tratava ciclos apenas como organização de blocos de séries, ou seja, como progressão continuada.

Outro importante documento editado em 2007 é o Programa: Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, tal documento foi inspirado em experiências didáticas consideradas como vitoriosas e geraram outras formações para os professores para informá-los daquilo que a SME considerava necessário para os alunos aprenderem como currículo, competência e habilidade em cada série/ano e em cada área do conhecimento.

Na prática muitos projetos objetivavam garantir dentro dos ciclos e principalmente em suas séries finais, uma forma de classe de aceleração para evitar que o aluno tivesse uma distorção conhecimento/série e garantir que chegasse à série ou ciclo posterior com as expectativas de aprendizagem adequadas.

O problema é que nenhum dos documentos supracitados foi embasado em uma construção dialógica com toda a rede, não levou em conta a realidade social dos alunos e não houve tentativa de moldar o currículo a esta realidade que é plural.

A avaliação externa conhecida como Prova São Paulo demonstrou em 2009 e 2010 que os alunos tanto em matemática, quanto em português em maiorias que chegavam respectivamente a valores entre 80 e 60% dos alunos não tinham o desempenho adequado na série em que estavam. Ou seja, os objetivos pretendidos pela administração não foram atingidos.

É importante ressaltar que nesse período é que foi aprovada a lei federal nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 a qual colocava a obrigatoriedade do ensino fundamental de 9 anos, começando o 1º ano com alunos de 6 anos e dizendo ser necessário para todas as redes de ensino no Brasil se adequarem a tal lei no período de 4 anos, ou seja, até o ano de 2010.

A cidade de São Paulo por meio da Portaria 5555/10 da SME propõe em seu artigo 19:

Art. 19º O Ensino Fundamental de 9 anos, implantado a partir de 2010, destina-se a alunos com idade mínima de 6 anos completos ou a completar até 31/03/11 e será organizado em dois ciclos:

a) Ciclo I – compreendendo do 1º ao 5º anos iniciais, do Ensino Fundamental;

b) Ciclo II – compreendendo do 6º ao 9º anos finais, do Ensino Fundamental (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO de São Paulo. Portaria nº 5555/10, de 22 de outubro de 2010).

A adaptação à lei feita por Portaria talvez evidencie a maneira como os ciclos foram tratados na gestão Kassab. Dado o fato de a lei federal ter obrigado todas as redes se adequarem até 2010 ao ensino fundamental de nove anos, a rede paulistana toma a decisão no último ano possível de forma unicamente burocrática e sem um diálogo amplo com a comunidade escolar.

Os ciclos vistos como blocos de série foram mantidos, bastou somar o 1º ano dos alunos com idade de 6 anos com o ciclo I, não se discutiu nem se debateu as necessidades deste tempo e desta idade, se ela de fato se coaduna com alunos de até 11 anos que se formarão ao final do mesmo ciclo que estes alunos entraram.

Infelizmente também não se aproveitou tal mudança profunda no ensino fundamental e em sua organização para discuti-lo com a mesma intencionalidade presente na rede municipal quando da primeira implantação dos ciclos, ou seja, se voltar aos ciclos de formação ou à divisão dos ciclos em três como em 1992.

7. O INÍCIO DA GESTÃO DE FERNANDO HADDAD (2013-2014)

Por fim é preciso analisar a gestão do Prefeito Fernando Haddad, de 2013 até o final de 2014. Haddad havia sido ministro da Educação no Brasil de julho de 2005 até janeiro de

2012 e usa parte dos documentos e experiência desse período para implantar mudanças significativas no sistema de ciclos da rede municipal.
A proposta da gestão Haddad, que teve neste período como secretário de educação o Sociólogo Cesar Callegari, de abrir diálogo com os segmentos da escola pública começa em abril de 2013, com a publicação do documento: Considerações sobre o currículo e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos na rede municipal de São Paulo: contexto e perspectivas.
Em agosto de 2013 é lançado para consulta pública de 30 dias via site e reuniões presenciais para permitir o debate, críticas e sugestões dos profissionais de educação e da sociedade em geral o documento: Mais Educação São Paulo - Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo o qual depois de algumas mudanças geradas gera o documento final de mesmo nome em outubro de 2013.
No aspecto de ciclos tal documento propõe à volta aos três ciclos existentes antes da mudança do governo Pitta, mas com novos nomes e objetivos: o Ciclo de Alfabetização (do primeiro ao terceiro ano), o Ciclo Interdisciplinar (do quarto ao sexto ano) e o Ciclo Autoral (do sétimo ao nono ano do Ensino Fundamental).
O primeiro ciclo pressupõe como aprendizagem para alcançar seu objetivo e pular etapas a alfabetização e a aprendizagem das operações matemáticas básicas. Tal ciclo e objetivo se baseiam em estudos que norteiam como idade aceitável para a alfabetização plena da criança os oito anos. A administração usou como base a adesão ao programa do governo federal Pacto nacional pela educação na idade certa (PNAIC) colocado pela medida provisória 586/2012.
O segundo ciclo tem os objetivos de ampliar a autonomia do aluno em leitura e escrita, na resolução de problemas e oferecer novas disciplinas, mas tudo com o objetivo da interdisciplinaridade. Os documentos mostram nas avaliações externas, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), uma queda considerável de aprendizagem satisfatória entre os alunos dos anos iniciais e dos anos finais do ensino fundamental, o que demonstraria uma dificuldade dos alunos de passar do professor e dos conteúdos generalistas para os especializados.
A administração demonstra a intencionalidade de permitir uma passagem mais tranquila ao aluno fazendo com que haja docência compartilhada neste ciclo.
O terceiro e último ciclo é o Ciclo Autoral, que possui o objetivo de construção construtivista do conhecimento a partir de projetos com autoria compartilhada para produzir uma intervenção social. A produção necessária para demonstrar a aprendizagem requerida é o TCA (Trabalho Colaborativo Autoral) que será apresentado pelos alunos apenas no 9º ano, mas que já irá contar com um professor orientador para auxiliar a produção do aluno desde o 7º ano.
Tais mudanças são efetivadas de forma que os dois primeiros ciclos só permitissem a retenção no ano final dos mesmos, mas jamais estes devem se tornar aprovação automática, pois se deve acompanhar a dificuldade do aluno e oferecer recuperação contínua com avaliações formativas e para a aprendizagem. No último ciclo embora haja um projeto que abrange sua totalidade na qual há uma produção final, que é o TCA, é possível haver retenção por notas e por não se atingir o nível adequado de aprendizagem e habilidades no 7º, 8º e 9º ano.
A administração justifica assim tal característica:
A organização em ciclos pressupõe a consideração de fases de desenvolvimento e de respeito aos ritmos diferenciados de aprendizagem. Isso significa que distintos instrumentos e estratégias avaliativos sejam utilizados com a finalidade de apontar conquistas e fragilidades, servindo de base para a reflexão e a proposição de atividades, trabalhos e orientações que contribuam para o avanço na aprendizagem e para a superação de dificuldades. O acompanhamento do processo é contínuo. As sinalizações de problemas relacionados à aprendizagem devem permitir o diagnóstico precoce, porém, em circunstâncias nas quais se evidenciam que as dificuldades não foram superadas ainda, a retenção pode ser necessária (SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica, p.

102).
Os documentos afirmam também que a avaliação em todos os ciclos deve ser formativa, que deve haver enfoque na autonomia do aluno, que deve haver valorização e formação contínua dos professores, que a avaliação no primeiro ciclo será por conceitos e nos dois últimos ciclos por notas de 0 a 10, entre outros. Observando a intencionalidade geral dos textos e o que efetivamente foi implantado na rede a partir de 2014 se mostra certa dubiedade.
Em alguns aspectos pode-se dizer que esta nova configuração se aproxima do ciclo de formação ideal buscado nos documentos da época de Paulo Freire, por exemplo, quando enfatiza objetivos claros ligados à formação intelectual e à idade do aluno aos ciclos: alfabetização, interdisciplinaridade, autoria e autonomia ou mesmo quando valoriza a produção do aluno vinculada à realidade social e também quando preconiza como avaliação ideal a voltada à aprendizagem dos alunos.
Em outros aspectos tais mudanças lembram muito um ciclo próximo da progressão continuada e até mesmo da seriação no caso do último ciclo; pois causa estranheza que o principal projeto do ciclo autoral seja um que abarca seus três anos com produto final no último ano e o aluno possa ser retido por aspectos da aprendizagem curricular tradicional já no primeiro ou segundo ano do ciclo.
Chama a atenção também o prazo exíguo de abertura do debate e de sugestões (entre abril e outubro de 2013) para as profundas mudanças feitas; sem participação efetiva da comunidade escolar não há ciclos de formação, a forma impositiva não cria conteúdos dialógicos.
Outro aspecto a se destacar é que no documento de agosto de 2013 as mudanças nos ciclos são justificadas para se alcançar em 2016 no Ideb da rede municipal dos anos iniciais e finais a nota mínima respectivamente de 5,4 e 5,3. Mas uma mudança que visa notas quantitativas em uma avaliação externa não gera de fato ciclos de formação que respeitam os diferentes tempos de aprendizagem e as fases da vida de uma criança; felizmente no documento final de outubro de 2013 aparece que a principal intencionalidade da mudança feita nos ciclos é a melhoria da qualidade social da educação, que por consequência melhorará o Ideb.
A análise crítica é válida, mas as mudanças efetivadas para três ciclos com objetivos claros e com a avaliação para a aprendizagem se aproximam daquilo que havia sido proposto e pensado nos documentos de 1992, que é buscar um ciclo que garanta emancipação, formação e que respeite os alunos para que eles sejam autônomos e construtores ativos e críticos da realidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do artigo como um todo se pode concluir que a meta de atingir um sistema de ciclos de aprendizagem que vá além dos muros da escola e se torne condizente com um ciclo de formação está presente nas primeiras discussões e debates da rede municipal de educação paulistana já na gestão, como secretário, de Paulo Freire.
O objetivo de se criar ciclos naquele momento e para o futuro era que sejam diretamente vinculados às etapas da vida do aluno e que façam diferença dentro da escola e para toda sociedade. Levando à noção de se respeitar o tempo e o espaço de cada indivíduo, demonstrando que a justiça e a igualdade se fazem tratando de maneira desigual os desiguais, mas respeitando e estimulando em todos os alunos sua própria autonomia e emancipação de toda opressão.
As diferentes gestões eleitas democraticamente desde 1989 mudaram a intencionalidade dos ciclos e por vezes o mantiveram na prática como progressão continuada e até mesmo como aprovação automática subvertendo seu sentido e o afastando de sua função libertadora.
Houve mudanças puramente tecnicistas e instrumentais, feitas para se adequar a objetivos tomados de avaliações externas ou até mesmo para se adaptar à legislação federal, mudando os ciclos apenas no que se refere aos blocos de série sem vinculá-los com objetivos de aprendizagem ou de etapas da vida.
O currículo neste período observado também mudou várias vezes, mas na maioria delas, sem estar relacionado à concepção do ciclo de formação ideal.
A gestão Fernando Haddad, embora haja inúmeras críticas de forma e conteúdo nas mudanças educacionais efetivadas pela mesma, teve o mérito de, do ponto de vista organizacional, voltar à forma defendida na gestão de Paulo Freire e Cortella com três ciclos vinculando-os a aprendizagens específicas e saltos de momentos próprios da vida humana que permitem trabalhar com currículos e professores especialistas, interdisciplinaridade e autoria, por exemplo, e tudo isso sempre com o objetivo de permitir uma intervenção social.

Essa trilha sinuosa traçada pela democracia seguirá existindo e ainda há muito a ser feito para atingir o objetivo pleno de um ciclo de formação e de uma escola que estimule uma sociedade ainda mais democrática, inclusiva e libertadora para todo município de São Paulo.

REFERÊNCIAS

CORTELLA, Mário Sérgio. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 38ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 20ªed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

. A Educação na Cidade. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

. Que Fazer: Teoria e Prática em Educação Popular. 7ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclos, seriação e avaliação. São Paulo: Moderna, 2003.

MOLL, Jaqueline e Colaboradores. Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

AGUIAR, Denise Regina da Costa. A proposta de política pública educacional no Município de São Paulo: a (des)construção de uma Escola pública popular, democrática e com qualidade. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25, 2011, São Paulo. Anais... Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0132.pdf>. Acesso em: 29 set. 2015.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília, 1996

BRASIL. Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012. Diário Oficial da União (DOU). Atos do Poder Executivo, Brasília, DF, 9 nov. 2012. Seção 1, p.1.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Documento: Aos que fazem a educação conosco em São Paulo/ Construindo a Educação Pública Popular. Suplemento do Diário Oficial do Município, de 01/02/1989.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 1992. Regimento Comum das Escolas Municipais.

SÃO PAULO, Conselho Municipal de Educação, 1998, Portaria n º 1971/98.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2003, EducAção Nº 04, SME/DOTG/ Sa 013/03.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de educação de São Paulo, 2003, EducAção Nº 05.

SÃO PAULO, 6328/05. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2005, Portaria

SÃO PAULO, 4507/07. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2007, Portaria

SÃO PAULO, 5403/07. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2007, Portaria

SÃO PAULO, 5555/10. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2010, Portaria

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Programa Mais Educação São Paulo : subsídios para a implantação / Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo : SME / DOT, 2014.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). Considerações sobre o Currículo e os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento dos Alunos na Rede Municipal de São Paulo: Contexto e Perspectivas. São Paulo, 2013. DisponívEl em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/10564.pdf>.

Acesso em 30 set. 2015
.
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. São Paulo, 2013. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/10566.pdf>. Acesso em 30 set. 2015.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). MAIS EDUCAÇÃO SÃO PAULO-Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. São Paulo, 2013, Disponível em: <http://maiseducacaosaopaulo.prefeitura.sp.gov.br/download/docs/Devolutiva_da_Co nsulta_Publica.pdf>. Acesso em 30 set. 2015.



Seu artigo na Revista

ITEQ Educacional

Entre em contato conosco e saiba como enviar seu artigo.

www.grupoiteq.com.br

ITEQ

(11) 2074-5110 (11) 97355-2554

A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA NO BRASIL: DO RECONHECIMENTO À FORMAÇÃO

LÚCIA HELENA MASIERO GUIRELLI

RESUMO

O presente trabalho pretende realizar a análise da constituição da profissão do docente em âmbito nacional, tendo como ponto de partida o reconhecimento de que a atuação profissional do professor, bem como a profissionalização deste trabalho tem crescido proporcionalmente à ampliação dos sistemas educacionais. Os estudos acerca da profissão docente, que consideram vertentes humanista, pedagógica e sociológica, bem como o desdobramento das concepções, são analisados mostrando a problemática existente entre o profissionalismo e a proletarização na construção da identidade profissional do docente. Desde a década de 1990, com as reformas educacionais, a docência tem sido colocada sob pressões por conta das mudanças organizacionais, e traçaremos aqui um panorama que pretende analisar os impactos destas mudanças na organização educacional e nos perfis do docente e sua identidade.

Palavras Chave: Docência, profissionalismo, formação.

ABSTRACT

The present work intends to carry out the analysis of the constitution of the teaching profession at the national level, having as its starting point the recognition that the professional performance of the teacher, as well as the professionalization of this work has grown proportionally to the expansion of educational systems. Studies about the teaching profession, which consider humanist, pedagogical and sociological aspects, as well as the unfolding of conceptions, are analyzed showing the problem existing between professionalism and proletarianization in the construction of the teacher's professional identity. Since the 1990s, with educational reforms, teaching has been put under pressure due to organizational changes, and we will outline here a panorama that intends to analyze the impacts of these changes on the educational organization and on the profiles of the teacher and his identity.]

INTRODUÇÃO

Os processos de organização do trabalho docente no Brasil estiveram presente em grande parte dos debates realizados nas escolas e nos demais órgãos educacionais a partir dos processos de organização e de expansão dos sistemas escolares. As discussões foram corroboradas por vários autores, mas em diferentes contextos e apresentando semelhanças em seus pareceres acerca de diferentes contextos (APPLE, 1995). Em suma, uma aceitação de que a docência é formada por um corpo de trabalhadores que trilham o seu caminho rumo à profissionalização, tendo em vista que em tempos remotos os que atuavam ensinando seguiam suas atividades por serem advindos do sacerdócio ou então puramente por habilidade vocacional.

Ao passo em que a sociedade moderna foi se desenvolvendo, a prática da docência consolidou-se como uma ocupação que buscava a sua profissionalização. Este conceito é amplamente coberto quando consultamos a literatura que abrange tal temática. A profissão, em linhas gerais, é uma nomenclatura que faz referência a atividades especializadas, onde as pessoas que fazem parte deste grupo devem possuir uma habilidade específica, que é acessível apenas àquele público ou grupo profissional. Assim, levanta-se um questionamento de que maneira a docência pode ser definida como profissão.

Talvez a profissionalização, denominada então como o ato de buscar transformar em profissional algo que se faz de maneira amadora, no caso do magistério, pudesse melhor designar o movimento de organização e busca de um lugar, no sentido do reconhecimento social e do valor econômico de um determinado grupo profissional que comporta no seu interior distinções e complexidades que não lhe permitem identificar-se como profissão no seu sentido mais estrito. Assim, a profissionalização do magistério pode ser compreendida como um processo de construção histórica que varia com o contexto socioeconômico a que está submetida, mas que, sobretudo, tem definido tipos de formação e especialização, de carreira e remuneração para um determinado grupo social que vem crescendo e consolidando-se.

Compreende-se que o desenvolvimento da noção de profissionalização é resultado de uma forma específica de organização do Estado, a forma racional-burocrática de estruturação dos serviços públicos, que traz consigo a instituição de um corpo funcional.

Os estudos de Max Weber sobre a burocracia nos trazem importantes elementos para compreender como se estrutura e se mantém em funcionamento uma organização de caráter racional, em que a impessoalidade e a autoridade conferida ao cargo tiveram assunção no Estado moderno, conferindo eficiência e legitimidade ao mesmo e, por estas razões, manteve-se predominante por tanto tempo. Os sistemas escolares modernos emergem da organização deste aparato estatal e se organizam como parte dependente dele. Assim, a primeira grande luta pela profissionalização do magistério esbarra no estatuto funcional que, por meio da conversão dos professores em servidores públicos e, portanto, funcionários do Estado, retira-lhe a autonomia e autocontrole sobre seu ofício.

A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Com a criação das escolas normais, a educação brasileira do século XIX, teve as primeiras iniciativas da formação docente no país. Instituições que iniciaram à formação de professores, docentes que atuavam no ensino. A primeira experiência ocorreu na província do Rio de Janeiro com a criação da primeira escola normal brasileira, por meio da Lei nº 10, de 1835. Foi reproduzida em várias outras províncias do país.

Hoje no Brasil a formação docente vem passando por várias transformações, em uma realidade marcada por decisões neoliberais, competição, licenciaturas à distância, presença de tecnologias educacionais e a separação entre formação docente e específica. Faz-se necessário repensar a formação docente no Brasil, de maneira que atenda as várias demandas desta sociedade.

O campo da formação docente passou por uma vertiginosa evolução ao longo dos últimos 50 anos, fazendo com que a sua importância e sua influência fossem ampliadas e deu origem a uma produção científica de grande relevância. Atualmente, a grande gama de produções científicas acerca do tema formação docente, torna impossível acompanhar os milhares de textos publicados anualmente que tratam sobre tal. Mas, desde o início do século, percebe-se um sentimento de insatisfação, acentuado por políticas de desconstrução da profissionalização, de ataque às instituições universitárias de formação docente e de privatização da educação (ZEICHNER, 2010). Em conjunto, estas tendências configuram "um programa de reforma educacional baseado nos princípios de mercado das economias neoliberais" (COCHRAN-SMITH, 2015).

A denominada desconstrução da profissionalização manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo valorização profissional praticamente inexistente por conta dos salários baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização excessiva e de controle das ações praticadas em sala de aula. O discurso da eficiência e da prestação de contas tem reforçado políticas baseadas em "medidas de valor acrescentado", que remuneram os professores em função dos resultados dos alunos, também conhecida como meritocracia, fazendo assim com que outras dimensões da profissionalidade percam seu valor (DARLING-HAMMOND, 2016).

A volta de ideologias que afirmam a possibilidade de atribuir funções docentes a pessoas que tenham "notório saber" de uma dada matéria, como se isso bastasse, também contribui para o desprestígio da profissão.

Apesar de terem suas origens em pontos ou práticas diferentes, estas políticas confluem numa desconstrução da profissionalização docente. Obviamente, elas têm em comum a crítica às instituições universitárias públicas e de formação de professores, acusadas de irrelevância e de serem "uma indústria de mediocridade" (GREENBERG, 2013). A acusação surge protagonizando um relatório produzido em 2013 pelo NationalCouncilonTeacherQuality, dos Estados Unidos. Este documento não é uma manifestação isolada, mas sim a que deu origem a uma série de textos com grande repercussão junto à opinião pública, que vão difundindo uma imagem negativa das Faculdades de Educação.

A construção de novos estudo e documentos, que por muitas vezes se dão a partir de argumentos sólidos e de diagnósticos pertinentes, procuram instaurar novas formas de regulação da formação e da profissão docente (COCHRAN-SMITH, 2015).Tais documentos fazem referência, de modos distintos,à uma visão técnica, aplicada e prática, do trabalho docente, em alguns casos desconsiderando as suas dimensões sociais, culturais e políticas, que inevitavelmente se fazem presente no trabalho docente, qualquer que seja a fase. A marca registrada desta visão reformadora é a construção de práticas diferenciadas e "caminhos alternativos", que se definem quase sempre por modelos rápidos de formação docente, através de seminários intensivos de poucas semanas ou de processos de formação unicamente em serviço, no "chão da escola". (ANDREWS, 2017).

Estas estratégias mostram-se, e por que não dizer misturam-se com as tentativas de emplacar processos de privatização do serviço educacional no país. Diferentemente de tempos passados, não é apenas o fato do serviço educacional privado ser considerado como uma alternativa em detrimento ao público, mas sim a condução do nome "privatização" e a sua elevação a um patamar de salvador do sistema educacional público e de sua qualidade, uma vez que a reprovação dos alunos e a máquina educativa em si não é aparelho gerador de lucros para os governos. Já não se trata de edificar escolas ou colégios privados, mas de tomar conta dos rumos da educação pública, através de formas de gestão privada, da contratação de empresas pelas entidades públicas ou da passagem para grupos privados de funções pedagógicas, curriculares ou formativas (RAVITCH,2010). Um entendimento errado das consequências da revolução digital ou da conectividade para a aprendizagem contribui, também, para acentuar a erosão dos professores e da escola pública.

Para que possa ser pensado um progresso educacional e tornar viáveis, bem como aplicáveis as mudanças que o quadro do magistério pontuam como necessárias e desejam que sejam feitas, o primeiro passo é reconhecer a existência de um problema crítico no sistema educacional, e que tal problema não tem sua origem na atualidade, que vem se arrastando por alguns anos. Os que defendem que as estruturas atuais de formação de professores são adequadas e que o único "problema" é a falta de apoio, de condições ou de recursos, ou não são profissionais da educação ou ainda não se deram conta da importância do trabalho docente para a construção de um mundo igualitário. Para estes, a mudança não se faz necessária. Existem, hoje, muitas iniciativas e experiências que buscam um caminho novo para a formação de professores. As mais interessantes são pautadas em uma formação profissional dos professores, isto é, numa ideia que parece simples, mas que define um rumo claro: a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão que visa formar cidadãos.

Podem então surgirem alguns questionamentos sobre a pertinência de pautar a formação docente no conceito de profissão, justamente numa era marcada pela "crise das profissões", por profissões híbridas e por novas formas de relação acerca do trabalho. A razão é simples. Nas últimas décadas tem havido uma diluição do profissional docente, majoritariamente por duas razões principais. Uma delas, a degradação das condições de vida e de trabalho, verificando-se em muitos países a existência de processos de desconstrução profissional e até de desmoralização dos professores, causada por diversos fatores, mas passando principalmente por baixos salários, o enfrentamento constante da indisciplina e da violência escolar.

Por outro lado, a disseminação de discursos que descaracterizam a profissão docente, através do recurso a conceitos como "educador" ou mesmo "pedagogo" que, apesar da sua importante carga filosófica e política, traduzem uma certa vacuidade. No caso do Brasil, esta diluição está também presente nos programas de formação de professores. Nas licenciaturas em Pedagogia surge, por vezes, a ideia de que "ser pedagogo" é mais amplo e de prestigio do que "ser professor".

Com certeza o papel do professor também deve estender-se aos horizontes da gestão escolar, da pesquisa científica entre diversos outros papéis que o professor deve apropriar-se do conhecimento, porém a partir de um núcleo identitário docente, e não ao contrário, não numa diluição da profissão numa miríade de ênfases ou perfis.

Em outras palavras, por muitas vezes o foco não é a formação de profissionais docentes. Nas outras áreas, a diluição verifica-se através de cursos de licenciatura que, na verdade, pouco ou nada valorizam a formação docente. São bacharelados disfarçados, não são licenciaturas. Quantas vezes estes alunos (licenciados) têm pior acolhimento do que os outros alunos? Piores horários? Piores condições de estudo e de trabalho? Quantas vezes ouvem os professores universitários aconselhá-los a seguirem outros cursos, a darem outro rumo às suas vidas? Por estas e mais inúmeras outras variáveis, é necessário reforçar as dimensões profissionais na formação de professores e o enfrentamento de questões que fazem com que a profissão seja dissolvida, não numa perspectiva limitada ou redutora, mas procurando construir modelos de formação que renovem a profissão e que sejam renovados por ela.

A DEFINIÇÃO DE PROFISSIONAL DOCENTE DESDE SUA FORMAÇÃO

Hoje, reconhece-se que a obrigatoriedade dos cursos superiores para a formação de professores trouxe ganhos significativos, nos planos acadêmico, simbólico e científico, mas perdeu-se um entrelaçamento com a profissão que caracterizava o melhor das escolas normais.

Erroneamente, olhamos inúmeras vezes para as es-

colas como instituições desajustadas e marcadas por uma visão tecnicista e empobrecedora da profissão. Este diagnóstico é justo se considerarmos a fase final da sua história. Mas, ao longo de mais de cem anos, desde meados do século XIX, as escolas desempenharam um papel muito importante não só na formação de professores, mas também no desenvolvimento de meios e métodos de ensino, na produção de materiais didáticos e na inovação pedagógica, no lançamento de iniciativas de aperfeiçoamento do professorado, nas publicações sobre educação e ensino (livros e jornais e artigos) e também no apoio e na luta a favor de mais e melhores políticas públicas.

As escolas alavancaram e fizeram ser fixados processos de mobilidade social e de afirmação do papel das mulheres, tendo sido fundamentais para construir o modelo escolar, para consolidar a escola pública e para produzir a profissão de professor.Por isso, torna-se imprescindível construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente.

Quando nos deparamos com tal construção de modelos e com a eminente necessidade de que esta seja realizada o quanto antes, percebe-se a dificuldade em responder a uma pergunta aparentemente simples: como que, enquanto seres humanos e pensantes, se aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor? Para responder temos de percorrer e analisar três diferentes vertentes.

A primeira delas nos leva de imediato a valorizar a continuidade do profissional, isto é, a pensar a formação inicial em relação com a indução profissional e com a formação continuada. Mas obriga-nos também a ligar os diversos momentos da formação com o conjunto da vida profissional docente: qual é a maneira mais apropriada de fazer com que estudantes se encantem pela licenciatura e queiram cursá-la? Como é que se organiza a formação em permanente vaivém com as realidades escolares? Como é que se entrelaça a formação e a profissão? Como é que se constroem modalidades de estágio docente que permitam uma entrada mais acompanhada e segura na profissão? Como é que se integra, no exercício profissional, uma dinâmica de reflexão, de partilha e de inovação durante a qual vamos nos formando em colaboração com os nossos colegas?

A segunda vertente conduz-nos a um olhar sobre as outras profissões universitárias e a buscar nelas uma fonte de inspiração. A referência mais óbvia é a formação médica, porque se trata, também, de uma profissão do humano. Não é por acaso que, historicamente, sempre houve muitas analogias entre a formação dos médicos e dos professores. Hoje, é no campo da medicina que se encontra uma das reflexões mais sofisticadas sobre o sentido da formação para uma profissão. Menciona-se, a título de exemplo, o novo currículo da Faculdade de Medicina da Universidade de Harvard. A formação de professores bem se podia inspirar em muitos dos seus princípios orientadores, assim apresentados.

Em 2015, com o avanço das pesquisas científicas educacionais em Harvard, foi desenvolvido um currículo inovador, denominado Pathways. O currículo trazia uma forma ousada de formação médica, que incorpora abordagens diferenciadas da prática pedagógica de maneira ativa, bem como o pensamento crítico, tornando-se uma experiência clínica precoce e experiências científicas de clínica avançada e de formação personalizada nas áreas básicas e na relação com as populações, de modo a proporcionar caminhos individualizados de formação para cada estudante. (HARVARD MEDICAL SCHOOL - HSM, 2015)

A intenção do método não é a adaptação de uma rotina ou planos operacionais hospitalares ou ainda a utilização de modelos médicos, mas sim compreender o que deve ser a matriz de uma formação profissional universitária.

Por fim, a terceira vertente coloca em pauta a extrema necessidade de definir a especificidade da formação profissional docente. De acordo com os trabalhos de LeeShulman, são definidos os contornos da pedagogia própria de cada profissão (“thesignaturepedagogiesoftheprofessions”). Segundo o autor, há sempre uma síntese de três aprendizagens: uma aprendizagem cognitiva, na qual se aprende a pensar como um profissional; uma aprendizagem prática, na qual se aprende a agir como um profissional; e uma aprendizagem moral, na qual se aprende a pensar e agir de maneira responsável e ética (SHULMAN, 2005).

As profissões do humano lidam com a incerteza e a imprevisibilidade. Preparar para estas profissões exige sempre uma boa formação de base e uma participação dos profissionais mais experientes. Podemos ter alguma dificuldade em identificar as “boas práticas”, mas, intuitivamente, conseguimos reconhecer facilmente as “más práticas” (SHULMAN, 2005). É o caso, infelizmente, de muitos programas de formação de professores.

Com a análise aprofundada destas três colocações acerca da formação docente, prevalece a necessidade de pensar tal formação em programas coerentes

de preparação para o exercício da profissão docente. Talvez não haja melhor maneira de atestar o estado de uma profissão do que realizar uma análiseda forma como é cuidada formação dos seus futuros profissionais. E, se fizermos esta pergunta, é inevitável que nos deparemos com uma resposta dura e até dolorosa no campo da formação de professores. A imagem da profissão docente é a imagem das suas instituições de formação.
Em 1994, numa palestra em São Carlos, Paulo Freire referia a necessidade de "lançar as universidades brasileiras na responsabilidade de cuidar do magistério público" (FREIRE, 1994). Desde então, foram muitos os textos, as declarações e os discursos que levantaram esta mesma urgência. Mas pouco foi feito, e as universidades continuam fechadas nas suas fronteiras, com pouca capacidade para dialogarem com os professores e para se comprometerem com as escolas públicas. Já dissemos tudo o que era preciso ser dito. Sabemos muito bem o que é preciso fazer.
Cada dia que passa, o olhar sobre a educação, percebe-se que os profissionais da educação são mais cobrados. São cobranças desde a eficácia do seu trabalho, bem como exigências a uma formação mais sólida. Disso, surgem propostas que reclamam do professor, mais que estar presente no chão da sala de aula, no entanto, convidado a ver sua profissão como algo a ser aprimorado se preparando com teorias. Para Rubem Alves, há uma distinção entre professor e educador, ao afirmar que, "professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda uma vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança" (apud-FERACINE- 1998,p.50).

Vendo o professor por essa ótica, fica claro, que ele tem um papel social a cumprir, papel este, que se delimita a "provocar "conflitos intelectuais", para que, na busca do equilíbrio, o aluno se desenvolva" (FREITAS, 2005, p. 95).
Outra teoria sustenta que, nas averiguações atuais sobre formação de professores, encontra-se a necessidade do professor desempenhar uma atividade profissional ao mesmo tempo crítica quanto a prática, visto que: A profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. Por essa razão, a ênfase na prática como atividade formativa é um dos aspectos centrais a ser considerado, com conseqüências decisivas para a formação profissional (LIBANEO, s/d, p.230).

A partir destas considerações, a profissão docente tem particularidades que a diferencia de outras profissões, ou seja, não é o bastante apenas carregar um título acadêmico, é importante dedicação, título que não se alcança apenas por querer, mas que só será acessível quando há verdadeiro compromisso deste profissional consigo mesmo, sob uma integração pela ética e pelo compromisso de crescer tanto profissional quanto no campo pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a retrospectiva histórica deste trabalho permite se perceber a importância conferida ao processo de formação de educadores no decorrer dos anos. A ênfase representa o papel importantíssimo que o preparo docente adequado assumiu na sociedade, configurando-se como um dos requisitos fundamentais na construção de um sistema educacional de qualidade.
No decurso do século XX, vulgarizaram-se as listas de conhecimentos, capacidades e atitudes que, alguns casos, deram origem a um elenco interminável de "qualidades" do professor. Mais tarde, a trilogia do saber, saber fazer e saber ser foi completada com o saber estar, numa adaptação do Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS, 1998). Finalmente, nas últimas décadas, assistiu-se à vulgarização de longas listas de competências, que procuram dar conta de tudo o que um professor deve ser capaz de pôr em ação no decurso do seu trabalho. Apesar das suas diferenças, todas estas aproximações se baseiam no pressuposto de que é possível preestabelecer um conjunto de características do futuro profissional. São insuficientes e incapazes de traduzir a complexidade da profissão docente e dos seus processos de formação. A hegemonia recente de um discurso centrado nas competências tem-se revelado igualmente prejudicial a uma compreensão mais alargada e dinâmica da profissão docente (PERRENOUD, 2000).
Os temas da identidade profissional, sobretudo na forma como são tratados por Claude Dubar, revelam-se, também, de grande utilidade. Não se trata de definir uma identidade fixa, mas, bem pelo contrário, de compreender as múltiplas identidades que existem numa profissão e, sobretudo, de pensar

a construção identitária como um processo. Nesse sentido, ninguém constrói a sua identidade profissional fora de um contexto organizacional e de um posicionamento no seio de um coletivo que lhe dê sentido e densidade (DUBAR, 1998).
O campo da formação de professores necessita de mudanças profundas. Neste texto, defendi a necessidade de pensar a formação de professores como uma formação profissional universitária. A partir do conceito de posição, argumentei que era necessário desenvolver uma disposição pessoal, uma interposição profissional, uma composição pedagógica, uma recomposição investigativa e uma exposição pública.
Neste trabalho, foi possível verificar que essa tese tem sido relativamente aceita na literatura pertinente a profissionalização do magistério ou dos trabalhadores da educação. Por isso, optamos por trazer, recorrendo à literatura específica, dados sobre o funcionamento dessa hipótese, para melhor discussão e compreensão da profissionalização docente. Não conseguimos afirmar a nossa colocação se, ao mesmo tempo, não aceitamos a profissão. Ao dizê-lo, quero firmar a dimensão coletiva do educador e trabalhar no sentido de compreender que há um entendimento e uma responsabilidade que não se finalizam num conhecimento individualizado do trabalho docente. É esta dimensão coletiva, de construção interna, mas também de projeção externa, que quis apresentar ao longo desta reflexão. A formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico, mas também do ponto de vista social e político.

REFERÊNCIAS

ANDREWS, D. Teacher education and teaching in the present political landscape. JournalofTeacherEducation, 2017.

APPLE, M. W. Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COCHRAN-SMITH, M. Critiquing teacher preparation research: an overview of the field. Journal of Teacher Education, v. 66, n. 2, p. 109-121, 2015.

DARLING-HAMMOND, L. Research on teaching and teacher education and its influences on policy and practice. EducationalResearcher, 2016.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998.

DUBAR, C. La socialisation: construction des identitéssociales et professionnelles. Paris: Armand Colin, 1998.

FREIRE, P. Palestra realizada no auditório do Centro de Divulgação Científica e Cultural da Universidade de São Paulo. São Carlos, 22 de novembro de 1994.

GREENBERG, J, NCTQteacherprep review. Washington, D.C.: National Council on Teacher Quality, 2013.

HARVARD MEDICAL SCHOOL. Pathways. Boston, MA: HSM, 2015.

Disponível em: < Disponível em: https://hms.harvard.edu/departments/medical-education/md-programs/pathways >. Acesso em: 18 jun. 2020.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RAVITCH, D. The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education. New York: Basic Books, 2010.

SHULMAN, L. Signature pedagogies in the professions. Daedalus, 2005. ZEICHNER, K. Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: neo-liberalism and the transformation of teacher education in the U.S. Teaching and Teacher Education, 2010

RELEITURAS DE IMAGENS DE OBRAS NO ENSINO INFANTIL

LUCIMARA LEITE

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo conhecer as concepções dos docentes que ministram aulas de artes em relação às metodologias adotadas em aulas

com propostas de releitura de imagens de obras. A pesquisa é de cunho exploratório e os dados foram coletados por meio de entrevistas com professores de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Consta também sugestão de aula de prática pedagógica com proposta de releitura direcionada a crianças de 03 a 04 anos.
No percurso deste trabalho constatou-se que a releitura de imagem é um processo pelo qual inicia-se a partir da leitura devendo esta ser realizada com intencionalidades e objetivos pré-estabelecidos.
Palavras Chave: Leitura, releitura, imagem, educação.

ABSTRACT

This study aimed to ascertain the views of teachers that teach the arts in relation to the methodologies used in classes with proposals for revising the images of works. The research is exploratory and the data were collected through interviews with teachers of middle school, high school. Also contains suggestions for classroom teaching practice with proposed new reading material aimed at children 03 to 04 years. In the course of this research it was found that the reading of image is a process that starts from the reading should be performed with intentions and goals were discussed.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho problematizei as concepções de releitura de imagens praticadas no âmbito das aulas de Arte na Educação Infantil. A fundamentação teórica deste baseia-se nas ideias da "proposta triangular" (BARBOSA,2003).
O interesse pelo tema partiu das experiências obtidas na realização do meu estágio em Arte.
A releitura proposta pela professora da 1ª série Ed. Infantil, sala na qual eu estagiava, me despertou algumas dúvidas quanto à metodologia adotada por ela, pois os alunos acabavam desenvolvendo cópias das imagens disponibilizadas para releitura. Nas palavras do grupo de alunos, a intenção era "reproduzir fielmente" a imagem da obra "Os Retirantes" de Candido Portinari. Notei uma descontextualização do assunto e uma desconexão da prática em relação à teoria. Se por um lado, eu sabia que o procedimento não estava correto; por outro, eu também não tinha argumentos concretos que possibilitasse discutirmos o assunto.
A partir destas observações iniciei uma investigação com o objetivo de encontrar respostas às seguintes questões: O que é releitura de imagens? Que importância tem a contextualização numa aula com proposta de releitura, e o que isso implica no aprendizado do educando?
Para estes questionamentos realizei uma pesquisa empírica, com professores e alunos do Ensino Fundamental I e Ensino Médio em duas escolas de Guarulhos, SP.
Registrei experiência de releitura realizada com crianças na faixa etária de 03 e 04 anos que podem servir de sugestão para uma aula com esta proposta.
Expus aqui os resultados dessa pesquisa qualitativa, em fase exploratória, desenvolvida no âmbito da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso.

DESENVOLVIMENTO

1) LEITURAS E RELEITURAS NAS AULAS DE ARTES PLÁSTICAS

Muitas vezes, ao ouvirmos a palavra "releitura", logo pensamos em livros, artigos, textos e outras denominações da linguagem escrita, que precisam ser relidas para um maior esclarecimento das ideias sobre o assunto que foi lido. Texto vem do latim" Textus", que significa "tecido, trama" (SCHIITZ, 2007) Sendo assim podemos relacionar o texto escrito com obras de arte, seja ela escultura, arquitetura, desenho, música, pintura. Para comparar um texto escrito com outra obra artística peguemos como exemplo, a pintura. A leitura da imagem de uma pintura, por exemplo, seria então, a leitura de um texto tecido com cores, texturas, volumes, pontos, linhas, formas, tons entre outros. Como disse Leonardo da Vinci: "A pintura é uma poesia que vemos em vez de sentir; e a poesia é uma pintura que sentimos em vez de ver". Porém, quando o termo "releitura" é tratado no campo das artes plásticas, alguns equívocos são cometidos.
Ao dar início a pesquisa, foram entrevistados alguns docentes quanto às suas concepções de releitura, dentre os quais escolhemos apenas três dos entrevistados para exemplificar os conceitos que cada um tem sobre o assunto. A primeira é a professora Aline, formada em Educação Artística, outra é Priscila, professora da 1ª série do Ensino Fundamental I, e por último, Guilherme, aluno do último semestre do curso de Educação Artística.
Com essa entrevista ficou nítido como o conceito sobre releitura é variado, pois a diversidade e concepções que o professor tem se reflete diretamente

na metodologia que é aplicada em aula. A escolha por determinado método é fundamentada a partir da concepção que o docente tem sobre o ensino de Arte. Questionados sobre a metodologia usada para ministrar aulas onde a "releitura de imagens" fosse o tema, ou até mesmo que a releitura estivesse relacionada com outro tema, como por exemplo, História da Arte, os entrevistados responderam:
Priscila: - "Ah! Já fiz releitura com meus alunos, eles gostam muito de desenhar. Eu mostrei um livro que tinha imagens do artista Picasso, e pedi que escolhessem uma figura que mais gostassem e fizessem um desenho com lápis de cor na folha de sulfite. No fim da atividade eu expliquei a eles que todo artista assina suas obras quando termina, porém no caso de releitura, eles não poderiam colocar seus nomes, pois", estariam copiando a obra de outra pessoa e que fazer cópias é crime.- Sabe, na verdade não sei se fiz certo, acho que sim. Copiar algo, de alguém é crime, pirataria. Não é?".
Aline: - "Eu mostro a imagem, falo sobre o autor da obra peço para os alunos fazerem uma releitura, ou seja, passar para papel o que sentiram ao visualizarem a imagem, lembrando-os sempre que não devem apenas copiar a imagem, mas fazer uma outra obra a partir da imagem exposta".
Guilherme: - "Releitura é a apreensão de algo da obra culminada na reprodução de sua poética".
Como já mencionado, as concepções sobre releitura de imagens são bem variadas, e algumas até se cruzam em algum ponto ou outro. Nas entrevistas, pude observar que todos se apropriam de imagens para fazer a releitura; todos propõem que seus alunos a façam por meio de um desenho; os recursos são sempre os mesmos (justificados por serem acessíveis a todos: papel sulfite, giz de cera, lápis de cor, e lápis HB); e por fim, um ponto convergente positivo, é a opinião de que releitura não é, ou está relacionada somente a uma reprodução fiel da imagem exposta (cópia).
O conceito geral formado em torno da palavra releitura é que reler significa ler novamente, no entanto, todos nós concordamos que ninguém pode reler algo que ainda não tenha sido lido. Somente depois de ter realizado a leitura, é que se pode relê-la novamente.
As Artes Visuais são uma forma de linguagem, e como toda linguagem tem seus códigos, símbolos e signos.
A estudiosa Maria Chistina de Souza Rizzi fala da "Proposta Triangular", onde os vértices estão centrados em três pontos: Ver obras de arte, fazer obras de arte e contextualizar obras de arte (RIZZI, 2003). Esta proposta serve como ponto de partida para uma aula significativa no processo de ensino/aprendizagem. Contudo a proposta não está direcionada somente ao ensino de artes plásticas, e sim a outras linguagens artísticas como: teatro, dança, música entre outras.
Ver obras de arte: esse ver obras não é apenas dar uma olhadinha, na verdade esse ver é apreciar, olhar atentamente, se deixar envolver, penetrar na obra de forma que se estabeleça uma relação entre imagem e espectador.
Fazer obras de arte: o fazer está diretamente condicionado ao ver obras de artes; nenhum artista nasce pronto, antes, todos passam por processos de construção onde nesse caminho, um artista se vale de outro artista para construção de seu próprio estilo. Como se pode partir para um processo de construção, sem antes, ter havido a observação? Ora, até onde sabemos, é praticamente impossível transformar alguma coisa seja qual for, sem antes ter visto ou ouvido falar sobre ela. Contextualizar: para isso é preciso antes, que o professor conheça o assunto proposto. O conhecimento é um dos primeiros passos para fazer a leitura. Pode-se destrinchar a leitura de uma imagem de diversas maneiras, o importante é que a metodologia de análise de uma imagem venha ao encontro das necessidades de aprendizagem do aluno. "Só um saber consciente e informado torna possível à aprendizagem em Arte" (BARBOSA,2003, P. 17).
Peguemos como exemplo uma das pinturas de Candido Portinari, - O Mulato; podemos destrinchar a imagem, iniciando a leitura a partir dos elementos visuais básicos (ponto, linha, forma, tom, textura, cor, movimento...), onde cada um deles pode ser um universo de possibilidades para uma leitura dinâmica (DONIS, 1991). Os elementos visuais servem para dar subsídios à realização de leitura de imagens. É como um alfabeto; assim como não é possível ler um texto escrito sem antes ter aprendido o abecedário; também não se pode ler uma imagem sem antes, conhecer os elementos visuais. No entanto, não se pode limitar o exercício num simples roteiro de leitura. Faz-se necessária uma problematização do texto/imagem em questão; pode-se começar falando sobre o autor da obra, uma pequena introdução biográfica com o propósito de situar o aluno no contexto histórico, onde o momento deve ser degustativo, saboroso, e bem explicado devendo servir como fonte de saberes necessários na realização do trabalho de releitura.

Somente depois de apresentar o artista e sua produção, parte-se para o que seria uma provocação dos pensamentos, ou seja, levantar questões com o intuito de levar o observador a pensar a partir da ideia do artista, porém com pensamento próprio. Vejamos algumas indagações possíveis referentes ao Mulato: Quem seria o mulato hoje? Como você retrataria esse mulato? Com quais recursos seria possível retratar este Mulato, não sendo por meio da pintura ou desenho? Em seu convívio diário, há alguém que se pareça com este mulato? Como é o olhar do Mulato? Sua pose é imponente, orgulhosa, humilde? É importante lembrar que muitas destas questões poderão despertar os alunos a formular outras; momento esse, propício para avaliar os objetivos propostos.

Até agora tratei especificamente de leitura de obras de arte, vimos alguns significados e conceitos. Veremos então algumas ideias sobre a "releitura", essa prática pode ser chamada de apropriação de imagem, podendo esta, ocorrer em diversos níveis:

- A falsificação perfeita onde a autenticidade somente poderá ser garantida mediante laudos técnicos através de provas químicas (lembramos que nesse caso a apropriação de imagens é crime),
- A investigativa onde se tem a imagem como fonte de pesquisa estilística no processo de aprendizagem ou é feita por puro prazer;
- O remake, (fazer de novo) tendo como finalidade fazer um questionamento em torno da aura do objeto artístico e seu valor de mercado.

Quando alguém se apropria de uma obra como ponto de partida para fazer uma interpretação pessoal dela, está fazendo releitura. "Na releitura, um artista parte da obra de outro artista para criar seu trabalho" (PILLLAR, 2003, p 20).

Picasso fez em torno de cinqüenta e três releituras da pintura de Velásquez," As Meninas" (1656). Van Gogh fez a releitura da pintura de Delacróix "Pieta", (1850).



Figura 01 Velasquez - As Meninas, 1656
Em: www.dialogica.com



Figura 02
Picasso - As Meninas, 1957 Em: www.dialogica.com



Figura 03
Eugène Delacroix - Pietá (1798-1863) Em: www.abcgallery.com

Os exemplos acima são uma pequena mostra de que grandes gênios das artes também fizeram apropriação de imagens de outros artistas.

Pode-se trabalhar com releitura a partir de um pequeno roteiro, onde o exercício seja, antes de tudo,

significativo para o aprendizado dos alunos. Claro que este roteiro tem e deve ser adaptado conforme a idade da turma com a qual o docente irá trabalhar. Um roteiro de releitura poderá conter:
Título – costuma-se deixar para dar o título por último, no entanto não há regras;
Obra – qual o nome da obra usada como análise para a releitura; Autor – nome do artista que fez a obra;
Breve histórico – na verdade se trata de uma fixa técnica; Justificativa – por que resolvi fazer desta ou daquela maneira; Memorial – como realizei meu trabalho, quais os procedimentos;
Bibliografia - qual minha fonte de pesquisa (livros, revistas, internet etc.); Autores da releitura - nome de quem ou dos quais realizaram a releitura.

Esta é uma das possibilidades; partindo do pressuposto que os aluno ainda não tenham conhecimento dos elementos básicos para a realização de uma releitura. Este exercício pode ser aprimorado conforme o desenvolvimento conceitual dos alunos.

2) TRABALHANDO RELEITURA NO ENSINO INFANTIL

Um dos objetivos proposto no PCN-Arte é que ao concluir o Ensino Fundamental o aluno seja capaz de: observar as relações entre o homem e a realidade com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, indagando, argumentando e apreciando arte de modo sensível (BRASIL, 1997, p. 54).
Observando os alunos do maternal com idades entre 03 a 04 anos da Escola Municipal de Ensino Infantil Érico Veríssimo, é invejável a capacidade que essas crianças têm em aprender. Aprenderam uma palavrinha, que não deveriam esquecer jamais “por que?”, eles querem saber de tudo! As perguntas surgem a todo o momento!
Numa das palestras do professor Miguel Arroyo sobre educação infantil, uma de suas falas passou a ser referência a nós educadores: “A infância perdida jamais será recuperada”. (ARROYO, 2004)
Sempre é bom lembrar desta frase quando os alunos nos questionam sobre alguma coisa. Foi a partir do pensamento de Arroyo e dos incessantes “por quês?”, dos alunos que pensei em elaborar um projeto de aula de releitura direcionado a crianças nas faixas etárias dos 03/04 anos com o objetivo geral de proporcionar a eles conhecimento sobre um determinado artista bem como suas produções.
Pensei: se eles aprendem com tanta facilidade as historinhas e contos infantis, por que não os ensinar História da Arte? A princípio tive um pouco de receio quanto à coordenação pedagógica; não sabia qual seria a reação quando tomassem conhecimento da proposta de ensinar História da Arte para crianças do maternal. Contudo, estava disposta a pelo menos tentar. Preparei a aula com antecedência e a realizei da seguinte forma:
- Dispus alguns colchões no chão pedindo que se sentasse um ao lado do outro (para melhor visualização das imagens do livro);
Expliquei que aquela História aconteceu de verdade, e que quando fossem adultos ainda iriam estudar sobre a vida do homem daquela História;
Comecei a história mostrando algumas páginas do livro contendo as obras de Van Gohg;
Contei de forma resumida a biografia do artista numa linguagem simples e objetiva;
Mostrei as imagens traçando um paralelo entre as cores e os momentos que o artista passava;
Sempre citava o nome das imagens e do artista;
Mostrava as diferentes características das pinturas (triste, alegre);
Respondia a todos os questionamentos levantados por eles e registrava alguns trechos de diálogos entre as crianças
Diálogo entre as crianças no processo de leitura das imagens durante a história contada:
Matheus Cordeiro: - o quarto dele não tem televisão. Joysse: - o meu tem televisão.
Letícia: é porquê ele não tinha dinheiro “pra compra”! Cassiane: - é porque ele só compra tinta!
Gabriel: - “prefessora”, ele não dá risada?
Matheus Henrique: - é porquê ele cortou a orelha! Dói quando corta! Fernanda: - ele tomou injeção pra num duê...
O diálogo entre as crianças aconteceu do começo ao fim da história. Eles levantavam o tempo todo, para verem o livro, uns pediam para irem ao banheiro. Importante lembrar que o tempo de concentração desta faixa etária é muito pequeno, portanto, a história contada e a visualização das imagens não podem ultrapassar a marca de 20 minutos.
Ao terminar de contar a história, todos queriam manusear o livro, então pedimos que voltassem a seus lugares. Logo após distribuí entre eles alguns livros, (VENEZIA, 1996) da mesma história numa versão infantil (coleção disponível na escola). Neste momento surgiram pequenos contadores de histórias. Alguns alunos se revezavam tomando uma postura de professor (a).
É muito gratificante ver os pequeninos ensinando

aos outros o que aprenderam. Avaliando essa experiência; cheguei a conclusão que já havia alcançado parte do objetivo: a história contada já havia sido assimilada por todos. Restava saber qual teria sido o momento mais significativo para cada um dos alunos. Dei mais um tempinho para manusearem os livros, e logo recolhi explicando que agora, todos eram artistas e poderiam desenhar o que desejassem!

Algumas crianças me disseram que não sabiam desenhar (até então os desenhos eram todos mimeografados), expliquei que eu também não sabia; mas que iria conseguir se tentasse. Orientei a todos a pensar na História de Van gogh; nas cores que ele usou para desenhar e pintar (triste ou alegre), qual a imagem que eles mais gostaram; se sentirem verdadeiros artistas e desenhar!

As releituras feitas foram as seguintes:



Figura 05
Lois Lane (3 anos e 10 meses) - Retrato do homem triste.



Figura 06
Isabele (3 anos e 9 meses) – Quarto de Van Gogh com televisão.



Figura 07
Matheus Cordeiro (4 anos) - Estrelas



Figura 08 Débora (4 anos) – Flor.



Figura 09
Mayara (4 anos) – Fundo do mar c/ flores.



Figura 10
Joissy Lopes (4 anos) - Berço e a fotografia de minha mãe.

Para realizar os desenhos disponibilizei apenas os materiais que havia na escola: giz de cera, lápis de cor e folhas de sulfites.
Meu objetivo era apresentar o artista. Portanto mostrei todas as imagens do livro; não sugerimos qualquer imagem; cada um fez o desenho com o qual mais se identificou. Todas as imagens foram nomeadas pelos alunos.
Esta experiência foi realizada com crianças na faixa etária dos 03 a 04 anos.
Porém, não necessariamente se limita a estas idades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após ter realizado a pesquisa percebi que ainda há muito e ser estudado pelos docentes para que haja êxito no ensino e aprendizagem em Arte. “A falta de um aprofundamento dos professores de Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Médio pode retardar a nova Arte-Educação...” (BARBOSA, 2003, P.15).
O que pretendia com este trabalho, não era elaborar uma nova receita de como se fazer uma releitura. E sim, provocar uma reflexão sobre quais os objetivos que se pretende alcançar com uma proposta de aula com releitura. Apesar de serem muitas as propostas e metodologias existentes sobre o assunto, alguns professores ainda engessam a capacidade de reflexão de seus alunos propondo reproduções de cópias sem a menor responsabilidade com o ensino-aprendizagem.

Sabemos que com o passar dos tempos a tendência é de se expandir cada vez mais propostas e métodos de leitura e releitura de uma imagem. Mas, nenhum deles poderá dar conta de um objetivo por si mesmo, ou seja, é preciso definir muito bem um objetivo para somente então poder avaliá-lo.
Os conteúdos e metodologias devem ser elaborados a partir dos objetivos traçados. Em nossa experiência realizada, meu objetivo foi alcançado antes mesmo do exercício se dar por completo; a esta conclusão cheguei a partir da avaliação contínua na qual teve início no processo de leitura das imagens. Logo após ter contado a História, distribui livros entre os alunos; foi quando percebi que haviam assimilado o conteúdo de forma que agora, alguns se destacavam reproduzindo a mesma história ouvida com significado próprio. Cada aluno contava de um jeito diferente, mas com os mesmos conteúdo.
Nos dias seguintes quando aparecia para o estágio, ao me verem na escola, perguntaram se iria contar outra vez a História de verdade; daquele homem; artista Van Gogh; aquele que usava todo seu dinheiro pra comprar tintas; que não tinha televisão em seu quarto; que cortou a orelha; que não dava risada...?
Posso afirmar que os alunos, apesar da pouca idade, estabeleceram relação entre a História e a realidade individual. Fizeram indagações a partir das curio-

sidades e apreciação das imagens resultando em conhecimento significativo.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. B; ARRUDA, S. M. Como elaborar um artigo científico. Disponível em: http://www.bu.ufsc.br/ArtigoCientifico.pdf Acesso em: 16 jan. 2007.
ARROYO, M. Oficio de Mestre. Imagens e auto-imagens. Disponível em: http://edrev.asu.edu/reviews/revp5.htm Acesso em 27 out.2007.
BARBOSA. A M. (org). Inquietações e mudanças no ensino da arte. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. 2ª edição. Rio de Janeiro: DR&A,2000 (vol 6).
DONIS A D. A Sintaxe da Linguagem Visual. Bras. trad Jefersson Luiz Casmargo.São Paulo: Martins Fontes, 1991.
LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).
PILLAR, A D. A educação do olhar no ensino das artes: 3ª edição – Porto Alegre, Mediação, 2003.

RIZZI, M. C. de S. Caminhos metodológicos. BARBOSA (org). In Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2003.

RUSSO, M. E..(org). Vicent Van Gogh. Barueri, SP: Editorial Sol 90,2007.
Coleção Folha de São Paulo - Grandes Mestres da Pintura.
SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 21. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2000.
VENEZIA, M. Vicent van Gogh/ Mike Vinezia. Trad.Valentim Rebouças. 1ª ed. São Paulo, Moderna, 1996.

SÍTIOS CONSULTADOS
http://pessoal.onda.com.br/charlesb/citacao/LeoDaVin.htm http://www.abcgallery.com/D/delacroix/delacroix21.html http://www.dialogica.com.ar/unr/epicom/archives/velasquez-1656-las-meninas.jpg

A EDUCAÇÃOINCLUSIVA DE AUTISTAS NO ENSINO REGULAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

MADALENA ALVES DE SOUZA

RESUMO

O autismo é um transtorno invasivo do desenvolvimento e caracteriza-se por alterações na interação social, na comunicação e no comportamento. As dificuldades existentes na inclusão de alunos portadores de deficiências intelectuais, como os autistas, nas escolas brasileiras, dificuldades estas vivenciadas no cotidiano escolar como o despreparo e aceitação dos professores, a falta de estrutura física, recursos humanos especializados e recursos financeiros das escolas entre outros fatores. O objetivo do presente estudo é analisar o processo de inclusão de alunos autistas nas escolas, bem como o papel da escola e dos pais no desenvolvimento desse processo. Para tanto, a metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, onde realizou-se uma revisão da literatura em bancos de dados informatizados especializados em educação e bibliotecas universitárias, a partir de livros e publicações em língua portuguesa. Pioneiros especializados no tema como Mazzota (1993), Mantoan (1997) e Sassaki (1998), apontam que mais do integrar é preciso incluir, pois a integração seria representada muito mais por uma aproximação física, ao passo que a inclusão pressupõe assegurar a participação do indivíduo ao convívio em grupo, nesse sentido cabe construir a educação inclusiva de todos os portadores de deficiência (física e/ou intelectual). Conclui-se que a inclusão ainda possui desafios, entre outras coisas, remete ao educar a necessidade de refletir sobre ela e, se necessário, mudar às próprias atitudes, sobretudo dos professores. Não se pode deixar de ressaltar que apesar dos anseios governamentais e do previsto pela legislação educacional e indicados pelos acordos internacionais, a realidade ainda apresenta uma grande parcela de excluídos da escola. Desejar que os autistas sejam tratados com igualdade, respeitando suas individualizadas e que sejam trabalhadas suas potencialidades é um objetivo a ser alcançado, sendo o ensino lúdico um importante instrumento facilitador da aprendizagem, proporcionando ao professor e ao autista vivencias únicas, promovendo um ambiente de aprendizagem prazeroso e desmis-

tificador.

Palavras-chave: Inclusão. Transtorno do Espectro Autista (TEA). Educação Especial.

1. INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1.988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) estabelecem que a educação é direito de todos garantindo atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência.

Integrar crianças portadoras de Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas regulares, com o objetivo de desenvolver um trabalho pedagógico em conjunto com outros alunos, parecia, há tempos atrás, uma tarefa impossível. Haviam diversos questionamentos, tais como se estas crianças seriam elegíveis para a escola? Estaria a escola preparada para recebê-las, afastando-se das práticas utilizadas nas clínicas psicológicas e terapêuticas? Teria a escola capacidade para realizar seu papel educativo? Uma forte corrente na área da educação sugere que o ideário de inclusão estaria num plano mais ideológico, ao passo que o conceito de integração indica uma perspectiva mais operacional. Por outro lado, pesquisadores da área da educação ressaltam que a integração seria representada muito mais por uma aproximação física, ao passo que a inclusão pressupõe assegurar a participação do indivíduo ao convívio em grupo (MAZZOTA, 1993; MANTOAN, 1997; SASSAKI, 1998).

A Educação Inclusiva propõe que todas as pessoas com necessidades educacionais sejam matriculadas nas escolas regulares e, posteriormente, em cursos técnicos e superiores, baseando-se no princípio de educação para todos. Diante da complexidade do tema, o presente estudo delimita-se a investigar a inclusão de portadores de necessidades especiais com deficiência intelectual (DI) “Transtorno do Espectro Autista (TEA)” no âmbito educacional.

O Transtorno do Espectro Autista é considerado um transtorno do desenvolvimento de causas neurobiológicas definido de acordo com critérios eminentemente clínicos. As características básicas são: anormalidades qualitativas e quantitativas, que afetam as áreas de interação social, comunicação e do comportamento (SCHWARTZMAN; ARAÚJO, 2011).

O interesse pelo tema nasceu a partir da vivência na área da educação, onde percebeu- se identificar as dificuldades que os alunos autistas possuíam na execução das suas atividades escolares e, com o emprego do ensino lúdico durante esse processo, as atividades fluíam de forma mais prazerosa, tanto para o professor, quando para o aluno.

Esta pesquisa justifica sua importância, tendo em vista as dificuldades existentes na inclusão de alunos portadores de deficiências intelectuais, como os autistas, nas escolas brasileiras, dificuldades estas vivenciadas no cotidiano escolar como o despreparo e aceitação dos professores, a falta de estrutura física, recursos humanos especializados e recursos financeiros das escolas entre outros fatores.

O objetivo do presente estudo é analisar o processo de inclusão de alunos autistas nas escolas, bem como o papel da escola e dos pais no desenvolvimento desse processo.

Dentre os objetivos específicos que serão analisados estão: a) Descrever o transtorno do Espectro Autista e suas principais características; b) Identificar os avanços da Educação Especial Inclusiva na última década; c) Identificar os principais obstáculos enfrentados pela escola, pais e alunos; d) Apresentar o ensino lúdico como importante ferramenta de socialização e de aprendizagem dos alunos autistas.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, onde foi realizada uma revisão da literatura em bancos de dados informatizados especializados em educação e bibliotecas universitárias, a partir de publicações em língua portuguesa.

A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações (MARCONI; LAKATOS, 2003).

A criança autista tem dificuldade em se relacionar com outros indivíduos. Assim, mantém-se distante, evita o contato visual, demonstra falta de interesse pelas pessoas e não procura conforto quando se machuca. O autista tem dificuldade em ajustar seu comportamento ao contexto social e não consegue reconhecer ou responder adequadamente às emoções dos demais (HENRIQUES, 2005).

De acordo com as escalas de Erickson (1976) e Piaget (1971), o desenvolvimento da criança ocorre de forma evolutiva, dentro de um determinado tempo, respeitando a individualidade de cada um, independente de raça, sexo ou grupo social ao qual pertença. Contudo, não é assim que se sucede com

a criança com Transtorno do Espectro Autista. Seu desenvolvimento se dá de uma forma diferente e não padronizada.
Os atrasos do desenvolvimento são comuns nas áreas de habilidades intelectuais, e na maioria dos casos há uma associação à deficiência mental. A área da linguagem está comprometida no que se refere ao significado, além do seu uso com fim comunicativo. Movimentos, formas de alimentar-se e o sono também sofrem alterações (SHWARTZIMAN; ASSUMPÇÃO, 1995 apud SUPLINO, 2007).
Para se trabalhar com portadores de necessidades especiais, sejam eles portadores de deficiências intelectuais ou não, torna-se necessário ter conhecimento sobre o seu desenvolvimento normal, discernindo suas características principais, seus limites e seu potencial capacitador (MAZZOTA, 2002).
As necessidades e prioridades destes alunos precisam ser estudadas e trabalhadas, com a finalidade de proporcionar a este indivíduo maior estabilização emocional possível e nível de desenvolvimento global mais próximo da normalidade (MAZZOTA, 2002).
O ensino lúdico, através dos jogos e brincadeiras são vistos como um importante instrumento a serem utilizados, resgatando e preparando para aprendizagem, visto que abrangem três estilos de aprendizagem; visual, auditivo e sinestésico, desenvolvendo, assim, a cognição, competências fundamentais para o futuro (ROSSATO, 2014).

Espera-se, que através dos jogos e brincadeiras, as crianças expressam suas criações e emoções, refletem medos e alegrias, desenvolvem características importantes para a vida adulta. O raciocínio lógico, a aceitação de regras, socializações, desenvolvimento da linguagem entre as crianças são algumas importantes habilidades desenvolvidas durante as brincadeiras (KISHOMOTO, 2002).

2. A INCLUSÃO DE AUTISTAS NA ESCOLA

3.1 A Educação Especial e o processo de inclusão no Brasil

Para Pinel (2002), a institucionalização da Educação Especial e o processo inclusivo dos portadores de necessidades especiais no Brasil tiveram início a partir da década de 70, quando se inicia um processo de centralização administrativa e coordenação política a partir do governo federal.
Os portadores de necessidades especiais são aqueles que, por alguma espécie de limitação requerem certas modificações ou adaptações no programa educacional, para que possam atingir todo seu potencial. Essas limitações podem advir de problemas visuais, auditivos, mentais ou motores, bem como de condições ambientais desfavoráveis (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/SEESP, 1994).
A disposição legal da chamada "Educação Especial" tem origem a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024/61, ressaltando que a educação dos alunos especiais deve seguir o sistema geral de educação. Na lei 5692/71, foi disposto o tratamento especial para os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais e os superdotados.
Na mesma década, também foi é criado o CENESP junto ao Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de centralizar e coordenar as ações de política educacional. Este órgão existiu até 1986 e em toda a sua trajetória manteve uma política centralizadora que priorizava o repasse de recursos financeiros para as instituições privadas (SEESP, 1994; PINEL, 2002).
Em 1986 é criada a CORDE (Coordenadoria para a integração da pessoa portadora de deficiência), junto a Presidência da República para coordenar assuntos, atividades e medidas referentes ao portador de deficiência. Extinto o CENESP, criou-se a Secretaria de Educação Especial do MEC. Em 1989, a CORDE foi transferida para o Ministério da Ação Social, e a área de Educação especial do MEC, tornou-se coordenação, configurando uma redução do poder político da área, nos dois casos (PINEL, 2002).
No ano de 1993, retorna ao âmbito da educação especial a Secretaria de Educação Especial (SEESP), demonstrando o quanto a Educação Especial tem se apresentado um "status" secundário das políticas públicas e que as descontinuidades marcam sua trajetória (SEESP, 1994).
É necessário que as ações que apontem para a inclusão da pessoa com necessidades especiais, sejam bem planejadas e estruturadas, para que seus direitos sejam respeitados, bem como proceder uma avaliação responsável quando se levanta a bandeira da inclusão de pessoas que historicamente foram e ainda são excluídas da sociedade, praticamente em todos os segmentos (SEESP, 1994).

Os portadores de necessidades especiais se diferem dos demais por apresentarem disfunções físicas, sensoriais, orgânicas ou mentais, ou, por outra definição, são aquelas que nasceram com ou adquiriram um déficit intelectual, físico ou orgânico, o que não os impedem de serem respeitados enquanto cidadãos com direitos e deveres.

A incapacidade deve ser vista como resultado da interação do indivíduo com o meio onde ele está inserido. Assim, o ambiente assume a responsabilidade de oferecer condição de aproveitamento das limitações funcionais da pessoa por meio de apoios necessários à sua condição. Neste sentido, não basta apenas classificar a sua deficiência, mas também verificar qual o tipo de apoio necessário para ampliar o seu leque de habilidades. Essa concepção favorece a auto-determinação, a inclusão social, a igualdade, as possibilidades e a capacidade da pessoa com necessidades especiais, promovendo assim, uma melhor qualidade de vida (SHALOCK,1999, p. 11).

Alunos e escolas são rotulados de comuns ou especiais e em referência a uns e outras são definidas necessidades comuns ou especiais a partir de critérios arbitrariamente construídos por abstração, atendendo a deleites pessoais de " experts" ou até mesmo de espertos. Alertemo-nos, também, para os grandes equívocos que cometemos quando generalizamos nosso entendimento sobre uma situação particular (MAZZOTA, 2002).
A educação especial vem avançando a cada ano, enfatizando o atendimento as crescentes exigência de uma sociedade em busca de renovação e da democracia- participativa, que só obterá êxito se todos tiverem acesso a informação, ao conhecimento e aos meios necessários para uma formação de qualidade.

2.2 O Transtorno do Espectro Autista e o processo de inclusão escolar: o aluno, a família e a escola

No ano de 1976, Kanner passou a classificar o Transtorno do Espectro Autista como uma síndrome e referir-se à mesma como Autismo Infantil Precoce. Este quadro apresentaria como principais características a dificuldade de contato com pessoas, desejo obsessivo de manter as situações sem alterações, ligação especial com objetos (SHWARTZIMAN; ASSUMPÇÃO, 1995 apud SUPLINO, 2007).
De acordo com as escalas de Erickson (1976) e Piaget (1971), o desenvolvimento da criança ocorre de forma evolutiva, dentro de um determinado tempo, respeitando a individualidade de cada um, independente de raça, sexo ou grupo social ao qual pertença. Contudo, não é assim que se sucede com a criança com Transtorno do Espectro Autista. Seu desenvolvimento se dá de uma forma diferente e não padronizada.

O aluno e o processo de inclusão

Para se trabalhar com portadores de necessidades especiais, sejam eles portadores de deficiências intelectuais ou não, torna-se necessário ter conhecimento sobre o seu desenvolvimento normal, discernindo suas características principais, seus limites e seu potencial capacitador (MAZZOTA, 2002).
A avaliação para entender o que o aluno sabe e precisa para aprender pode ser uma ferramenta de diagnóstico positivo. Avaliações usadas em vários sistemas escolares requerem estudos e modificações a fim de estimular seus aspectos positivos enquanto evitam as armadilhas. Avaliações que realmente levam em conta a singularidade dos alunos, as habilidades e conhecimentos necessários ao funcionamento do aluno na sociedade podem ajudá-los a identificar e entender o que eles precisam para ser bem sucedidos sem desmoralizar suas noções de indivíduo (REVISTA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2005).
O aspecto emocional de um portador de Transtorno do Espectro Autista ou de outro tipo de deficiência deve ser ressaltado caso se pretenda estabelecer qualquer tipo de trabalho com as mesmas, bem como a rede de sentimentos e relações estabelecida no ambiente familiar e outros os quais frequente (SUPLINO, 2007).

As necessidades e prioridades destes alunos precisam ser estudadas e trabalhadas, com a finalidade de proporcionar à este indivíduo maior estabilização emocional possível e nível de desenvolvimento global mais próximo da normalidade (MAZZOTA, 2002).
Existem evidências de que a vivência de uma educação formal de forma precoce (dois aos quatro anos) em conjunto com à integração de todos os profissionais envolvidos, é a abordagem terapêutica mais efetiva. Acredita-se que este contexto facilita o

uso e aplicação de técnicas de manejo mais eficazes, que pode estar relacionado à generalização e à manutenção de habilidades adquiridas (BOSA, 2006).
Tais estratégias auxiliam a diminuir e/ou evitar problemas comportamentais subsequentes, pois as crianças aprendem de forma rápida que seus comportamentos podem servir como um meio para controlar o seu ambiente (BOSA, 2006). A inclusão ensina a tolerância para todos que estão diretamente na escola e para a comunidade.

Família, Escola e Governo no processo da educação inclusiva

A educação inclusiva tem sido discutida em termos de justiça social, pedagogia, reforma escolar e melhorias nos programas. No que se refere à justiça social, ela se relaciona aos valores de igualdade e de aceitação. As práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que em uma escola tradicional (PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2007).
Cabe aqui, destacar primeiramente, a família possui papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança deficiente auditiva, assim como no processo de inclusão desta na sociedade. Assim, caberá a família, após a confirmação do diagnóstico, a procura de recursos técnicos e de acompanhamento profissional adequado, visando ao desenvolvimento global desta criança.
A criança passa a maior parte de seu tempo incluída no núcleo familiar, assim os pais e irmãos da criança surda, de forma mais direta, e os demais componentes desta família são os que mais poderão auxiliá-la em seu dia-a-dia. O contato com pais de outras crianças especiais, possibilita aos pais enxergar em seus filhos potencialidades e não apenas estigmatizá-los como portadores de determinada deficiência (CAPE/EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2002).
Os pais, de modo geral, consideram o processo inclusivo como algo viável e importante que vem ocorrendo gradativamente e que, em longo prazo, será implementado nas escolas em geral. Por outro lado, os pais evidenciam dificuldades para compreender o sentido da inclusão e dizem ser difícil e até impossível a escola inclusiva (GRANEMANN,2005).
Os pais devem ser chamados a participar dos processos decisivos relativos a inclusão. Essas participações devem abordar temas diretamente ligados ao dia-dia dos pais e das crianças portadoras de necessidades especiais, fortalecendo a ideia do combate à crise através de parcerias.
É importante ter em mente que a inclusão deve ocorrer primeiramente em casa, dentro da família, aceitando seus filhos como eles são, respeitando suas aptidões, suas necessidades e seus sentimentos deixando de lado o pessimismo e as atitudes negativas. Cabe aos pais não enfatizarem o conceito, rotulo de “vencedores” ou “perdedores” atribuído aos seus filhos por uma sociedade que valoriza um padrão de comportamento.
O uso de uma linguagem respeitosa é fundamental para que essa criança não se sinta como vítima ou sofredora. Só isso não basta, deve existir um comprometimento favorável de professores, lideres comunitários, políticos e a mídia com os portadores de necessidades especiais. As pessoas com deficiência são seres humanos, portanto, fazem parte da humanidade e devem ser tratados solidariamente (SASSAKI, 1997).
O plano de escola precisa enfatizar a importância da colaboração com os pais. Eles precisam ser vistos como membros plenos do processo de formação de políticas e de tomada de decisões. Precisam ainda ter a possibilidade de receber apoio especial ao tratar com a escola. A preparação dos professores deve almejar dar-lhes um conhecimento especializado sobre as necessidades específicas de determinados alunos (PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2007).
Diretores, coordenadores e técnicos também se preocupam com a sua formação, demonstrando que a implementação da educação inclusiva também se constitui num desafio para eles. A qualidade dos atendimentos a forma e o trabalho específico desse aluno na escola, as relações estabelecidas, a questão da aceitação, o trabalho com famílias e com a equipe escolar são aspectos muito cuidados, a fim de que haja uma melhor adequação à proposta de inclusão (GRANEMANN, 2005).
As autoridades escolares precisam demonstrar iniciativas em empreendedores e como é a preparação para a matrícula dos alunos especiais. Isso inclui a definição de papéis e responsabilidades, a coordenação do trabalho colaborativo e o fornecimento da assistência necessária (MARQUEZINE, 2003).
As escolas precisam formar políticas sobre avaliação e apreciação, especificando o propósito, a natureza, a forma, os participantes e a programação em cada caso. A avaliação interna precisa ser uma parte do desenvolvimento escolar. Também serve ao propósito de reflexão constante sobre a prática

em sala de aula. Quanto maior o número de envolvidos na avaliação, mais formal torna-se a situação (GRANEMANN, 2005).
Em relação aos investimentos em políticas públicas que facilitem e motivem o processo de inclusão, cabe ao governo contribuir dando condições para que todos os alunos especiais façam parte do sistema educacional de forma igualitária, facilitando o acesso desse grupo tanto em relação a reestruturação e adequação das escolas, como também investir na capacitação de toda a equipe escolar (MARQUEZINE, 2003).
Com o comprometimento de todas as pessoas de um trabalho em conjunto, poder-se á lidar com esse desafio. Poucos entre nós são individualmente capazes de fazer acontecer uma mudança positiva entre as pessoas, mas, à medida que cada um de nós faz sua parte, cada uma dessas partes torna-se uma onda poderosa capaz de derrubar a montanha mais alta.

2.3 O ensino lúdico no processo de aprendizagem do autista

A ludicidade é parte integrante do processo educacional e contribui para a formação integral da criança, através dos jogos e brincadeiras, onde a criança experimenta o mundo, a subjetividade é explorada (DUPRAT, 2015).
O brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro, com o mundo (CRAIDY;KAECHER, 2001).
Em relação as brincadeiras, estas são classificadas, segundo Cória-Sabine e Lucena (2012), como: a) brincadeira de exercícios (compreensão de objetos); b) brincadeira simbólica (o objeto perde o seu valor em si e passa a estar em função daquilo que a criança representa no momento); c) regradas (definem a estrutura das atividades).
O jogo é um instrumento pedagógico muito significativo. É de grande valor social, oferecendo inúmeras possibilidades educacionais, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência (DUPRAT, 2015).

A infância expressa no brinquedo contém o mundo real, com seus valores, modos de pensar e agir e o imaginário do criador do objeto (KISHOMOTO, 2002).
As crianças fazem parte das brincadeiras uma ponte para o imaginário, a partir dele muito pode ser trabalhado. Contar, ouvir histórias, dramatizar, jogar com regra, desenhar, entre outras atividades constituem meios prazerosos de aprendizagem (KISHOMOTO, 2002).
Vigotsky (1989) apud Cória-Sabine e Lucena (2012), consideram que o desenvolvimento ocorre ao longo da vida e que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo dela.
Nesse sentido, Vigostky (1989) não estabelece fases para explicar o desenvolvimento como Piaget e para ele o sujeito não é ativo nem passivo: é interativo.
Para Vygotsky (1989), as formas de intervenção do professor são fundamentais para o sucesso do ensino, embora muitas vezes ele não tenha uma compreensão abrangente dos processos e nem domínio dos métodos e técnicas que promovam o crescimento intelectual da criança (apud CÓRIA-SABINE; LUCENA, 2012).
Através dos jogos e brincadeiras, as crianças expressam suas criações e emoções, refletem medos e alegrias, desenvolvem características importantes para a vida adulta. O raciocínio lógico, a aceitação de regras, socializações, desenvolvimento da linguagem entre as crianças são algumas importantes habilidades desenvolvidas durante as brincadeiras (KISHOMOTO, 2002).
Ao brincar no ambiente escolar, a criança autista tende a amadurecer, porém as brincadeiras precisam ser cuidadosamente elaboradas pelo professor, onde as situações promovidas por meio das brincadeiras e jogos precisam ser analisadas e trabalhadas pelo professor para que possam propiciar a formação de conceitos específicos (RAU, 2011).
Segundo Kishomoto (2005, p.22), os brinquedos e jogos são classificados como:

- Brinquedo educativo: Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, o brinquedo permiti 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);
- Brincadeiras tradicionais infantis: Filiada ao folclore, incorpora a mentalidade popular, expressando-se pela oralidade;
- Brincadeiras de faz-de-conta: Também conhecida como simbólica, de representação de papéis ou sociodramática, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária;
- Brinquedos de construção: São considerados de grande importância por enriquecer a experiência

sensorial, estimular a criatividade e desenvolver habilidades da criança. Este jogo possui estreita relação com o de faz-de-conta.

- Jogos Motores: Há uma diferença sensível entre observação feita antes do jogo e depois, pois as crianças não são iguais e deve ser levado em consideração que pode ocorrer a fadiga e as vezes uma ou outra criança pode estar doente, alterando assim o desenvolvimento da atividade;
- Jogos Cooperativos: Estes jogos são mais divertidos para todos, pois o grupo tem o sentimento de vitória, se aceitando em grupo, onde todos participam e se sentem vitoriosos e não existe exclusão;
- Jogos Tradicionais: Para o folclorista, o objeto do folclore seria a ciência do saber popular como as maneiras de pensar, sentir e agir de um povo, preservados pela tradição popular e sua transmissão se faz por meio de processos informais;
- Jogos Sensoriais: São as aptidões que auxiliam a criança a interpretar o significado dos estímulos orais, visuais, táteis, auditivos, corporais e de coordenação, entre outros, onde a criança toma consciência do seu corpo, da forma pela qual ela se move, da sua posição no espaço e das relações entre ela e o meio ambiente.

As ações pedagógicas do professor passam a ocorrer no sentido de proporcionar a vivência de situações nas quais se constitua o resgate da cultura lúdica de nosso país (RAU, 2011).
É importante, também, criar oportunidades para que o aluno avalie e repense o raciocínio que levou ao erro. Assim, a utilização dos jogos requer uma organização prévia e avaliações constantes (CÓRIA-SABINE; LUCENA, 2012).
Todavia, ainda existem professores que não valorizam essa prática pedagógica dentro da sala de aula, onde a criança recebe apenas o cuidado e não é visto como um ser em transformação capaz de associar e construir seus conhecimentos através da ludicidade (DUPRAT, 2011).
Tomar a ludicidade como recurso pedagógico requer que o educador se debruce frente às diversas brincadeiras infantis e às suas relações com o referencial teórico, explore recursos e materiais, organize objetivos e elabore ambientes que favoreçam um ensino lúdico (RAU, 2011).

3. MATERIAIS E MÉTODOS

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, onde foi realizada uma revisão da literatura em bancos de dados informatizados especializados em educação e bibliotecas universitárias, a partir de publicações em língua portuguesa.
A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações (MARCONI; LAKATOS, 2003).

4. CONCLUSÃO

Conclui-se a partir da revisão de literatura realizada, que a inclusão não só de autistas, como de todos os alunos especiais ainda demanda diversas barreiras e desafios, dentre eles a aceitação e capacitação de toda a equipe escolar, a reestruturação das escolas em termos de acessibilidade, investimentos em rede de apoio, a integração e participação da família na adaptação do aluno especial ao ambiente escolar, que é favorecido e intermediado através de professores e profissionais especializados, como psicólogo e psicopedagogo.
O autismo ainda é visto como um distúrbio complexo, por se tratar de um distúrbio congênito do comportamento e apresenta a hiperatividade como principal característica, além de apresentar dificuldades no desenvolvimento da criatividade, comunicação e socialização.

Todavia, ainda não há consenso na área médica sobre estratégias que favoreçam o pleno desenvolvimento da criança autista.
Para se trabalhar com alunos portadores de necessidades educativas especiais, sejam eles deficientes intelectuais, auditivos ou físicos, torna-se necessário primeiramente ter conhecimento sobre o seu desenvolvimento normal e suas funções desenvolvidas, discernindo suas características principais, seus limites, seu potencial capacitador, suas necessidades e prioridades que precisam ser estudadas e trabalhadas, com a finalidade de se proporcionar a este indivíduo, maior estabilização emocional possível e nível de desenvolvimento global mais próximo da normalidade.
Ao longo da pesquisa, foi analisado o quanto a inclusão remete a refletir cada ação e, se necessário, mudar às próprias atitudes, comportamentos todos

os dias. Não se pode deixar de ressaltar que apesar dos anseios governamentais e do previsto pela legislação educacional e indicados pelos acordos internacionais, a realidade ainda apresenta uma grande parcela de excluídos da escola.
Nesse sentido, surge a educação inclusiva como um instrumento transformador que promove a aprendizagem desses alunos especiais, bem como objetiva incluí-lo em determinado grupo favorecendo a comunicação e a socialização desse ser e a cada dia identificar suas dificuldades e desenvolver suas potencialidades.
Por outro lado, torna-se evidente a falta de estrutura que as instituições de educação possuem para atender esta demanda, levando em conta fatores como: superlotação em salas de aula, falta de espaço físico e materiais didáticos e principalmente falta de preparo da maioria dos educadores, que muitas vezes não aceita esse desafio.
Desejar que os autistas sejam tratados com igualdade e que suas potencialidades sejam trabalhadas, é um objetivo a ser alcançado, seja no ensino regular, cursos técnicos ou superiores. Significa antes de qualquer coisa acreditar que as diferenças e as concepções preconceituosas sobre eles sejam superadas através da vivência no ambiente escolar.
Ao governo, cabe investir na capacitação de professores, coordenadores e diretores, pois dentro das atuais condições, as escolas públicas ou privadas não possuem esse apoio necessário para atender toda demanda, o que provoca um desinteresse e desmotiva a inclusão. É preciso orientar, informar numa perspectiva de qualificação do trabalho pedagógico ali desenvolvido, e que demande a ampliação de visão das dificuldades e potencialidades dos alunos, bem como acessibilidade e infraestrutura adequada às necessidades desse grupo.

Sobre o papel da família, esta possui função principal, pois é através dela e da sua participação ativa na vida escolar da criança autista que o trabalho pedagógico poderá ser avaliado, pois é esta a base mediadora dessa relação aluno x equipe escolar.
Em se tratando da importância do professor, acredita-se que mediante a formação teórica e prática deste profissional é possível estabelecer uma parceria que torne eficiente o trabalho pedagógico estabelecido com a criança autista, através do uso e aplicação de técnicas psicopedagógicas como um meio facilitador neste processo de ensino e aprendizagem e subsidiando aos profissionais da educação um novo olhar que de fato favoreçam o desenvolvimento do indivíduo.
A realização deste trabalho buscou contribuir e resgatar uma prática natural e fundamental do ser humano, propondo a inclusão mediante o preparo da equipe escolar, como importantes ferramentas no desenvolvimento e realização pessoal e educacional do portador de autismo, porém trata-se apenas de um início diante de um longo caminho a ser percorrido, o do direito da educação para todos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. Rev Bras Psiquiatria, n. 28, Supl. I, p. S47-S53, 2006.

BRASIL. Constituição Federativa do Brasil. Governo Federal. Brasília, 1988.

. Lei de Diretrizes e Bases Nacional, Lei 9.394 de 20 de dezembro 1996.

. Resolução 95. Educação Especial. Diário Oficial do Estado de São Paulo, de 22 de novembro de 2000. Disponível em: http://www.cedipod.org.br/resolu95.htm. Acesso: 18 nov. 2017.

CAPE – Educação Especial. Apostila de Adaptações de Acesso ao Currículo. 2002. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/1_Texto_SAITE_Modulo.I.doc. Acesso: 08 out 2020.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida. LUCENA, Regina Ferreira de. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil. 6 ed. Campinas, SP. Papirus, 2012.

DUPRAT, Maria Carolina. Ludicidade na Educação Infantil. São Paulo: Pearson, 2014.

GRANEMANN, Jucélia Linhares. Escolas inclusivas: práticas que fazem a diferença. Campo Grande-MS: UCBD Editora, 2005.

HENRIQUES, Solange. Autismo.Laboratório de Neurociências. Instituto de Psiquiatria da Universidade de São Paulo. ano 1, n. 1, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. O Brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002.

. Jogo, Brinquedo, Brincadeiras e a Educação. São Paulo: Cortez, 2005.

LEBOYER, Marion. Autismo infantil. 2 ed. Porto Alegre: Papirus, 1995.

MANTOAN, M.T. A integração da pessoa com deficiência: contribuição para uma reflexão sobre o tema. São Paulo, Memmon, 1997.

MARCONI, Maria de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. Metodologia científica. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUEZINE, M.C. Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial. Londrina- PR: Universidade Estadual de Londrina, 2003.

MAZZOTA, Marcos J.S. Trabalho docente e Formação de Professores de Educação Especial. São Paulo: EPU, 1993.

. Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão sócio-educacional. São Paulo: Mackenzie, 2002.

PACHECO, J. EGGERTSDÓTTIR, Rosa. MARINÓSSON, Gretar L. Caminhos para a inclusão. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIAGET, J. INHELDER, B. Gênese das estruturas lógicas elementares. Rio de Janeiro: Zahar, 1971

PINEL, Hiran. Educação especial: conceitos básicos contextualizados. 2002. Disponível em: http://www.sitelaborpsi.hpg.com.br/alguns_conceitos.htm. Acesso: 18 out. 2020.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica. 2ª ed. Curitiba, PR, Ibpex, 2011.

REVISTA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Inclusão. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.v.1, n.1 (out. 2005 −). ─ Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

ROSSATO, Rosana. O papel do psicopedagogo no tratamento de autistas. Disponível em: http://www.paisfilhoseescola.com.br/o-papel-psicopedagogo-tratamento-de-autistas/. Acesso: 12 out. 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 2 ed. Rio de Janeiro: WVA,1998.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE SÃO PAULO. Comentários aos desafios da educação especial. 1994. Disponível em: http://www.pedagobrasil.com.br/educacaoespecial/educacaoespecial3.htm. Acesso: 18 set. 2009.

SCHWARTZMAN, J. S. Neurobiologia dos transtornos do espectro do autismo. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2011.

SHALOCH, R.I. Uma nova maneira de pensar a respeito das deficiências e sua avaliação. Conferência no Congresso Nacional das APAEs, São Paulo, 1999.

SUPLINO, Maryse. Currículo funcional natural: guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental. .São Paulo: AMA, 2007.

DOCÊNCIA NO CONTEMPORÂNEO: APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

MAÍRA MONTANINI PEREZ

RESUMO

O sistema escolar da Educação Superior está preso na metodologia tradicional de ensino, com processos de avaliação entre números de erros e acertos, com imposição da disciplina e autoridade, devendo ser repensado o fazer didático. Quando a sociedade não tinha avanços, com o ensino rudimentar, havia explicação para o docente com uma postura de memorização de informação, mudando todo contexto no contemporâneo. A didática para aprendizagem no ensino superior surge por novas abordagens e novas metodologias, objetivando o conceito para uma aprendizagem voltado para uma realidade

social. O ensino superior, pelo nível de responsabilidade, deve mudar práticas e conceituações de ensino.

Palavras Chave: Aprendizagem. Didática. Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

Há muitas formações hoje no campo docente, mas ainda é preciso rever muitas práticas de ensino, renovar metodologias e criar possibilidades dos alunos aprenderem e utilizar os conhecimentos de forma evolutiva. Ser docente não é apenas buscar para aprender, mas variar as práticas de ensino.

O objetivo geral do trabalho é verificar a docência no contemporâneo do ensino superior para aprendizagem e objetivos específicos analisar o ensino no modo tradicional e verificar possiblidades de aprendizagem diante da didática.

Desta forma, como é possível o professor mudar práticas tradicionais para focar na aprendizagem dos alunos?

O estudo tem como metodologia a pesquisa bibliográfica voltados para a Didática no Ensino Superior e suas metodologias.

DESENVOLVIMENTO

ENSINO SUPERIOR NO MODO TRADICIONAL

De acordo com Chinalia, Godinho e Castro (2014) a educação existe onde não há escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência do saber de uma geração a outra, sem que haja algum modelo de ensino formal e centralizado, pois a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida, que transporta de uma espécie para outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécies, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser.

Chinalia, Godinho e Castro (2014) considera que o sistema escolar, sendo um sistema imerso em um sistema maior, a sociedade, deve ser compreendido como parte dessa sociedade e com o objetivo de formação integral do homem, que faz parte dessa sociedade, ou seja, todo sistema escolar é montado para cumprir uma função social, com os objetivos para expressar os anseios, as aspirações, os valores, os conceitos e as tradições da própria sociedade.

Na Pedagogia Tradicional valoriza-se a memorização onde o aluno apenas realiza as atividade de forma mecânica não leva em consideração as individualidades o saber reflexivo do aluno. O saber a ser transmitido pelo professor deve ser aquele que é considerado um saber ideal na formação intelectual do homem, não é levado em conta a contextualização da realidade social, ou seja, os conteúdos são passados de acordo com as necessidades cultural do aluno. O relacionamento do professor com o aluno é autoritário, onde o professor ensina e o aluno aprende. O aluno assimila tudo passivamente, sem questionamentos, sem um aprofundamento reflexível, isto porque para a Pedagogia Tradicional, o professor é o detentor do saber, O principal método de ensino é a exposição verbal de conteúdos pelo professor. (SANTOS; PERIN, 2013, p. 8).

Correia e Goes (2013) coloca que a docência, compreendida entre o passado e o contemporâneo, traz resquícios no presente, como transmissão de conhecimentos pelo professor, necessitando de mudanças, não só de concepção acerca de sua função, mas também de ações práticas para que adequações sejam efetivadas, sugerindo a necessidade do professor assumir um papel de mediador entre os

conhecimentos dos alunos e suas informações científicas que dispõe, relacionando- os também com o mercado virtual.

Santos e Perin (2013) coloca que na pedagogia tradicional o processo de avaliação da aprendizagem é realizada através de provas orais, escritas e tarefas de casa às quais eram atribuídas notas pelo professor, que avaliava apenas o desempenho conforme o número de acertos, visando apenas a nota, nos quais os alunos eram considerados iguais e as particularidades não eram respeitadas, dessa forma, muitos não conseguiam avançar e ficavam desestimulados em prosseguir os estudos, sentiam-se excluídos do sistema.

Desse modo, percebe-se que o professor não se preocupava com a qualidade de ensino e sim com a quantidade de conteúdos repassados. Não visava o desenvolvimento crítico do aluno, uma formação integral nem as particularidades de cada um, tornando o ensino uma conquista de poucos. (SANTOS; PERIN, 2013, p. 9).

Assim, conforme Rodrigues, Moura e Testa (2011)

existe uma centralidade do professor no processo de ensino-aprendizagem, que fica evidenciado na organização física da sala de aula, onde é encontrado carteiras dos alunos dispostas em colunas e, bem ao centro, a mesa do professor, mostrando-se um ponto de uma visão ampla de todo o corpo estudantil, impondo, assim, sua disciplina e autoridade.
Grando e Macedo (2017) questiona que na metodologia do ensino tradicional existia grande cobrança de disciplinamento de alunos e professores por parte das instituições que refletia em pouca chance de exposição de ideologias, além dos conteúdos preestabelecidos, nos quais as instituições submetiam os professores a rigorosos controles de comprimento de metas colocando a escola em um modelo de ensino inflexível e dogmático referente aos conteúdos e comportamento e forma de ensinar.

Em um ensino tradicional, baseado na transmissão de conteúdos, o estudante tem uma postura passiva diante dos processos de ensino e de aprendizagem, tendo a função de receber e absorver uma quantidade enorme de informações apresentadas pelo docente. Muitas vezes, não há espaço para o estudante manifestar-se e posicionar-se de forma crítica. (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 274).

Logo, Almeida (2015) o fazer didático que deve ser aplicado possibilita a reflexão em relação a cada situação de aprendizagem, partindo da realidade em que professor e aluno estão inseridos e expandindo essa aprendizagem para outras realidades e meios sociais, para que o discente detenha as variadas formas de vivência e habilidades.
Grando e Macedo (2017) consideram o fato de que as primeiras associações humanas tinham formas de transmissão do conhecimento, ainda muito rudimentar colocando evidente porque as gamas de conhecimento e informações das sociedades primitivas também o eram, nos quais ocorreu a melhoria das técnicas de produção e sua consequente progressão linguística, fazendo com que as metodologias de ensino dos saberes culturais também fossem melhorando.

Na educação básica de ensino a postura do professor está voltada para uma forma de diálogo e de mediação. O aluno deve participar das aulas, tendo em vista que o docente ali presente não é o detentor do conhecimento e que a sua presença na aula é uma forma de incentivar o discente a desenvolver ou despertar o interesse pelos conteúdos e colocá-los em prática. Contudo, ao ingressar no ensino superior, a realidade é diferenciada da vivida por ele na educação básica. (ALMEIDA, 2015, p. 4).

Almeida (2015) afirma que a postura do professor na sala de aula deve ser democrática, de respeito mútuo e de flexibilidade em relação ao ponto de vista do aluno, sabendo associar sua mediação ao conhecimento dos discentes, ampliando esse conhecimento de forma a somar com o já adquirido pelo aluno no meio social em que vive, sendo importante saber qual é a visão do aluno em relação a um determinado assunto, pois é dessa forma que o professor mediador constituirá um caminho para ampliar esse ponto de vista ou até mesmo reverter essa ideia que poderá ser equivocada.
Diesel, Baldez e Martins (2017) que há contínuas e rápidas mudanças da sociedade contemporânea trazem em seu bojo a exigência de um novo perfil docente, havendo a urgente necessidade de repensar a formação de professores, tendo como ponto de partida a diversidade dos saberes essenciais à sua prática, transpondo, assim, a racionalidade técnica de um fazer instrumental para uma perspectiva que busque ressignificá-las, valorizando os saberes já construídos, com base numa postura reflexiva, investigativa e crítica.

Logo, conforme os autores, é possível inferir que os saberes necessários ao ensinar não se restringem ao conhecimento dos conteúdos das disciplinas, pois quem leciona sabe muito bem que, para ensinar, dominar o conteúdo é fundamental, mas reconhece também que este é apenas um dos aspectos do processo, tornar-se professor é constituída de diferentes saberes imbricados de concepções históricas.

Com efeito, é ainda muito comum a influência do método tradicional de ensino, centrado no docente e na transmissão de conteúdos, em que os estudantes mantêm uma postura passiva, apenas recebendo e memorizando as informações numa atitude de reprodução. (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 270).

Logo, conforme Diesel, Baldez e Martins (2017) assegura-se que um dos caminhos viáveis para intervir na realidade que resida em oportunizar aos professores uma reflexão na e sobre a sua prática pedagógica, a fim de que possam construir um diálogo entre suas ações e palavras, bem como outras formas de mediação pedagógica.

DIDÁTICA PARA APRENDIZAGEM

De acordo com Chinalia, Godinho e Castro (2014) o processo de ensino pode ser entendido como uma sequência de atividades do professor e dos alunos, tendo em vista a assimilação de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, por meio dos quais os alunos aprimoram capacidades cognitivas, com significados de um trabalho pedagógico que envolve, dentre outras ações, a organização de procedimentos e recursos didáticos que favoreçam o desenvolvimento intelectual do aluno, proporcionando-lhes meios para que assimile os conhecimentos, colocando a busca por metodologias de ensino eficientes e desafiadoras, portanto, como uma das temáticas de estudo da Didática.
Deste modo, Chinalia, Godinho e Castro (2014) relata que com base em alguns critérios básicos, os professores podem escolher o melhor caminho para nortear suas ações pedagógicas, pois, ao entender a metodologia de ensino como o estudo de métodos didáticos para o desenvolvimento organizado do trabalho pedagógico, aumenta-se a probabilidade de se desenvolver uma ação educativa competente e segura em relação aos propósitos desejados para o processo educacional com foco na aprendizagem.

No contexto educacional contemporâneo, a escolha de metodologias de ensino adequadas à aprendizagem de um determinado conteúdo vem ganhando destaque, pois se configura como um conjunto de ações e de estratégias que auxiliarão os alunos a incorporarem novos conhecimentos de forma ativa, compreensiva e construtiva, estimulando sua inteligência. Assim, o professor tem como função coordenar e facilitar o processo de reconstrução do conhecimento por parte do aluno. (CHINALIA; GODINHO; CASTRO, 2014, p. 120).

Assim, conforme Chinalia, Godinho e Castro (2014) a partir dos procedimentos, verifica-se que o processo ensino/ aprendizagem é construído pela interligação entre teoria e prática e, ao mesmo tempo, proporciona aos alunos um modo significativo de assimilação crítica dos conhecimentos sistematizados, podendo dizer que o professor faz uso de uma metodologia de ensino adequada e eficaz quando ele domina procedimentos e recursos didáticos, pois as metodologias.

Os recursos didáticos aqui apresentados permeiam a utilização de atividades teóricas, práticas e teórico-práticas no cotidiano escolar, visando trazer para a sala de aula recursos didáticos metodológicos que favoreçam a aprendizagem produtiva e significativa. Também, esperamos que esses recursos didáticos, aqui apresentados, possam auxiliar o professor a desenvolver o processo ensino-aprendizagem no sentido de oferecer aos alunos situações que lhes permitam construir e reconstruir os conhecimentos de maneira prazerosa e significativa. (CHINALIA; GODINHO; CASTRO, 2014, p. 121).

Por isso, conforme Chinalia, Godinho e Castro (2014) é necessário a necessidade do professor selecionar diferentes recursos didático-metodológicos, analisando os objetivos propostos e a natureza dos conteúdos estudados, devendo sempre eles favorecer a compreensão, a assimilação e construção do conhecimento por parte do aluno.
Chinalia, Godinho e Castro (2014) coloca que como forma didática, os livros didáticos são valiosas fontes de informação, e o uso do livro didático desperta nos alunos o gosto pela leitura, é por meio do livro didático em sala de aula que o professor irá desenvolver no aluno o hábito de estudar sozinho para se informar e resolver problemas, o que os levará a adquirir independência.
Quanto aos jogos, Chinalia, Godinho e Castro (2014) aponta que ao fazer uso de jogos na sala de aula, o professor cria uma atmosfera de motivação que permitirá aos alunos participarem ativamente do processo ensino-aprendizagem, assimilando experiências e informações e, sobretudo, incorporando-as para a formação de atitudes e valores, havendo um valor formativo, já que a estrutura do jogo designa o estabelecimento de interação, favorecendo a formação de atitudes sociais, como o respeito mútuo, a cooperação, a obediência às regras, o senso de responsabilidade e iniciativas pessoais e grupais.

Para atender a essas expectativas, é de extrema importância que os jogos e brincadeiras sejam utilizados no espaço escolar de maneira correta e proveitosa, implicando, assim, que o professor faça um planejamento para sua utilização, integrando sua dupla funcionalidade (os aspectos lúdico e pedagógico), pois o uso dos jogos e na sala de aula não podem ser considerados atividades improvisadas, ao contrário: quando utilizados como recursos didático-metodológicos, deverão fundamentar-se

em atividades bem definidas, de acordo com os objetivos educacionais pretendidos. (CHINALIA; GODINHO; CASTRO, 2014, p. 127).

Conforme Correia e Goes (2013) o docente precisa repensar suas concepções e práticas, buscando compreender se o que pensam e fazem estão de acordo com a realidade de sua sala de aula, ocorrendo uma necessidade de mudanças, sendo preciso que sejam amparados por teóricos para que suas novas práticas sejam embasadas por conhecimentos científicos lógicos e possíveis, devendo as universidades repensarem sua função.
Santos e Perin (2013) questiona que o professor em sua ação pedagógica tem por finalidade criar condições para o desenvolvimento das áreas afetivas, cognitivas, física e social do aluno, bem como, apoiar, orientar e mediar o conhecimento do mesmo, mas para que isso aconteça é necessário que o mesmo tenha conhecimentos teóricos metodológicos para que sua prática seja efetivada, a teoria além de seu poder formativo dota os sujeitos de pontos de vista variados sobre a ação contextualizada.

Estas novas competências demonstram a necessidade de alterar a nossa percepção e a forma de nos relacionar com o mundo circundante, modificando a abordagem mecanicista, fragmentada, competitiva e hegemônica para uma abordagem sistêmica, holística, cooperadora e integradora. E compreender que os problemas enfrentados pela humanidade atual já não podem ser entendidos separadamente, mas, sim, de uma forma interligada, interdependente e contextualizada. (GEMIGNANI, 2012, p. 3).

Rodrigues, Moura e Testa (2011) relata que na escola de hoje, o professor é um facilitador, estando mais próximo de seus alunos e aberto ao diálogo, como um organizador do espaço da sala de aula, o conhecedor dos objetivos e dos conteúdos da disciplina, o professor se torna responsável pela escolha das técnicas mais adequadas para o correto desenvolvimento dos trabalhos didáticos e o planejador das atividades discentes em sala avaliando constantemente todo processo.

O grande desafio deste início de século é a crescente busca por metodologias inovadoras que possibilitem uma práxis pedagógica capaz de ultrapassar os limites do treinamento puramente técnico e tradicional, para efetivamente alcançar a formação do sujeito como um ser ético, histórico, crítico, reflexivo, transformador e humanizado. (GEMIGNANI, 2012, p. 1).

Deste modo, conforme Gemignani (2012), as perspectivas de uma educação vai exigir mudanças didáticas nos currículos, pois estes estão sobrecarregados de conteúdos insuficientes para a vida profissional, já que a complexidade dos problemas atuais exige novas competências além do conhecimento específico, tais como: colaboração, conhecimento interdisciplinar, habilidade para inovação, trabalho em grupo, educação para o desenvolvimento sustentável, regional e globalizado.

Logo, Gemignani (2012) relata que a Universidade deve ser o lugar onde o estudante possa adquirir habilidades educacionais, profissionais, analíticas e de trabalho, ou seja, saiba utilizar o pensamento científico, no qual a avaliação deve ter como objetivo ajudar o estudante a amadurecer e melhorar de forma constante, necessitando identificar suas qualidades e facilitar o processo de reconhecimento das suas debilidades, sendo fundamental nesse processo que o docente leve o estudante a desenvolver habilidades analíticas que lhe permitirão planejar a correção de suas deficiências, assim como desenvolver novas estratégias de trabalho.
Para isso, Gemignani (2012) relata que há a necessidade de formar professores que aprendam a pensar, a correlacionar teoria e prática, a buscar, de modo criativo e adequado às necessidades da sociedade, a resolução dos problemas que emergem no dia-a-dia da escola e no cotidiano, nos quais eles estejam aptos a agregar para si transformações em suas práticas, já que o método tradicional tem se mostrado ineficaz e ineficiente em função das exigências da realidade social, da urgência em ampliar o acesso escolar e cultural da classe menos favorecida dado o avanço tecnológico e científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do ensino superior ter grandes conteúdo específicos, no contemporâneo é possível estar acessível a muitos conteúdos, devendo o docente da educação superior mediar os conhecimentos de forma construtiva.
O docente deve repensar nos recursos didáticos que favoreçam o desenvolvimento intelectual do aluno, proporcionando-lhes meios para que assimile os conhecimentos, colocando a busca por metodologias de ensino eficientes e desafiadoras, com propósitos

desejados para o processo educacional com foco na aprendizagem, construindo uma interligação entre teoria e prática.
São muitos recursos didáticos, no qual o docente deve utilizar de várias formas, dependendo do conteúdo a ser assimilado, estando de acordo com a realidade da sala de aula.
O docente hoje torna-se um facilitador, estando mais próximo de seus alunos e aberto ao diálogo, como um organizador do espaço da sala de aula, o conhecedor dos objetivos e dos conteúdos da disciplina.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Hélio Mangueira de. A didática no ensino superior: práticas e desafios. Juiz de Fora: Estácio, Estação Científica, 2015.

CHINALIA, Fabiana; GODINHO, Marília Gomes; CASTRO, Letícia Fonseca Reis Ferreira de. Políticas, Didática e Alfabetização. Ribeirão Preto: Uniseb interativo, 2014.

CORREIA, Larissa Costa; GOES, Natalia Moraes. Docência universitária: desafios e possibilidades. Universidade Estadual de Londrina, 2013.
DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. Lajeado, RS: Centro Universitário Centro Universitário Univates, 2017.

GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. Formação de Professores e Metodologias Ativas de Ensino--Aprendizagem: Ensinar Para a Compreensão. Recife: Revista Educação, 2012.

GRANDO, Jaison; MACEDO, Marcio de. Adaptação: o contraste entre o ensino tradicional e a interferência da era digital no processo de ensino. Uniedu, 2017.

RODRIGUES, Leude Pereira; MOURA, Lucilene Silva; TESTA, Edimárcio. O tradicional e o moderno quanto à didática no ensino superior. Revista Científica do ITPAC, Araguaína, v.4, n.3, Pub.5, Julho 2011

SANTOS, Maria Lucia dos; PERIN, Conceição Solange Bution. A importância do planejamento de ensino para o bom desempenho do professor em sala de aula. Paraná: Cadernos PDE, 2013.

AS FÁBULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: ENSINAR E EDUCAR

MARCIA CRISTINA DE MORAIS

RESUMO

As principais características da fabula: narrativa curta, personagens são animais e trazem ao final da narrativa, uma lição moral; nelas os animais apresentam qualidades ou vícios próprios dos seres humanos. Estas narrativas são apropriadas para a educação de jovens, mas principalmente de crianças do ensino fundamental I, dialogando com o período de alfabetização.

Quando e como contar? Quais narrativas são mais apropriadas para cada faixa etária? De que forma devemos apresentar as historias? Qual a duração da narrativa levando em conta o publico alvo? Quais atividades podem ser desenvolvidas a partir da história narrada? Quando iniciar uma conversa antes de contar uma historia? Este artigo pretende responder a essas e outras questões, analisando algumas das mais populares e importantes fábulas: A cigarra e a formiga, O lobo e o cordeiro, o patinho feio e O rouxinol do imperador.

PALAVRAS-CHAVE : Imaginação. Educação. Moral. Contar.

ABSTRACT

The principal feature of fable are: short narrative, characters are animals and they teach a moral lesson in the end story: the animals have qualities or addictions of human beings. These narratives are appropriate for the education of young people, but mainly children of elementary school children, dialoguing with the literacy period.

When and how to tell? Which narratives are most appropriate for each age group? How should we present the stories? How long is the narrative for my target audience? What activities should we do? Should we talk before telling stories? This article aims to answer these a others questions, analyzing

some of the most popular and important fables: The grasshopper and the ant, The wolf and the sheep, The ugly duck and the emperor's nightingale.
KEYWORDS: Imagination, Education, Morals, Telling.

INTRODUÇÃO

Do dicionário Michaelis, Fábula: "pequena narrativa em prosa ou em verso em que se aproveita a ficção alegórica para sugerir uma verdade ou reflexão de ordem moral, com intervenção de pessoas, animais ou até entidades inanimadas". O site: mundoeducacao.uol.com.br nos diz algo interessante sobre fabula: Pode ser escrita em prosa ou em verso e é sustentada sempre por uma lição moral.

A lição moral ao final das fabulas não é somente uma característica, mas a sustentação da historia! Ainda sobre a definição de fábula, "Sua peculiaridade reside fundamentalmente na apresentação direta das virtudes e defeitos do caráter humano, ilustrados pelo comportamento antropomórfico dos animais..." "A fábula comporta duas partes: a narrativa e a moralidade" (Macropedia – Barsa – v. 6. pág. 178) .

Dois pontos importantes são apontados nessa definição que serão analisados. Primeiramente, a narrativa; que atualmente é a parte preferida dos leitores, nem sempre foi assim, em tempos passados havia um ponto de vista diferente. E também a moralidade "A moralidade ou significação alegórica, ainda que anime o todo, jaz de preferência nas entrelinhas, de maneira velada. Os antigos tinham ponto de vista diferente. Para eles a parte filosófica era essencial." (Macropedia – Barsa – v.6 pag. 178.

DESENVOLVIMENTO

Estrutura da Fábula

Como narrativa, a fábula apresenta geralmente todos os elementos de uma narrativa: foco narrativo (1ª ou 3ª pessoa), personagens, narrador (personagem, observador, onisciente) tempo e espaço. O tempo no gênero fábula as vezes não aparece, talvez seja marcado apenas por mudança de estação, como vemos em muitas versões de a cigarra e a formiga. "As marcas linguístico-enunciativas desse gênero costumam ser a indefinição espaçotemporal, pois a fábula não situa o tempo e o lugar da historia. " (Revista literatura: edição 65, p. 26).

O enredo nas fábulas terá, como já dissemos, objetivo de ensinar, apesar da forma como os fatos acontecem, de maneira sobrenatural (animais falando e interagindo) é dessa interação entre eles que surge a fábula.

Segundo Todorov, a fábula representa um conjunto de vivências de personagens, em suas conexões internas, em sua sequência temporal, causal.

Lembremos que animais são os protagonistas das narrativas e que nas fábulas os sabichões, os mentirosos, os orgulhosos e os preguiçosos nunca vencem.

Escolha da Fábula

Um ponto importante desse artigo: que história contar? A escolha da narrativa é tão importante quanto " como contar". As historias não vem prontas para serem contadas, então a escolha da historia determinará o sucesso ou não do contador. "Naturalmente, é necessário fazer uma seleção inicial, levando em conta outros fatores, o ponto de vista literário, o interesse do ouvinte, sua faixa etária, suas condições sócio-economicas."(Contar histórias uma arte sem idade, pág.13).

Selecionar a história a ser contada pode ser uma tarefa demorada, imprescindível, requer cuidado, conhecimento e reconhecimento. O que pode tornar essa busca mais fácil, após uma seleção feita pelo professor, seria uma consulta à turma, oferecer alguns títulos como opção seria ideal, o titulo mais votado seria contado para os alunos.

Constatada a importância da história como fonte de prazer para a criança e a contribuição que oferece ao seu desenvolvimento, não se pode correr o risco de improvisar. O sucesso da narrativa depende de vários fatores que se interligam, sendo fundamental a elaboração de um plano, um roteiro, no sentido de organizar o desempenho do narrador, garantindo-lhe segurança e assegurando-lhe naturalidade. (COELHO, 2002, p.13)

Beth Coelho em seu livro Contar Histórias uma arte sem idade apresenta um quadro que possa talvez facilitar a busca pela melhor história:

PRÉ-ESCOLARES	até 3 anos: fase pré mágica	- história de bichinhos, brinquedos, objetos, seres da natureza (humanizados) -histórias de criança
	3 a 6 anos: fase mágica	- histórias de repetição acumulativas (Dona Baratinha, A Formiguinha e a Neve etc.) -histórias de fadas
ESCOLARES	7 anos	- histórias de crianças, animais e encantamento. - aventuras no ambiente próximo: família, comunidade. -historias de fadas
	8 anos	-historias de fadas com enredo mais elaborado - histórias humorísticas
	9 anos	-histórias de fadas -histórias vinculadas à realidade.
	10 anos em diante	- aventuras, narrativas de viagens, explorações, invenções -fábulas, mitos e lendas

Fabulistas Famosos

Não há como falar de fábulas sem mencionar autores como Esopo e Hans Christian Andersen cujas fábulas serão aqui analisadas.
Segundo a Wikipédia, Esopo era um escravo e contador de historias que viveu na Grecia Antiga. Foi um fabulista grego, nascido na Trácia (região da Ásia Menor) do seculoVI
a.C. “Figura supostamente lendária, passou para a historia como o primeiro criador de fabula”

‘https://www.ebiografia.com/esopo/’.

Hans Christian Andersen (1805-1875) foi um autor dinamarquês de contos infantis,
...era filho de um humilde sapateiro, que lutou nas guerras napoleônicas... ‘https://www.ebiografia.com/hans_christian_andersen/’.

Analise das Fabulas

A primeira fábula aqui analisada será A cigarra e a formiga; uma das mais populares no mundo todo.

1. A CIGARRA E A FORMIGA



“A cigarra passou o verão cantando, enquanto a formiga juntava seus grãos. Quando chegou o inverno, a cigarra veio à casa da formiga para pedir que lhe desse o que comer. A formiga então perguntou a ela: ... “Moral da História: Trabalhemos para nos livrarmos do suplício da cigarra, e não aturarmos a zombaria das formigas.” (www.revistaprosaversoearte.com)

Acima temos um breve resumo da Cigarra e a Formiga. Várias versões desta fábula circulam pelo mundo todo, consequentemente, a moral também pode sofrer algumas alterações, em algumas versões elas vem acompanhadas de ditados populares que reforçam a ideia moral da narrativa. Quais valores são exaltados nessa fabula? Como usar essa narrativa pra ensinar os estudantes?
Ter animais como personagens é atrativo para crianças e é mais fácil de fixar a ideia e valores que queremos transferir. Temos dois personagens principais representando a preguiça (cigarra) e o trabalhador (formiga). Antes de iniciar a narrativa ou ao final dela pode-se fazer uma roda de conversa pra tentar atingir objetivos específicos ao narrar a historia.
Outra maneira de conta-la também seria usando o livro para mostrar as ilustrações que normalmente atraem alunos das series iniciais do ensino fundamental além de tornar esse momento mais ilustrativo e atraente. É possível ainda usar desenhos ampliados das personagens(apesar de a maioria saber o que e uma formiga, talvez muitos não conheçam uma cigarra) e outras partes da historia para ganhar a atenção das crianças.
Apesar de atualmente a parte da moral não ser tão exaltada, mesmo nas versões mais modernas ela ainda faz parte da narrativa, como já vimos anteriormente, é ela que sustenta a fabula, portanto não deve ser descartada, mas trabalhada de forma conjunta.
Nesta fabula existe a representação do preguiçoso e do trabalhador que podem ser substituídos pelo estudioso e o preguiçoso já que se trata de crianças em idade escolar. Esta fábula ensina a não desistir

de seus objetivos, como a formiga o fez de forma persistente, ela poderia ter se juntado a cigarra e cantado com ela todo o verão e no inverno estariam passando fome. As personagens desta narrativa são seres bem conhecidos e encontrados facilmente na natureza, ninguém precisa ir a um zoológico ou outro local específico para encontra-los, isso nos aproxima mais das personagens que nos são bem familiares.
De uma só historia como A cigarra e a formiga podemos tirar várias lições para a vida, em algumas versões a formiga se recusa a ajudar a cigarra, mas em outras ela e socorrida pelas formigas no seu momento de angustia e fome, de modo que sempre temos algo a aprender ou a ensinar.

2. O LOBO E O CORDEIRO



(imagem - armazemdetexto.blogspot.com)

Estava bebendo um Lobo encarniçado em um ribeiro de agua, e pela parte debaixo chegou um cordeiro também a beber. Olhou-o o Lobo de mal gosto, e disse reganhando os dentes: Porque tiveste tanta ousadia de me turvar a agua, onde estou bebendo? Respondeu o Cordeiro com humildade: A água corre para mim, por tanto não posso eu turvá-la. Torna o Lobo mais colérico a dizer: Por isso me as de praguejar? Seis meses haverá que me fez outro tanto teu Pai. Respondeu o Cordeiro: Nesse tempo Senhor, ainda eu não era nascido, nem tenho culpa. Sim tens, replicou o Lobo, que todo o pasto de meu campo estragaste. Mal pode ser isso, disse o cordeiro, porque ainda não tenho dentes. O Lobo, sem mais razões, saltou sobre ele, e logo
o degolou e o comeu. https://pt.wikisource.org/wiki/Fabulas_de_Esopo/O_Lobo_e_o_Cordeiro
Temos acima um resumo da historia O lobo e o cordeiro, cujas versões mais conhecidas são as de La Fontaine e Esopo. Como educadores temos que ter sabedoria e bom gosto na hora de escolher o tipo de enredo que iremos apresentar aos educandos. A história acima é um clássico exemplo, apesar de trazer grandes lições, é inegável a violência e brutalidade do lobo, que já é um conhecido vilão de várias histórias infantis.

Essa é uma historia pra nos alertar sobre diversos lobos que nos rodeiam, mas não podemos dar ouvidos a eles, não podemos tentar ganhar deles, porque este foi o erro do pequeno cordeiro que achou que podia argumentar e escapar, mas não pode.
Como trabalhar com essa Fabula? “O uso dos objetos na narrativa é outro recurso estimulante nesta abordagem de contar histórias. Não quero dizer com isso que se deva usar os objetos descritos pelo conto. Você ate poderá se munir de alguns objetos comuns com caixa de fosforo, palitos, lápis e borracha e fazer deles os personagens de uma história, porem isso faz parte de outra técnica: é teatro de animação de formas.” (BUSATTO, 2005, p.77).
As técnicas usadas para se contar histórias são infinitas e variadas, o teatro de animações de formas é uma maneira inusitada e prática de contar historias porque pode-se usar o que tiver a mao no momento, sem muito planejamento. É uma técnica que pode ate ser reproduzida pelos alunos usando outras histórias, o importante é improvisar e criar. Com certeza existe uma técnica adequada para cada turma ou faixa etária.

3. O PATINHO FEIO



http://uifdhtjftchn.blogspot.com/2012/01/resumo.html

Um filhote de cisne é chocado no ninho de uma pata. Por ser diferente dos demais filhotes, o pobrezinho é perseguido, ofendido e maltratado por todos os patos e outras aves.
Um dia, cansado de tanta humilhação, foge do ninho. Durante a sua jornada, ele para em vários lugares, mas é mal tratado em todos que passava. Por fim, uma família de camponeses

o encontra e ajuda-o acolhendo durante o inverno.

Mas a família tem um gato que expulsou o patinho. Um dia, no entanto, deslumbrado com a beleza dos cisnes, o patinho feio decide ir até eles e percebe, espelhando-se na água, que ele não é mais um patinho feio (e que ele na verdade, nunca foi um pato), mas se tornou um magnífico cisne. Finalmente ele acaba sendo respeitado e se torna mais bonito do que nunca.
(Wikipedia.org.wiki/o_patinho_feio)

A historia acima pode servir de pretexto pra falar de um tema bastante atual e corriqueiro nas escolas: bullying,. Uma historia tão antiga, mas com um tema atual. Essa é uma historia perfeita para que haja a interação dos ouvintes. Logo no inicio da narrativa percebemos uma situação de hostilidade entre o protagonista e os demais animais o que o faz fugir do local aonde residia e passando por vários locais e ainda não consegue ser aceito devido a sua aparência, passado bastante tempo, que é marcado pela chegada do inverno, durante sua jornada ele encontra um grupo de cisnes e finalmente percebe que é um deles.
A sala de aula é muitas vezes um ambiente hostil, nem todos se aceitam ou aceitam seus colegas. Esta narrativa pode ser o ponta pé inicial para falar sobre diferenças. O comportamento dos outros animais em relação ao patino feio dá uma ótima roda de conversa, da pra fazer uma lista do que é legal ou não nos comportamentos das personagens.
Algumas questões podem ser levantadas ao final da historia: o que vocês acharam da atitude dos patinhos que hostilizaram o patinho feio? Como vocês acham que o patinho feio se sentiu? O que vocês fariam no lugar do patinho feio quando foi desprezado por todos? Qual a conclusão que vocês chegaram em relação a essa historia? É ruim ser diferente?
Infinitas lições podem ser tiradas dessa narrativa, principalmente a ter esperança e fé, a saída dele do grupo pode ser entendido como fraqueza, talvez ele devesse ficar e se impor, mas como encontrar o que não se pode ver? Ele percebe que se acomodar não é a solução. O patinho sai em busca de acolhimento, afeto e pertencimento e encontra.

4. O ROUXINOL DO IMPERADOR



A história versa sobre a amizade entre um rouxinol e o imperador da china. Este desconhecia da existência do pássaro, descobre-o ao receber um livro de presente no qual esta escrito que a maior beleza de seu reino era o canto do rouxinol. Surpreendido, ordenou que o procurassem. O rouxinol encantou tanto que fez o imperador chorar.
Depois de um tempo, ele recebeu de presente um sofisticadíssimo rouxinol mecânico. Diante do sucesso do outro, o rouxinol é expulso do palácio. Todas as noites o rouxinol artificial cantava, até que um dia quebrou. Consertado, só poderia cantar uma vez ao ano. Depois de alguns anos, o imperador adoeceu. Em uma noite, sentiu que a morte se aproximava. Então, uma linda canção quebrou o silêncio. Era o rouxinol de verdade pousado num galho lá fora. Ouvira falar da doença do imperador e viera oferecer esperança e conforto com seu canto.

Nossa última fábula e não tão conhecida, é a linda historia de um imperador e um pássaro; se estiver usando um livro com ilustrações essa é uma boa historia para mostrar às crianças imagens que geralmente são interessantes a titulo de conhecimento de outra cultura. As personagens, ambiente, vestimentas são algo que não vemos todo dia. Vale a pena falar sobre pessoas e culturas diferentes das nossas.

Essa é uma bela e rica fábula, rica em ambiente, valores e atitudes. Podemos começar falando de um tema bem importante e atual, preservação da natureza, da fauna e da flora. É uma fabula que pode ser trabalhada de forma interdisciplinar, em conjunto com professores de geografia, ciências, artes, etc.

Aprendemos a valorizar a Natureza e o que ela nos traz de mais belo: o pássaro real podia cantar a qualquer hora, mas o pássaro mecânico quebrou. Nada pode substituir um pássaro de verdade, por mais belo que fosse o pássaro mecânico, ele jamais

substituiria um verdadeiro; suas penas seu canto...

Essa é uma narrativa mais adequada aos alunos que estão no ciclo final da educação fundamental II, existe uma riqueza muito grande nessa historia e um vocabulário mais adequado a um publico mais "velho".

Vemos na narrativa o valor de uma amizade, mesmo sendo expulso do palácio, quando o pássaro soube da doença do imperador, ele na sua bondade e pureza volta pra cantar para o imperador.

Quando contar esta historia? Para quem contar?

Essa é uma historia que pode ser contada para crianças que estão enfermas, ou que estão lidando com doença de algum familiar. É uma história que traz conforto , pois tem um final feliz de cura "Crianças enfermas requerem todo bom senso na escolha: historias divertidas, curtas, nenhuma alusão ao problema que as aflige." (COELHO, 2002, p.20).

O final feliz da narrativa traz conforto e esperança aos leitores e ouvintes. Apesar de sabermos que a historia acima é total ficção podemos encontrar nela verossimilhança.

Faz-se importante lembrar que a ficção, por mais "inventada" que seja a estória , terá sempre, e necessariamente, uma vinculação com o real empírico,,vivido, o real da historia. O enredo mais delirante, surreal, metafórico estará dentro da realidade, partirá dela ainda quando pretenda negá-la, distanciar-se dela, "fingir" que ela não existe. (MESQUITA, 2003, p.14)

Abaixo trazemos um quadro com algumas qualidades ou valores apresentados nas fábulas:

FÁBULA	VALORES/QUALIDADES
A cigarra e a formiga	• Perseverança • Solidariedade • Empatia • Cautela
O patinho feio	• Fé • Esperança • Paciência
O lobo e o cordeiro	• educação • perseverança • bondade • criatividade • fé
O rouxinol do imperador	• amizade • esperança • amor • liberdade • amor • conforto

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escolher um gênero adequado e apropriado para cada momento do ensino fundamental, ultimamente, não tem sido tarefa fácil; competir com toda informação e atrativos do mundo digital é muito desleal, no entanto, podemos recorrer a esse mesmo mundo para acessar todos os gêneros textuais a disposição. Editadas ou não, temos as fábulas a nossa disposição, para educar, ensinar e incentivar nossos alunos a um pensamento crítico e reflexivo sobre atitudes, comportamentos e ações.

Podemos também despertar interesse por culturas diferentes, modos diferentes de viver, não podemos desejar o que não vemos e não conhecemos. As fábulas mais antigas caminharam por anos e ate séculos ate chegar a nós com o intuito de trazer conhecimento e reflexão.

Através das narrativas lidas ou ouvidas os estudantes podem aprimorar sua escrita e ampliar seu vocabulário, expressar suas opiniões de forma oral, escrita, ou através de ilustrações. E ainda aprenderão com as fabulas, a importância do respeito

ao próximo, a se colocar na posição do outro para poder respeitar e ser respeitado.

REFERÊNCIA

BUSATTO,Cléo. Contar e Encantar. 3ª edição, Petrópolis, ed. Vozes, 2003.
COELHO, Betty. Contar histórias uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 2002.
ECO, Umberto. Seis passeios pelo bosque da ficção. São Paulo: Companhia das letras, 1994.
GOTLIB, Nadia Batttella.Teoria do Conto. 10ª edição, São Paulo: Ática, 2003.
LEITE, Lígia Chiappini Moraes, O Foco Narrativo. 10ª edição, São Paulo, 2002.
MESQUITA, Samira Nahid de. O enredo. São Paulo: Ática, 2003.
NOVA Enciclopédia Barsa: Macropédia. São Paulo: Encyclopaedia Britannica do Brasil, 1997. 178 p. v. 6.
SAMPAIO, Aline Fernanda Camargo. O gênero fabula como ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem de língua materna. Revista Literatura, São Paulo, ed. 65, p.26, jan/fev 2010.
TODOROV, Tzvetan, As Estruturas Narrativas. 4º edição, São Paulo: Perspectiva, 2

CONTAÇÃO DE HISTORIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO RECURSO FUNDAMENTAL EM SALA DE AULA

MARCILENE CAVALCANTE DA SILVA

RESUMO

Este artigo tem como foco o recurso de contação de historias em sala de aula, a importância desse recurso no aprendizado de crianças na educação infantil, e tem como objetivo identificar quais contribuições esse recurso pode oferecer às crianças e aos professores e como pode ser trabalhado de forma a oferecer um melhor aproveitamento de suas propriedades. Este artigo tem como metodologia a pesquisa bibliográfica do tipo narrativa, exploratória e descritiva e como embasamento teórico científico foi pesquisado livros e artigos científicos de autores pesquisadores dentro da temática citada, tais autores como Gladis Kaecher (2001) e Abromovich (1995) que trazem uma gama de pesquisas na área da educação, envolvendo os processos de desenvolvimento cognitivo e social da criança. A seleção dos dados de pesquisa determinará o tipo de artigo que mais se encaixa na linha de raciocínio para elucidar o trabalho. Desta forma o embasamento teórico selecionado de acordo com o objetivo do estudo que é fundamentar a utilização da contação de histórias em sala de aula.

Palavras Chave: Histórias; Lúdico; Pedagogia; Contação

ABSTRACT

This article focuses on the storytelling resource in the classroom, the importance of this resource in children's learning in early childhood education, and aims to identify what contributions this resource can offer to children and the teacher and how it can be worked on. in order to offer a better use of its properties. This article has as methodology the bibliographic research of the narrative, exploratory and descriptive type and as a scientific theoretical basis researched books and scientific articles by author researchers within the mentioned theme, such authors as Gladis Kaecher (2001) and Abromovich (1995) that bring a range of research in the field of education, involving the child's cognitive and social development processes. The selection of research data will determine the type of article that best fits the line of reasoning to elucidate the work. Thus, the theoretical basis selected according to the objective of the study, which is to support the use of storytelling in the classroom.

INTRODUÇÃO

A contação de histórias é um momento de muita interação entre alunos, professores e livros. As crianças e seus professores interagem com o livro como se este tivesse vida própria. A cada leitura a história apresenta coisas novas, para os pequenos nunca é demais ouvir a mesma história ou folhear as páginas do mesmo livro mais de uma vez. As histórias fornecem essa mágica às crianças, um mundo totalmente novo a cada vez.
Como problemática deste artigo, busca-se identificar quais as contribuições da contação de historias

em sala de aula com foco no ensino infantil. Para responder a este questionamento foram coletados livros e artigos sobre a importância da contação de histórias com autores renomados dentro dessa literatura. Assim como a Prof.ª Dr.ª em Educação Gladis Elise Pereira da Silva Kaercher1, que atualmente é professora titular da Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul, que diz a respeito da importância da contação de histórias:

O ato de ouvir e contar histórias está, quase sempre, presente nas nossas vidas: desde que nascemos, aprendemos por meio das experiências concretas das quais participamos, mas também através daquelas experiências das quais tomamos conhecimento através dos que os outros nos contam. Todos temos necessidade de contar aquilo que vivenciamos, sentimos, pensamos, sonhamos. Dessa necessidade humana surgiu a literatura: do desejo de ouvir e contar para, através desta prática, compartilhar (KAERCHER, 2001, p. 83).

Também contando com o embasamento cientifico de diversos autores formadores de opinião e especialistas na área de pedagogia e estudos do comportamento infantil e social.
Este artigo tem por objetivo geral informar a importância da contação de historias na educação infantil como recurso fundamental e sala de aula. E Como objetivo especifico, identificar quais as contribuições do recurso de contação de historias trás para vida da criança, e como deve ser utilizado em sala de aula, para que este seja de melhor forma aproveitado por seus professores, oferecendo assim a total capacidade que as histórias podem oferecer.
O primeiro capítulo deste artigo trata-se desta introdução na qual é preciso deixar claro qual a problemática será trabalhada. O segundo capitulo trata-se de uma breve conceituação do surgimento das historias, desde a época das cavernas quando o homem desenhava nas paredes para poder se expressar, até os tempos mais recentes onde a criança passou a ter um lugar maior na sociedade tendo estudos e livros dedicados a elas.
1 http://lattes.cnpq.br/0588613047770817

O terceiro capitulo a tratar-se aqui é a utilização de histórias em sala de aula, qual a importância deste recurso tão simples, mágico e rico. E como o professor precisa preparar-se para trabalhar com o recurso da contação a fim de prender a atenção dos pequenos e ainda ensinar conteúdos que possam ser explorados nas histórias.
Por fim, o ultimo e quarto parágrafo far-se-á uma identificação de como surgiram os contos de fadas e quais são as suas contribuições para as crianças na educação infantil enquanto seres ainda não alfabetizados e como este recurso pode ser aproveitado pelo professor.
Sendo assim, este artigo tratará de responder aos questionamentos acima mencionados a respeito da contação de histórias, este por fim é um artigo de importância na vida acadêmica de professores e futuros professores para que estes possam de forma concreta trabalhar a contação de historias em suas salas de aulas de modo que este aprendizado se torne prazeroso, benéfico e produtivo para seus alunos.

2 - O SURGIMENTO DE HISTORIAS FANTASIOSAS

A comunicação surgiu na época das cavernas quando a humanidade, mesmo sem saber falar, precisava de uma forma para se comunicar. No principio o homem contava suas historias em desenhos feitos em suas cavernas, fazia suas somas matemáticas mesmo sem saber somar, era através dessas pinturas nas paredes que a comunicação deu início. Anos após, o homem desenvolveu a oralidade e junto com ela a curiosidade sobre de onde vimos e para onde iremos, através da curiosidade criou-se historias fantasiosas sobre vida, morte e qual o poder maior que a controla, deuses e divindades. Essas historias eram primeiramente contadas ao redor de fogueiras, pois o fogo aquecia o corpo, cozinhava a comida e as historias matavam a curiosidade dos ouvintes.
O contador de historias descobriu que em sua narrativa atraia a atenção de pessoas, ganhando a admiração dessas e tornando-se uma espécie de celebridade da época. Dessa forma surgiram os primeiros escritores e atores, pois ao contar uma

historia o contador desenvolve a interpretação de seus personagens. Rodrigues declara que:

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a fic-

ção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4).

Em diversas sociedades a narrativa teve seu papel principal para difundir o conhecimento muito antes da escrita, segundo Zumthor2 (2000, p.59) a "performance designa um ato de comunicação como tal; refere-se a um momento tomado como presente. A palavra significa a presença concreta de participantes nesse ato de maneira imediata."
O ato de contar histórias é intrínseco do ser humano, contamos historias para as crianças antes de dormir, para ensiná-las alguma coisa ou para ilustrar com ludicidade um fato ou acontecimento. De acordo com Paulo Freire (1994, p. 11) "a leitura do mundo procede à leitura da palavra". Ou seja, antes de aprender a ler e escrever no papel aprendemos a ler o mundo e as historias ajudam a contar o mundo, seja de forma criativa ou não, tudo depende de quem a conta. Para Caldin (2002, p. 30) o contador precisa de algumas características para conseguir entrar no enredo do conto,

[...] é necessário captar o ritmo e a cedência dos contos, fazer as pausas no momento certo, não entrar em descrições cheias de detalhes, criar um clima de envolvimento e de encanto, e, acima de tudo, usar todas as modalidades e possibilidades da voz – sussurrar, imitar os ruídos, as vozes dos animais, as inflexões que indicam suspense e clímax.

Na tradição oral, o conto segundo Busatto (2003, p. 28), "[...] é um retrato da magia e do encantamento, uma fantástica criação da mente humana". Contar historias é contar outro mundo, na hora da história o contador e o ouvindo se deslocam para outro mundo, um mundo de fantasia, mágica, super poderes, onde tudo pode acontecer.

2 ZUMTHOR, Paul. Performance, Recepção, Leitura. São Paulo: EDUC, 2000

Narrando a história com voz clara e limpa, valorizando cada parte por meio de mudanças de entonação: usando a voz em seu registro mais grave ou mais agudo, dependendo da situação, com maior ou menor intensidade, variando a velocidade da narrativa ou das palavras etc. Esses aspectos enriquecem a interpretação e chamam a atenção dos bebês e crianças para a diversidade sonora e expressiva, assim como para a riqueza de possibilidades de exploração a voz. (BRITO, 2003, p,162)

Até meados do século XVIII, a criança era vista como um adulto em miniatura, dividindo suas tarefas e compartilhando suas atividades diárias. Os cuidados atribuídos às crianças eram semelhantes ao adulto, não existia uma ludicidade capaz de visualizar a criança como um ser humano em constante aprendizado e desenvolvimento que necessitava de criatividade, paciência e compreensão.
Foi somente a partir de algumas mudanças na sociedade burguesa do século XVIII que as crianças começaram a ser vistas como pessoas que necessitavam de ajuda no desenvolvimento físico, psicológico e social.

A concepção de criança é uma noção historicamente construída e consequentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época […] 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. (BRASIL, 1998, p. 21).

A partir desta mudança na percepção cognitiva da criança começaram a surgir estudos de médicos e filósofos da época. A indústria também começava-se a desenvolver o que ajudou na propagação de livros de historias fantasiosas. De acordo com Rasteli (2015, p.105, 106)

No fim do século XVII e durante o século XVIII surgem os primeiros livros para crianças. Zilberman (1994:13) relata que "antes disso, não se escrevia para elas, porque não existia a infância". Essa afirmação deve-se ao fato de que a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessidades de formação específica, aliada a uma nova concepção de família, só aconteceria em meio à Idade Moderna.

Dessa forma, antes dos avanços tecnológicos da época, pouco se via a criança como criança, somente apos 18 séculos este ser começou a ter seu lugar na sociedade, o conteúdo de historias era pouco lúdico, sendo assim não havia articulação de personagens feitos para o mundo infantil, Segundo Barroso e Silva (2015, p.16)

As histórias possibilitam a articulação entre objetividade e subjetividade, "espaço entre", no qual se situa o trabalho pedagógico. É, portanto, um recurso riquíssimo que pode promover a criatividade, a criticidade e a sensibilidade do pequeno leitor. O conteúdo mítico, as ações praticadas pelos personagens e os valores morais implícitos na narrativa, permitem projeções que facilitam a elaboração de questões emocionais, muitas vezes expressas em sintomas que se apresentam na aprendizagem.

As histórias facilitam a compreensão de mundo das crianças, através delas os pequenos começam a ter entendimento dos percursos da vida, nascimento, morte, família, alegria e tristeza. É o que cita Garcia (2003, p.10)

"Era uma vez..." tem sido a senha para se entrar no maravilhoso mundo dos contos, mitos, lendas e fábulas. Basta que alguém diga essas três palavrinhas mágicas que o encanto acontece, e nós, adultos e crianças, como que hipnotizadas, esperamos que o contador prossiga com sua narrativa. Por que isso acontece? Porque ao ouvirmos uma história temos a possibilidade de refletir sobre a vida, sobre a morte, sobre nossas atitudes e ESCOLHAS [...] (GARCIA 2003, p. 10)

As historias infantis são propulsores de realidade e uma ferramenta de sucesso dentro da sala de aula, discutiremos no próximo capitulo a importância da utilização da literatura infantil em sala de aula.

3 – A UTILIZAÇÃO DE HISTORIAS EM SALA DE AULA

O recurso de contação de histórias é muito utilizado em salas de aula, pois os contos possuem uma mágica particular que cada vez que é contado algo de novo surge. As crianças são levadas a um novo mundo, um mundo onde cada um deles pode criar suas próprias fantasias, mas muitas vezes os livros infantis são usados somente em sala de aula, pois a maioria das crianças no Brasil não tem disponível este recurso em casa.

As rodas de contação de historias promovidas por professores em sala de aula ou outro ambiente escolar promovem a interação criativa entre aluno, professor e livro, este ultimo sim, pois na contação de historias o livro praticamente cria vida própria, proporcionando ao momento da roda de historias uma mágica que é imaginar um mundo diferente cheio de mágica e fantasia. Cabe ao professor "transformar a contação em um importantíssimo recurso de formação do leitor."

(PENNAC3, 1993, p. 124). "Porque para formar grandes leitores, leitores críticos, não basta ensinar a ler. É preciso ensinar a gostar de ler. [...] com prazer, isto é possível, e mais fácil do que parece". (VILLARDI4, 1997, p. 2).

Citando Schermack (2012, p. 05-06) a forma de narração da história é fundamental para criar o ambiente e aproximar o ouvinte ao contexto do conto:

Contar uma história é sempre o 'revelar de um segredo'. Os ouvintes ingressam na intimidade do narrador, tornando-se depositários dos mistérios e dos saberes que uma história carrega. Não se trata de um saber informativo apenas, mas poético, na base do simbólico, com uma estética que se concretiza na medida em que a performance se desenvolve. Enquanto o contador ordena as informações, através das escolhas linguísticas que realiza, o interesse do ouvinte vai sendo despertado. O que está sendo dito pelo narrador, de forma gradativa, vai aproximando-o da platéia (SCHERMACK, 2012, p. 05-06).

Muitas salas de aula da educação infantil são enfeitadas com o "Cantinho da Leitura", estes cantinhos são feitos e decorados pelos próprios professores, usando recursos básicos, como estante de livros, cartazes com desenho dos contos infantis, tapetes e almofadas. Sendo assim, o ambiente criado por estes profissionais facilita a interação entre a criança e a historia e possibilitando uma melhor forma de visualizar o conto e suas fantasias, é o que cita Faria (2017, p. 09) e Moreno (2009, p.234) em:

(...) podemos salientar algumas orientações básicas durante o ato do professor contador de histórias: entonação de voz cativante; movimento corporal; materiais de apoio; uso de onomatopeias; provocação de ruídos em momento de suspense; olhar comunicativo; expressões faciais (medo, alegria, indignação, tristeza, raiva, malícia); imitação; repetição de frases marcantes; criatividade quando o momento exigir improvisação; espaço para participação da platéia (pequenas interferências); cantigas pequenas condizentes com a história e interposição entre o som e silêncio, evitando vícios no vocabulário (cacoetes).

O sucesso de uma contação de histórias depende muito das pessoas envolvidas, bem como de um espaço físico adequado. Quando o professor con-

ta uma história, expressando-se com uso de voz e gestos, de forma a imitar o personagem, ora sorrindo, ora chorando, faz com que os alunos viajem nas asas da imaginação de um mundo mágico e inesquecível.

3 PENNAC, Daniel. Como um romance. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

4 VILLARDI, Raquel. Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

O professor em sala de aula é o mediador de conhecimento, é através dele que o aluno desenvolve seu potencial social, criativo, social, físico e também emocional. É preciso que a instituição de ensino propicie aos alunos uma educação lúdica de forma prazerosa buscando desenvolver e revelar o potencial de cada um de seus educandos. Para Ribeiro (2010, p. 8), "através das histórias que a criança sente diferentes emoções como alegria, medo, tristeza, bem-estar, insegurança, entre tantas outras, e assim ela aprende a lidar com seus sentimentos da sua maneira".
O ato de contar histórias para alunos dos anos iniciais de ensino fundamental I está intrinsecamente, relacionado ao desenvolvimento psicológico, afetivo e intelectual do educando, trata-se de uma metodologia capaz de transformar a realidade, quando empregada e desenvolvida adequadamente. (RAMALHO, 2019, p. 17)

É a partir da contação de historias que a criança aprende a brincar de ler, trabalha a criatividade, a visão de mundo, desenvolve cognitivo, além de aprender palavras novas mesmo não sabendo (ainda) ler e escrever, seu vocabulário pode ser expandido ao ponto que se interaciona com a literatura. Sendo assim, os livros infantis despertam na criança o gosto pela leitura vinculando o lúdico com matérias que são trabalhadas aos poucos em sala que aula.

Além disso, a história permite o contato das crianças com o uso real da escrita, levando-as a conhecerem novas palavras, a discutirem valores como o amor, família, moral e trabalho, e a usarem a imaginação, desenvolver a oralidade, a criatividade e o pensamento crítico, auxiliam na construção de identidade do educando, seja esta pessoal ou cultural, melhoram seus relacionamentos afetivos interpessoais e abrem espaço para novas aprendizagens nas diversas disciplinas escolares, pelo caráter motivador da criança (CARDOSO, 2016, p. 08).

Sendo a escola o local em que a maioria das crianças tem contato com a arte, é de responsabilidade pedagógica e social que este ambiente reproduza os conhecimentos de forma criativa visando à interação sociabilidade das crianças com o mundo através do lúdico. As historias infantis apresentam o estimulo necessário para o desenvolvimento infantil, mas é necessário que o professor, pessoa que está entre o conhecimento e a criança, seja estimulador do conhecimento de forma criativa a fim de fazer com que estas crianças aprendam os conteúdos de forma lúdica, este profissional precisa gostar de ler para ensinar a ler, ou seja, gostar do que faz é importante na educação pedagógica infantil. Segundo Abromovich (1995,
p. 16) (...) "Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas,

muitas histórias. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é ter o carinho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo".
"A escola tem uma grande responsabilidade neste processo, o sistema educativo deve ajudar quem cresce em determinada cultura a se identificar, a partir das narrativas é possível construir uma identidade e encontrar-se dentro da própria cultura". (BERNARDINO; SOUZA, 2011, p. 241).
De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) é dever de o Estado fornecer e contribuir para o exercício da cidadania, o respeito à dignidade e aos direitos sociais e emocionais das crianças de zero a seis anos, como cita em:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;

- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998, p. 17).

É preciso enfatizar que em 2006 o Ministério da Educação (MEC), apresentou em dois volumes o documento de nome Parâmetros Nacional de Qualidade para Educação Infantil, no qual foi publicado parâmetros para a qualidade da Educação Infantil brasileira, são alguns deles:

Em síntese, para propor parâmetros de qualidade para a Educação Infantil, é imprescindível levar em conta que as crianças desde que nascem são:
- cidadãos de direitos;
- indivíduos únicos, singulares;
- seres sociais e históricos;
- seres competentes, produtores de cultura;
- indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral. (...)

Precisam, portanto, ser cuidadas e educadas, o que implica:
- ser auxiliadas nas atividades que não puderem realizar sozinhas;
- ser atendidas em suas necessidades básicas físicas e psicológicas;
- ter atenção especial por parte do adulto em momentos peculiares de sua vida.

Assim entendido fica entendido que, há parâmetros para a educação infantil brasileira, a contação de histórias não é um simples passatempo em sala de aula, o ato de contar histórias ou contos tem sua significação para a aprendizagem em sala

de aula, o professor contador de histórias precisa pensar além, ou seja, trabalhar os conhecimentos da história a fim de conseguir que seus conteúdos não lúdicos como matérias de língua portuguesa, matemática, inglês e outras possam ser trabalhadas dentro das histórias.

4 – O CONTO DE FADAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM INFANTIL

Os contos de fadas sempre estiveram presentes na sociedade, embora eles não tenham sido criados para crianças, os primeiros contos que surgiram na história foram criados por Charles Perrault na França do século XVII. Mas ao longo dos tempos esses contos têm ganhado novas narrativas, uma das mais famosas delas foram as narrativas feitas pelos irmãos Grimm, a autora Vera Silva ressalta que:

esses textos criados pela imaginação coletiva e depurados na oralidade durante séculos chegaram-nos por meio dos escritos de Perrault, na França, dos Irmãos Grrimm, na Alemanha, e de outros autores. Na forma como foram registrados, encontraram sua cristalização nos meios populares, continuem a sofrer acréscimos, supressões e alterações diversas pela boca dos contadores (SILVA, 2010, p. 71).

Nos contos de fadas o ouvinte e leitor se identificam com os personagens, pois estes encontram-se em situações que fazem parte do cotidiano das crianças encontrando assim identificações com suas emoções e sentimentos como medo, amor, felicidade, tristeza e sonhos. Essas emoções e sentimentos fazem parte de cada ser humano e este tipo de identificação torna o conto de fadas cada vez mais próximo da criança toda vez que é recontado é o que ressalta Ninfa Parreiras, “cada dificuldade ou conflito instalado na história não é o pretexto principal. No contexto da narrativa, a morte, as injustiças representam estados da alma, ou seja, valores universais”. (PARREIRAS, 2013, p.149).

A pratica da contação de historia pode fazer parte do ensino e aprendizagem em sala de aula sem perder a visão da beleza e da mágica dos contos. Pois os contos são situações sugeridas em determinados momentos criando assim explicações para estas e permitindo criar maneiras de lidar com estas situações ou outras que surgirem.

Sabe-se que o ato de contar historias está ligado á criatividade e a ludicidade, comprometido com o conto no qual está contando, ou seja, é necessário dedicar-se ao momento como aqui já foi discutido. As histórias reforçam o olhar de mundo na criança, por meio delas os pequenos compreendem melhor as situações cotidianas que as envolvem, por este motivo os contos são tão importantes na primeira infância como qualquer outra aprendizagem em sala de aula, pois trabalha mecanismos psicológicos, sociais, culturais, além de contribuir para a aprendizagem da leitura em crianças em fase desse aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que o recurso de contação de histórias é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento infantil, pois a capacidade de imaginar

histórias, cenas, cenários e personagens a partir do que se está ouvindo ajuda no processo desenvolvimento cognitivo, social, cultural e de personalidade da criança, pois a produção da criatividade favorece as sinapses cerebrais para que haja uma melhor recepção dos conteúdos aprendidos.
O exercício da criatividade facilita na interação social entre a criança e sua visão de mundo, sendo assim ajuda também no processo de construção de sua personalidade uma vez que a contação de histórias auxilia a criança na expressão de seus sentimentos como, medo, angustias, alegria, amor e entre outros.
Sabemos que a sucateamento das escolas brasileiras torna o processo de aprendizagem mais difícil ao passo que, o quadro de funcionários é menor que o necessário e muitas instituições não possuem recursos financeiros para bancar as estruturas básicas necessárias. Este tipo de dificuldade é uma batalha constante nas escolas e creches publicas do Brasil, o que torna o ensino eficaz é o trabalho forte e constante dos professores em sala de aula, pois este necessidade se desprender muitas vezes de seus próprios recursos para utilizá-los com seus alunos.
Neste cenário, na contação de historias é necessário que o professor apresente características semelhantes a um ator no seu processo de contar histórias. O ambiente e a entonação de voz contribuem muito para uma melhor fluidez do ato de contar histórias, são simples características que este profissional precisa ter ou melhorar para obter um melhor resultado nos conteúdos que deseja trabalhar com seus alunos através das histórias infantis.

Por fim, enfatiza-se que quanto mais histórias uma criança houve, melhor leitora ela será no futuro, o exemplo da contação de historias contribui não só no cognitivo e social deste pequeno ser, como também no processo de aprendizagem e desenvolvimento de leitura e produção de texto.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fani. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1995.

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BARROSO, T.S.N.; SILVA, C.R. Literatura na Educação Infantil: a influência da contação de histórias no processo de formação de pequenos leitores. Revista Maiêutica, Indaial, v. 3, n. 1, 2015.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2016.

BERNARDINO, Andreza Dalla; SOUZA, Linete Oliveira de. A contação de histórias como estratégia pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Educare et educare revista de educação. São Paulo, v 06, nº12, p. 235-249, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 25 ago. 2020.

BRITO, T. A. de. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BUSATTO, Cléo. Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARDOSO, Ana Lúcia Sanches. A Contação de Histórias no Desenvolvimento da Educação Infantil. 2016. Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v6-2016/ARTIGO-ANA-LUCIA- SANCHES.pdf>. Acesso em: 05 set. 2020.

CALDIN, C. F. A oralidade e a escritura na literatura infantil: referencial teórico para a hora do conto. Florianópolis, Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, n.13, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2002v7n13p25/5213>. Acesso em: 05 set. 2020.

FARIA, Inglide Graciele de; FLAVIANO, Sebastiana de Lourdes Lopes; GUIMARÃES, Maria Severina Batista; FALEIRO, Wender. A influência da contação de histórias na Educação Infantil. GO, 2017. Disponível em: <

https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/6368> Acesso em: 15 ago. 2020

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1994.

MACIEL, Rildo Cosson. O espaço da literatura na sala de aula. In: APARECIDA PAIVA, Francisca; MACIEL, Rildo Cosson. (Coord.). Literatura: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação. Brasília, 2010. Disponível em:< https://docplayer.com.br/6474419-Colecao--explorando-o-ensino-literatura-volume- 20.html >. Acesso em: 01 ago. 2020.

MORENO, Leonel de Alencar. O lúdico e a contação de histórias na educação infantil. Florianópolis, v.10, n.97 jul./dez. 2009.

MIGUEZ, Fátima. Nas arte-manhas do imaginário infantil. 14. ed. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.

KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. E Por Falar em Literatura. Educação infantil:
pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

PARREIRAS, Ninfa. Do Ventre ao Colo, do Som à Literatura: livros para bebês e crianças. Belo Horizonte: MEC. Ed: RHJ. 2012.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. Cultura, arte e contação de histórias. Goiânia, 2005.

SCHERMACK, Keila de Quadros. A contação de histórias como arte performática na era digital: convivência em mundos de encantamento. 2012. Disponível em:
< http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S10/keilas-cherm ack.pdf>. Acesso em: 18 set. 2020.

SILVA, Vera M. T. Literatura Infantil Brasileira; um guia para professores e romotores de leitura. 2. Edição Revista. Brasil, Ministério da Educação. Ed: Cânone editorial. 2010

PRÁTICAS PEDAGOGICAS DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

MARGARETE ROSA DE ANDRADE SILVA

RESUMO

Esse artigo tem como tema o as praticas pedagógicas no ensino fundamental que no qual, o professor necessita ter um bom conhecimento do sistema oral e gráfico da Língua Portuguesa. Este estudo nasce da necessidade de compreender o papel desse professor alfabetizador diante da realidade no Brasil. A alfabetização tem sido uma questão bastante discutida pelos estudiosos da Educação, já que, há muitas décadas, se observam as mesmas dificuldades de aprendizagem, as inúmeras reprovações e a evasão escolar. Observou-se que os professores alfabetizadores nesse contexto vem acompanhando e interagindo adaptando seus estudos sobre a aprendizagem tanto do ponto de vista psicológico, linguistico ou sociológico contribuindo fundamentalmente para a compreensão do significado da alfabetização e de como ela se processa.
Palavras-chave: Alfabetização, Conhecimento Lingüístico, Alfabetizador

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização inicial exige um pensar reflexivo do professor alfabetizador a respeito do seu fazer pedagógico, esse que precisa constituir-se como um trabalho significativo e contextualizado. O planejamento do trabalho pedagógico requer o conhecimento acerca da forma como a criança aprende, da maneira como ela pensa o sistema de escrita e como constrói suas hipóteses a respeito dele.

O professor precisa conhecer estratégias que sejam efetivamente desafiadoras aos diferentes níveis da lecto escrita, presentes em uma mesma turma.

Os grupos de alfabetização inicial são compostos por crianças que têm diferentes compreensões a respeito do que é ler e escrever a partir das experiências que vivenciam, dentro e fora da escola. São essas diferenciadas experiências que vão compondo as aprendizagens das crianças, estas que se tornam, ao mesmo tempo, aprendizes e ensinantes, pois são

capazes de ensinar uns aos outros o que sabem a respeito do que é ler e escrever. Assim, no contexto da sala de aula não é somente o professor quem ensina, ele se torna um mediador das aprendizagens que se fazem mutuamente entre professor e estudantes, em que todos são ensinantes e aprendentes (FREIRE, 1987).

A perda da especificidade do conceito de alfabetização e a postura do professor diante das diferentes concepções dadas a esse termo influenciam diretamente as práticas alfabetizadoras que são desenvolvidas em sala de aula. As concepções dos professores sobre esse processo estão, dessa forma, intimamente relacionadasao modo como planejam e organizam as atividades nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A prática alfabetizadora fundada no entendimento de que o outro aprende por meio do exercício repetitivo justifica a prática alfabetizadora a partir dos modelos sintéticos de alfabetização – em que se prioriza a exploração da parte para o todo, ou seja, da unidade menor da língua (letra) para as maiores (sílabas, palavras, frases e textos). Por outro lado, quando se compreende que o sujeito aprende a partir de situações contextualizadas, a partir de atividades que envolvam o cotidiano, a prática alfabetizadora fundamenta-se em métodos analíticos, que apostam em atividades do todo para as partes, ou seja, do texto para as unidades menores da língua.

A leitura e a escrita faz parte do cotidiano de todas as pessoas, por isso ela é de grande relevância no convívio social, principalmente em um mundo em que os meios de comunicação faz-se presente em grande parte dos lares, pois é através dos jornais, revistas, televisão, rádio e internet que nos mantemos informados das noticias do mundo.

ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

[...] uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem ou contra o quê, fazemos a educação, e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. (FREIRE, 1989, p. 15, grifos do autor).

Tendo em vista o processo de alfabetização compreendido como um ato político, voltado para a formação de leitores e escritores, é necessário pensarmos em práticas de trabalho que sejam coerentes com essa visão, planejando atividades de trabalho que promovam espaços para a reflexão sobre a língua, para a vivência com diferentes tipos de texto, suas formas, usos e funções sociais. Por isso, é preciso que não tenhamos restrições com a atividade de leitura e escrita na escola. E isso exige a abertura de espaços mais contextualizados, criativos e dialógicos na escola.

Nessa perspectiva, Picolli (2009a) nos alerta que as atividades de leitura e escrita na escola precisam ser planejadas e organizadas e não realizadas sem planejamento prévio para desenvolverem as habilidades da área da linguagem: a oralidade, a escrita e a leitura. Para a autora, “as variadas interações das crianças com diferentes gêneros de material escrito não são dadas ao acaso ou ocorrem de forma espontânea, mas pressupõem um planejamento intencional por parte da professora e sua intervenção pedagógica explícita” (PICOLLI, 2009a, p. 15). Assim, é importante considerar que o planejamento dessas atividades na escola precisa embasar-se na contextualização dessas práticas, promovendo-as num processo de construção de sentido para os estudantes. A escrita de uma carta não deve ser só ensaiada para se aprender a fazer cartas, mas precisa estar relacionada a uma prática com significado, como a escrita de uma carta a um querido professor, no dia em que celebramos o dia de seu aniversário, ou a escrita de uma carta a um colega que não vemos por um tempo e com quem queremos manter contato.

[...] nesta perspectiva, o trabalho elaborado e desenvolvido pelo professor pode garantir aos alunos o acesso a uma grande variedade de gêneros textuais, proporcionando a habilidade de lidar com eles no cotidiano. O ideal é que o aluno tenha contato com diversos gêneros de textos ao longo do processo de alfabetização e letramento. Há um extenso “oceano” de possibilidades para serem exploradas em aula: panfletos, receitas, manuais, receitas médicas, bula de remédio, documentos pessoais, anúncios de jornais, charges, quadrinhos, poesias, letra de música, bilhetes, ofícios, gravuras, entrevistas, crônicas, fábulas, embalagens, etc. (EBERT, 2007, p. 11-12).

As dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização é um fator existente no cotidiano escolar, isso nos leva a refletir e analisar esse processo, e também propor que haja uma mudança em nossas práticas pedagógicas com a finalidade de auxiliar a criança na aquisição e no desenvolvimento de

habilidades que facilitem no processo de aprender ler e escrever. Considera-se dificuldade de aprendizagem, uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola. Muitos desses alunos têm sido ignorados, mal diagnosticados e mal tratados, sendo tachados pelos próprios professores como alunos preguiçosos e desinteressados.
O professor deve propiciar alternativas favoráveis para que alunos possam superar eventuais dificuldades que apresentam. Diante disso, muitos professores questionam-se quanto ao que fazer. É necessário que haja um olhar voltado ao próprio processo de ensino aprendizagem na alfabetização e no letramento.
Dificilmente encontramos uma turma que não tenha algum aluno com dificuldades de aprendizagem, mas muitas vezes, o professor confunde uma dificuldade na aprendizagem com algum tipo de distúrbio, sendo que o problema pode está no seu próprio método de ensino. Acreditamos que o professor tem grande responsabilidade e influencia no e aprendizagem do aluno. O presente artigo tem como finalidade investigar: as dificuldades de aprendizagem relacionadas à prática pedagógica do professor ao alfabetizar e/ou letrar e as metodologias de ensino utilizadas pelo professor com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem no período da alfabetização
Alfabetizar e letrar vão além da simples decodificação dos códigos alfabéticos, assim é necessário haver uma revisão das antigas formas de alfabetizar. Os métodos tradicionais de alfabetização em muitos casos não passaram de mera reprodução da escrita, desconsiderando o conhecimento prévio do aluno.
Para Morais:
[...] os métodos tradicionais de alfabetização que conhecemos, apesar das diferenças que apresentam, tem uma única e comum teoria de conhecimento subjacente: a visão empirista/associacionista de aprendizagem. Segundo tal perspectiva, o aprendiz é uma tábula rasa e adquire novos conhecimentos (sobre o alfabeto) recebendo informações prontas do exterior (explicação sobre letras e sons) que, através da repetição do gesto gráfico (cópia) e da memorização (das tais relações entre letra e som), passariam a ser suas. (2012, p.27).

Esse tipo de comportamento ao alfabetizar foi e ainda é propagado; os professores que foram alfabetizados nessa perspectiva pensam que o fato de terem sido ensinados de maneira mecânica, mas mesmo assim, conseguiram avanço no período escolar, consideram que essa é a forma eficaz de aprendizagem e propagam as mesmas ideias ao invés de se apropriarem de novos conceitos e novas metodologias próprias de ensino. Observamos assim, que os alunos mudam, a sociedade começa a passar por processos de globalização, porém, a escola continua a mesma, poucos são os que procuram mudar suas metodologias de trabalho e reconsiderar os conhecimentos gerais de sua sala de aula.
A criança no processo de alfabetização/letramento tem sua maneira específica de conceber a leitura e a escrita, de acordo como ela interpreta a realidade. Segundo Emilia Ferreiro o educador tem a oportunidade de utilizar-se de meios comuns e simples a fim de alfabetizar como por exemplo: explorar a leitura e a escrita naturalmente deixando o discente expressar o que conhece a respeito desse sistema gráfico. O docente, por sua vez, deve entender que o aluno aprende mesmo sem receber orientações da escola e que essa habilidade precisa ser interpretada corretamente por quem faz a educação. Enxergar as possibilidades e alternativas de aprendizagem pode ser a melhor forma de iniciarmos o extenso processo de alfabetização.
Ser professor alfabetizador não significa ignorar a teoria, pelo contrário, ela precisa estar vinculada com a prática, com a experimentação, é o ato de entender todo embasamento teórico que a profissão de educador busca para a sala de aula. É constante que em sua formação o docente precise estudar, a fim de aprimorar seus conhecimentos sobre os métodos de alfabetização. O olhar crítico do formado e sua perspectiva sobre alfabetização, o levará a reconhecer as possíveis maneiras de ensinar, aprimorando assim sua prática pedagógica.
É com esse pensamento que idealizamos este artigo, com o intuito de auxiliarmos os alfabetizadores a aperfeiçoarem sua prática docente, e principalmente conhecermos nosso atual campo de trabalho, por isso, utilizamo-nos de autores que estudaram essa temática, a fim de avaliarmos as diversas concepções sobre alfabetização. Nesse período observamos a atuação dos professores de alfabetização na escola pública e, por conseguinte, nos foi oportunizado exercermos a prática, através das regências. Os discentes, por sua vez, se apropriaram dos conteúdos e foram recíprocos ao aprendizado.
Então durante esses dias, diagnosticamos algumas dificuldades no processo de alfabetização; muitos deles ainda estão no período pré-silábico, enquanto deveriam estar no nível silábico-alfabético ou nível alfabético. A dificuldade em aprender a ler, escrever

e compreender o que se está lendo, ou melhor, saber interpretar os textos, por mais curtos que os mesmos sejam é uma realidade muito real em nossas escolas. Eles simplesmente decodificam os símbolos alfabéticos de modo mecânico e obrigatório, fazendo da alfabetização uma mera reprodução das letras; isso na maioria das vezes está elencado a metodologia do educador.

As regências seguiram satisfatoriamente; porém de início tivemos que enfrentar diversos conflitos como, por exemplo; a metodologia da professora efetiva, que consistia em método tradicional de ensino, pois os alunos questionavam o fato de não estarem sempre escrevendo; a falta de socialização coerente dos conteúdos, por vezes, eles não conseguiam aliar os conteúdos ao seu cotidiano, o que implicava em um discurso maior para a aquisição das atividades e o fato que nem todos sabiam ler e escrever.

No decorrer das aulas os educandos começaram a aceitar nossa metodologia de ensino e isso favoreceu o aprendizado da turma. Eles passaram a entender que é necessário a reflexão sobre o assunto, que seu cotidiano pode estar relacionado a esses conteúdos e o quanto é importante à concentração para a aquisição da leitura e da escrita. A turma teve a oportunidade de interpretar os textos a partir de sua realidade e assim houve uma evolução do aprendizado. Tal comportamento foi avaliado de acordo com a participação e execução das atividades propostas nas regências.

O docente deve conscientizar-se da importância da construção da leitura e da escrita, do saber interpretar, do conhecimento da realidade no qual seus alunos estão inseridos. Silva afirma que:

O trabalho do professor se realiza na prática e não na pesquisa; portanto, ele deve observar e atender a evolução da criança, e não detectar através de "testes", qual o nível de conceitualização em que ela se encontra. É possível fazer isso naturalmente através das propostas de classe. Entretanto, é fundamental que ele saiba quais os objetivos que norteiam a elaboração das atividades propostas aos alunos". (1991, p.74)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre as práticas de alfabetização e de leitura e escrita na escola fundamenta-se na pertinência das suas relações com os pressupostos epistemológicos que dão base para essas práticas. Compreende-se que é na contextualização e na significância dessas atividades para a vida social que o processo de alfabetização necessita estar fundamentado. É entendido que a compreensão do professor sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita pelos sujeitos influencia diretamente seu planejamento de trabalho nos processos de alfabetização.

Há distintas teorizações que se voltam a descrever as metodologias para ensinar a ler e a escrever. Todas estão embasadas, sem neutralidade, em formas diferenciadas de entender o que é aprendizagem, o que é ensino, o que é leitura e escrita e seus respectivos significados sociais. Um professor embasado em referenciais da tendência tradicional de educação, que entende o processo educacional de determinada maneira irá construir suas práticas em sala de aula diferentemente de um professor embasado em referenciais mais progressistas e libertadores. Desse modo, as ideias que norteiam as práticas de alfabetização nos anos iniciais escolares também se diferenciam nesse viés.

Professores que compreendem a aprendizagem da leitura e da escrita como a decodificação/codificação de sinais gráficos terão práticas diferenciadas daqueles que compreendem os processos de aprender a ler e a escrever tendo em vista os usos e funções sociais dessas habilidades na vida cotidiana. Pelo menos, espera-se que estes últimos organizem suas práticas tendo em vista o entendimento de que a formação de leitores e escritores exige um trabalho coerente com essa forma de compreender o processo de ensino da leitura e da escrita: embasado em atividades que tenham significado, contexto e de acordo com suas funções sociais.

A alfabetização sem o trabalho com textos, tendo em vista suas funções sociais, é uma prática que se desenvolve sem significado, empobrecida e descontextualizada.

São práticas que se reduzem à aprendizagem do bê-á-bá sem sentido, sem função social, sem objetivo. Nessa perspectiva de trabalho, aprende-se a ler e a escrever para codificar e decodificar letras, palavras e frases, desvinculada da aprendizagem dessas habilidades para o uso na vida cotidiana, em sociedade.

REFERENCIAS

ARROYO, M. G. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, J. V. A. (Org.) Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

FERREIRO, Emilia. Psicogênese da língua escrita. Emília Ferreiro e Ana Teberosky; tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. – Porto Alegre: Artes Médicas. 1985.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa. 29ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

MOLL, Jaqueline. Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender. 8° edição revisada e atualizada. Porto Alegre. Mediação, 2009.

MORAIS, Artur Gomes de. Sistema de escrita alfabética. São Paulo. Editora Melhoramentos, 2012.

SILVA, Maria Alice S. Souza e. Construindo a leitura e a escrita: reflexões sobre uma prática alternativa em alfabetização. 3° ed. São Paulo. Ática, 1991.

A IMPORTÂNCIA DA AÇÃO LÚDICA COMO SUPORTE DO ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA CRISTINA DOS SANTOS JACINTO

RESUMO

A presente pesquisa buscou investigar o suporte das aulas de artes os jogos cooperativos na construção da aprendizagem de crianças na Educação Infantil. Investigar de que forma o professor pode propiciar o brincar e o desenhar de maneira pedagógica e não apenas como um momento de recreação e diversão entre as crianças; Objetivo: ressignificar a prática da arte na Educação Infantil e compreender como ela contribui para a aprendizagem lúdica. Metodologia: pesquisa qualitativo e quantitativo, que proporcionou a coleta de dados através do site Conselho de Reitores das Universidades do Estado de São Paulo – CRUESP, que faz refletir e aprofundar os conhecimentos sobre o tema devido à falta de publicações referente a essa pesquisa de investigação. Além disso, alguns autores foram estudados para obter melhores resultados, como, (Kishimoto 1994, 1999), (Fortuna 2000), (PIAGET 1971), (Dalla Valle 2010), (MALUF, 2003), (ALMEIDA, 2003), sendo
utilizados como referências outros autores no decorrer do projeto desenvolvido.
Palavras-chaves: Aprendizagem, ação lúdica, movimento lúdico, Artes, Educação Infantil.

ABSTRACT

This research sought to investigate the support of arts classes and cooperative games in the construction of children's learning in Early Childhood Education. Investigate how the teacher can promote playing and drawing in a pedagogical way and not just as a moment of recreation and fun among children; Objective: to reframe the practice of art in Early Childhood Education and understand how it contributes to playful learning. Methodology: qualitative and quantitative research, which provided data collection through the Council of Rectors of Universities of the State of São Paulo - CRUESP website, which reflects and deepens the knowledge on the subject due to the lack of publications related to this research research . In addition, some authors have been studied to obtain better results, such as (Kishimoto 1994, 1999), (Fortuna 2000), (PIAGET 1971), (Dalla Valle 2010), (MALUF, 2003), (ALMEIDA, 2003), being other
authors were used as references during the developed project.
Keywords: Learning, playful action, playful movement, Arts, Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa busca-se apresentar o desenvolvimento das aulas de Arte com a ação lúdica no sistema de ensino e aprendizagem de uma criança na educação infantil a partir dos 03 anos de idade, diante da utilização da ludicidade e dos desenhos, todas as crianças em seu desenvolvimento possuem o direito de brincar e na educação infantil não se foge desse foco, porém é onde se utiliza da brincadeira e dos desenhos e colagens para conciliar a aprendizagem, onde é através do desenhar e da ação lúdica que se consegue também o auxílio para o processo do ensino e aprendizagem dessas crianças, a aula de Artes também é um auxílio para o desenvolvimento cognitivo, e o lúdico pode ser aplicado independente se essas crianças possuem alguma

dificuldade ou não.
O papel da Artes nesse processo de desenvolvimento cognitivo serve para contribuir para que a infância aconteça da melhor forma possível.
A utilização dessa ação para a aplicação de um ensino mais amplo, junto com a ludicidade se torna um momento de descobertas do eu e do outro com o mundo a nossa volta, visando também apresentar sobre o papel da escola nesse processo de desenvolvimento e aprendizagem se utilizando do das aulas de Artes e do lúdico.
O projeto aborda que uma boa preparação do pedagogo possui um fundamento essencial na vida da criança e que com o auxilio dos educadores e com o auxilio da Arte e do lúdico faz com que se consigam uma produtividade do ensino, onde não é só o ensino que contam, mas também o desenvolvimento dessa criança, para que a mesma consiga superar as barreiras e as dificuldades que a permeia, mostrando que a mesma pode ser capaz de crescer e ter uma vida normal, pois com auxilio e com amor se consegue alcançar os processos para um bom desenvolvimento cognitivo.
Esse projeto de pesquisa contribuirá para destacar informações que permeiam a Arte e a ludicidade na educação infantil, e validade para o desenvolvimento cognitivo da criança, mostrando que o ato de brincar e de desenhar não se trata apenas de uma distração, mais sim de uma socialização do individuo com os outros e também a fonte para inclusão, e integração social.
Buscando assim analisar e defender a importância da Arte e da ludicidade na educação infantil no processo pedagógico e analisar se a Arte e a ação lúdica é importante como ferramenta pedagógica no desenvolvimento do ensino e aprendizagem.
Mostrar como as atividades de Artes e lúdicas podem ser excelentes recursos pedagógicos no contexto educacional e verificar se elas auxilia no processo e no desenvolvimento cognitivo da criança.
A hipótese desenvolvida apresenta a Arte e a ludicidade como sendo uma atividade que surge a partir do momento que não se torna apenas um ato de brincar mais sim um processo de auxilio no ensino e aprendizagem. Nota-se, assim que é importante e gratificante aprender por meio de atividades de Artes lúdicas, tornando-se mais enriquecedor e atrativo para a criança do que o contato unicamente com os livros a arte, a ludicidade é uma forma de se promover avanços educacionais e para implanta-los e adapta-los as novas metodologias.
Os educadores quando se utilizam corretamente das atividades de Artes e lúdicas favorecem os alunos e favorecem na produtividade de um ensino e aprendizagem mais amplo e eficaz.

1. DESENVOLVIMENTO

1.1. A HISTÓRIA DA INFÂNCIA

Segundo Aries Philippe (1981 p. 65) A infância é uma construção social, diante de sua história podemos entender que sempre existiu criança, porém nem sempre a infância existiu, vemos por base o trabalho escravo infantil do qual a infância sempre foi deixada de lado. Diante disso vemos que São vários os tempos que se mostra a infância, os tempos nos apresentam as mudanças e as realidades e exibições diversas, do qual diante dessas pesquisas vemos que a nossa sociedade foi construída de uma forma da qual ser criança começa a ter muita importância e suas necessidades estão sendo valorizadas, para que o seu desenvolvimento seja da melhor forma possível e que tudo passe a acontecer no tempo certo, pois cada coisa e momento possuem seu tempo exato para acontecer. A infância deve ser compreendida como categoria social e de afetiva importância para a sociedade, e a mesma

deve ter a sua valorização e respeito, para assim construir uma historia diferente das outras.
Para o autor a infância é considerada um artefato social, da qual envolve um campo emergente de estudos, e que desenvolve varias áreas do saber, por esse motivo a infância necessita de diversos métodos e abordagens, das quais determinam diversas imagens sociais sobre a criança e mostra o que muitas passaram e passam com o esquecimento da vivencia em sua infância. Vemos que no decorrer dos séculos surgiu diferentes ideias sobre a infância, no início as criança era vista como um adulto em miniatura, do qual sua educação era responsabilidade e eram feitos por sua família. Poderia sim existir instituição de ensino para o cuidado das crianças em que estivessem em situações desfavoráveis ou que fossem rejeitadas.

2. PROPOSTA TRIANGULAR

A proposta triangular se trata de trajetórias e transformações metodológicas do ensino da arte.
Foi a partir da década de 90 no Brasil que surgiu a proposta triangular do ensino da arte
- criado por Ana Mae Barbosa, a proposta triangular

se trata de uma construção do conhecimento em artes, do qual aborda a uma ligação entre experimentações, codificação e informações que busca apresentar um programa do ensino da arte. Fazendo com que os alunos leiam as obras apresentadas, desenvolvendo a parte critica desses alunos, o fazer arte que se trata de estimular o aluno em sua forma artística.

Para BARBOSA, (2005, p. 144) "O importante é que o professor não exija representação fiel, pois a obra observada é suporte interpretativo e não modelo para os alunos copiarem".

No processo de educação da arte, e em todo processo de ensino/aprendizagem, a postura do educador é de passar informações e deve estimular e respeitar a autonomia dos seus alunos.

A contextualização de uma leitura de obra de arte não tem a obrigatoriedade de limitar- se a biografia do artista ou a história da arte, mas é importante esclarecer que também não as negamos quando estas se fazem necessárias para facilitar a análise da imagem.

Já a partir do fazer artístico espera-se proporcionar uma vivência e experiência durante toda a produção tornando o processo de ensino/aprendizagem completo e significativo para os alunos, aplicando na prática os conceitos estéticos e poéticos abordados durante a leitura e contextualização.

O professor deve estimular e apresentar vários tipos de artes, para que seus alunos explorem inúmeras imagens, que os levem a ler obras de arte, possam se descobrir a

criatividade e capacidade crítica dos alunos, sabendo que a interpretação da obra não é do artista, e sim estimular o fazer artístico dos alunos que tenham uma visão ampla e novas formas de ler o mundo, onde ele busque novos conceitos, conheça novas culturas e mudanças que ocorrem que possa ser crítico e livre para produzir e criar um mundo melhor.

Assim, concluímos que neste processo de educação voltado a uma abordagem triangular no ensino de arte, é fundamental a postura do professor, que deve ser um mediador, um provocador, um questionador, contribuindo, assim, para a aprendizagem e formação integral de seus alunos, pois a arte permitirá a eles um olhar consciente e critico frente às manifestações artísticas e a sociedade como um todo.

3. MOVIMENTOS DE ARTE

Na década de 1980, ocorreu o movimento contra a ditadura militar e esse movimento social acabou contribuindo para que os professores utilizassem dessas ações como uma fonte de se ensinar arte para os alunos, esse movimento fortaleceu a área pedagógica, onde as escolas começaram a utilizar de contextos socioculturais em sala de aula despertando assim as varias habilidade que os alunos possuíam e devendo desenvolver assim o lado critico desses alunos e a capacidades que esses possuíam de interpretar tais movimentos e passar suas informações.

A influência que esse movimento da ditadura teve foi o de influenciar a arte na educação, e isso foi abordado e desenvolvido pela pesquisadora Ana Mae Barbosa, do qual no final do ano de 80 essa pesquisadora realizou estudos e desenvolvem a abordagem ou proposta triangular, do qual 0o ensino da arte deveria ser destacado em três ações sendo eles:

Apreciação de leituras, para despertar uma visão critica dos alunos; O fazer para á pratica artística; A contextualização para conhecer a arte considerando o contexto da mesma de tempo e espaço.

4. A ARTE E A AÇÃO LÚDICA

A arte e a ação lúdica é capaz de desenvolver a capacidade global e cognitiva, e por esse motivo é de grande fundamento que a escola venha dar importância para o processo de formação da criança com o auxilio de desenhos e brincadeiras, pois isso também auxilia para a construção de identidade das crianças. Os desenhos e brinquedos contribuem para o desenvolvimento da autoestima da criança, e a aprendizagem fica mais prazerosa e produtiva,

onde vemos que a brincadeira esta presente a todo o momento na vida da criança, pois é uma fase fundamental em sua vida.

Segundo Santos (2000):

Educadores e pais necessitam ter clareza quanto aos brinquedos, brincadeiras e/ou jogos e desenhos que são necessários para as crianças, sabendo que eles trazem enormes contribuições ao desenvolvimento da habilidade de aprender e pensar. No jogo, ela está livre para explorar, brincar e/ou jogar com seus próprios ritmos, para autocontrolar suas atividades, muitas vezes é reforçada com respostas imediatas de sucesso ou encorajada tentar novamente, se da primeira alternativa não obteve o resultado esperado (p166).

Sabemos assim que a escola tem um papel importante de proporcionar a socialização da criança com o eu e com o mundo, e assim as aulas de arte e a ludicidade ajuda muito nesse processo. O importante sempre é que os pais e educadores estejam assim cientes de que a ação lúdica faz muito bem para a criança e que através do brincar a mesma irá amadurecer e ser um sujeito de formação de ideias.
As atividades de artes junto com as ações lúdicas promove a aprendizagem, ela é formal e informal, onde pode ser trabalhada dentro ou fora do ambiente escolar, e isso auxilia no processo de ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor da criança e no desenvolvimento da motricidade fina e ampla, e ajuda no desenvolvimento de suas habilidades, e na formação de sua imaginação e criatividade.
A Lei Federal 8069/90- Estatuto da Criança e do Adolescente, capítulo II, artigo16 que diz o seguinte no inciso IV- Brincar, praticar esportes e divertir-se.
Podemos dizer que as atividades de artes são lúdicas estimula a imaginação da criança, faz com que a mesma se socialize no processo de interpretação social, auxilia a mesma em sua autoestima, libera suas emoções e facilita na aprendizagem, e isso proporciona momentos ricos em interação.
Para Piaget (1976, p.48):
O jogo é uma atividade influente para o exercício da vida social e da atividade construtiva da criança. É possível observar que todo jogo, mesmo os que envolvem regras ou uma atividade corporal, abre espaço para a imaginação, a fantasia e a projeção de conteúdos afetivos, além de toda a organização lógica implícita.

As atividades de artes junto com ações lúdicas influenciam muito na vida da criança, lhe auxiliando construtivamente, pois as brincadeiras constroem a inteligência, e influencia muito na vida educacional e social, e estimula a criança a explorar e investigar informações e a descobrir um novo mundo.
(...) O jogo espontâneo influencia o processo de aprendizagem, uma vez que faz a criança utilizar sua inteligência de modo significativo e a estimula a investigar e explorar. (...) Nesse processo o jogo ocupa um papel importante ele é essencialmente assimilação, assimilação predominando sobre acomodação. (Grassi 2008, p. 75)
Brincadeira permite que a criança desenvolva a afetividade a interatividade e consiga amenizar sua ansiedade de algo, onde brincando irá construir o seu próprio mundo e por esse motivo nos dias atuais as atividades de artes em processos de ações lúdicas vêm se tornando uma ferramenta no trabalho pedagógico e psicopedagógico, algo que possibilita a criança a novas descobertas e aprendizado.
A promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica. A escola e, particularmente a pré- escola poderiam se utilizar deliberadamente desse tipo de situação para atuar no processo de desenvolvimento das crianças. (Oliveira 1988, p. 67)

Assim na construção das atividades pedagógicas a mesma deve vir a se basear na vivencia da criança, pois o brincar é um recurso que ensina, educa e desenvolve o processo de formação dessa criança, alguns educadores necessitam de capacitação para utilizar a pratica lúdica, e as instituições de ensino devem investir nessa capacitação desses educadores para que saibam utilizar artes e o lúdico como uma metodologia importante e fundamental nas didáticas e planas de aulas desenvolvidas.
Os professores devem usar das aulas de artes e do lúdico e o educativo, onde educar esta na formação de caráter, juntando o divertimento com a aprendizagem, formando uma criança para o futuro através dos desenhos e brincadeiras.
De acordo com Costa (2005, p.45) a palavra “lúdico” vem do latim ludus e significa brincar. Nesse brincar inclui brinquedos, jogos desenhos e brincadeiras. As práticas lúdicas surgiram para abordar os conhecimentos de diferentes formas, ajudando assim em todas as disciplinas. O lúdico é conhecido como ferramenta essencial para o desenvolvimento das várias competências em especial a percepção da criança.
Desde a história antiga o ato de brincar e de desenhar envolvia toda a família, até quando os pais ensinavam os ofícios para seus filhos. Em cada época e sociedade a concepção sobre educação sempre teve um entendimento diferenciado. Os povos primitivos davam à educação física uma importância muito grande e davam liberdade para as crianças aproveitarem o exercício dos jogos naturais, acreditando que este poderia ajudar de forma positiva na educação das crianças. (AUSUBEL, 2000)
O desenvolvimento do aspecto de artes e o lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, facilitando também os processos de socialização, expressão e construção do conheci-

mento.
Segundo Dohme (2003, p.113) ludicidade refere-se "aos jogos e ate mesmo desenhos pedagógicos; brincadeiras; dinâmicas de grupo; recorte e colagem; dramatizações; exercícios físicos; cantigas de roda; atividades rítmicas e atividades nos computadores".
O lúdico e a arte é uma dimensão que não necessariamente precisa ser apenas para as crianças, mas sim em qualquer fase de nossas vidas, pois ela de forma interativa nos ajuda a compreensão de forma mais avançada.
Santos (2012, p. 4), afirma também que o lúdico consiste basicamente em satisfazer a criança, trabalhando com o real, o concreto, tocando, deslocando, montando e desmontando. Sua finalidade é o próprio prazer do funcionamento da brincadeira é considerado importantíssimo, pois ajuda no desenvolvimento cognitivo e facilita a aprendizagem e a interação entre os colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste sentindo a prática de artes deve além de ensinar, também auxiliar no resgate da autoestima de cada criança que se encontra até retraído com medo de errar, levando-a a aceitar naquele momento, a sua relação com as demais pessoas e fazendo atividades coletivas. Nota-se que a Pedagogia deve ser algo de reinvenção e apropriações para as crianças, pois a ação lúdica nos dias atuais tem sido um recurso a mais dentro da área da educação e para transmitir e auxiliar na área do conhecimento, os conteúdos certos são de extrema importância.
A arte e o lúdico é algo muito importante para nossos conhecimentos.
A arte e a ludicidade não está somente inserida no ambiente educacional, mas também esta no dia-a-dia, basta ser bem aproveitada, brincar além de gastar energia, também estimula a parte cognitiva do ser humano, fazendo com que o mesmo queira descobrir o que é e para que serve o jogo ou brinquedo que esta utilizando. E assim nos dias de hoje vemos que muito professores se utilizam desse método para estimular o educando em seu processo de desenvolvimento de ensino e aprendizagem, mostrando que uma aula de artes, matemática, entre outras pode ser inserida nas atividades lúdicas.
Quando se sabe utilizar as metodologias corretamente à temática desenvolvida fica mais produtiva, e vem a se tornar uma peça chave para o desenvolvimento educacional, os jogos são uma forma de a criança ou até mesmo o adulto se libertar e criar e assim também vir a expressar emoções e suas sensações é também um momento de criar e conhecer si mesmo e o mundo social, aprendendo a compartilhar e também a ajudar.
É fundamental que o educador busque novas informações e ferramentas param se trabalhar com o lúdico em sala de aula, pois a ludicidade está sendo muito importante nos planos de aulas e planejamentos educacionais, onde a mesma favorece momentos de lazer e momentos de aprendizado.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO ESTADO DE SÃO PAULO. História da arte educação em São Paulo. São Paulo: AESP, 1986.

BARBOSA, Ana Mae. John Dewey e o ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.

BARBOSA, A. M. Arte-educação no Brasil. Das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva/ Secretaria da Cultura, Ciências e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1991.

BARBOSA, A. M. e SALES, H. M. (org.). O ensino da arte e sua história. São Paulo: MAC/USP, 2005.

ALMEIDA, Anne. Ludicidade como Instrumento Pedagógico, 2006, p.28. Disponível em: http://www.cdof.com.br. Acesso em 10 de Agosto de 2020.

ALMEIDA, Geraldo: Teoria e prática em psicomotricidade: Jogos atividades lúdicas expressões corporais e brincadeiras infantis. Rio de Janeiro: Wak 2006.160p.

ALVES, Rubem. Histórias de quem gosta de ensinar. São Paulo: Ars Poética, 1995. AUSUBEL, D. P. A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 2000.

BARROS, Darcymires do Rêgo; ERREIRA, Carlos Alberto de Mattos; HEINSIUS, Ana Maria. Psicomotricidade Escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2008. 296 p.

BOMTEMPO, Edda. Brinquedo e educação: na

escola e no lar. Psicologia Escolar e Educacional. Campinas, v. 3, n. 1, 1999, p. 61-69.
BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília, DF: MEC, 1998.

COSTA, A formação lúdica do professor e suas implicações éticas e estéticas. Psicopedagogia on line. Educação e saúde mental. 28 jun. 2005.

COSTA, Auredite Cardoso. Psicopedagogia e Psicomotricidade: pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem, 8.ª ed., Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011. Apud in OLIVEIRA.

DOHME, Vânia. Atividades Lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

FONSECA, Vitor. (2008, p.87), Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem: Porto Alegre, Editora Artmed.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Freire, 2002, p.19. GRASSI, Tania Mara. Oficinas Psicopedagógicos. 2° ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira/Thomson Learnig, 2002.

MIGUEZ, Fátima. Nas arte-manhas do imaginário infantil. 14. ed. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394 de dezembro de 1996. Brasília: MEC / SEF, 1996.

OLIVEIRA, Djalma Pinho Rebouças. Planejamento Estratégico: conceitos, metodologia e práticas. 23. Ed. São Paulo: Atlas, 1988, p.30.

OLIVEIRA, Zilma. (Org.). Educação infantil: fundamentos e métodos. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2002, p.47.

PIAGET, J. Psicologia e Pedagogia. Trad. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

PIAGET, J. A. A psicologia da criança. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,1998. SANTOS, Jossiane Soares. O lúdico na educação infantil. Paraíba, p. 1-16, jan. 2012. SANTOS, Rosângela. Psicomotricidade. Editora: São Paulo 2007 p.13-14.

SMOLKA, Ana Luiza. Imaginação e criação na infância.1 ed. São Paulo: Ática, 2010. VYGOTSKY, L. S. A Formação social da mente. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. WALLON, H. As origens do pensamento na criança. (1945/1989). Manole, São Paulo, S.P., 1989.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

MARIA DE FATIMA DE ANDRADE

RESUMO

O estudo desenvolvido neste artigo, por meio de um levantamento bibliográfico objetivou a reflexão da avaliação na educação infantil observando sua presença no contexto educacional brasileiro, sua relevância no cenário infantil e o papel do professor no processo avaliativo. Outros aspectos pertinentes, como o desenvolvimento infantil e a concepção de erro na infância foram analisados. Contudo, foi possível concluir que existe certa relutância em relação à avaliação por causa do estigma que ela carrega historicamente; e na educação infantil equívocos na forma de avaliar ocorrem. Porém sua presença é fundamental dando ao educador subsídios para planejar e refletir sobre suas ações, valorizando as manifestações e o desenvolvimento infantil rumo a uma aprendizagem efetiva, plena e saudável.
Palavras Chave: Avaliação. Educação infantil. Professor

ABSTRACT

The study developed in this article, by means of a bibliographic survey, aimed at reflecting on evaluation in early childhood education, observing its presence in the Brazilian educational context, its relevance in the children's scenario and the role of the teacher in the evaluation process. Other relevant aspects, such as child development and the conception of error in childhood, were analyzed. However, it was possible to conclude that there is a certain reluctance in relation to the evaluation because of the stigma it historically carries; and in early childhood misunderstandings in the way of assessing occur. However, their presence is essential, giving the educator subsidies to plan and reflect on their actions, valuing the manifestations and child development towards effective, full and healthy learning.

INTRODUÇÃO

O sistema de avaliação no âmbito educacional sempre foi uma área de grandes embates e discordâncias. Sua repercussão na educação infantil suscita desafios e algumas questões tornaram-se latentes: O que é avaliar? Para que serve a avaliação, principalmente na educação Infantil? Qual a postura do professor diante do ato de avaliar?
O presente artigo visa discutir o conceito de avaliação contrastando e destacando seu papel na história educacional, mais precisamente na educação Infantil. Busca também ressaltar a atuação do professor no processo avaliativo, pois as perguntas já mencionadas indicam a necessidade de significado em torno dessa prática, que está intimamente ligada ao processo educacional, quando faz uma leitura crítica da própria ação educativa (HOFFMANN, 2007).

O avaliar muitas vezes é mal compreendido, carregando um ar negativo e até sombrio. É comum professores e alunos dizerem que a avaliação deveria ser abolida. Mas, para nortear a busca pelo real sentido de avaliar Luckesi (2000, p.8) diz: "O ato de avaliar não é um ato impositivo, mas sim um ato dialógico, amoroso e construtivo".
A explanação deste tema contou com um levantamento bibliográfico e documental focando autores e publicações que pudessem contribuir para elucidação das indagações referentes à avaliação e seu sentido na educação infantil. Foram selecionados livros, revistas e algumas leis específicas que auxiliaram na análise desse assunto.
Por fim, em face de um tema tão polêmico, seu esclarecimento em forma de pesquisa bibliográfica mostrou-se de grande utilidade para apontar o que está ocorrendo no cenário educacional brasileiro. Sendo de substancial valor para a formação do corpo docente, uma vez que adotam posturas, entendimentos e convicções, que tendem a influenciar de maneira significativa os grupos sociais com os quais interagem.

DESENVOLVIMENTO

A discussão acerca da avaliação ocorre devido sua presença e relevância no contexto educacional e por despertar uma inquietação, causada pelo duelo entre o ideal (forma desejada para tal prática) e o real (aquilo que é praticado concretamente).
Abrangendo esse ponto, Luckesi (1990), discute os conceitos de "verificação" e "avaliação" indagando o que de fato encontramos no ambiente escolar. Enquanto o conceito de avaliação e o ato de avaliar implicam conhecer, analisar, refletir, valorizar e tomar posição em relação ao objeto avaliado, assumindo um caráter dinâmico, a verificação contempla a constatação do desempenho/ o produto final, indicando uma atuação que engessa, paralisa o indivíduo impedindo uma visão ampla e significativa sobre sua aprendizagem (LUCKESI, 1990).
Através do contraste feito pelo autor, entre esses dois pontos (verificação x avaliação) é possível perceber que a prática educativa brasileira está em grande parte limitada a verificação, que ambiciona a conquista de resultados.
Essa associação, tão presente no interior das escolas, entre avaliar e medir, encontra suas raízes desde o fim do século XIX. Ao avaliar, procurava-se elaborar testes padronizados numa tentativa de medir habilidades e aptidões dos alunos. Tal avaliação

como processo de medida, atribui valores numéricos, de acordo com padrões estabelecidos antecipadamente, levando em conta características apreciadas nos educandos, para determinar o quanto possuem concretamente. O resultado obtido através da medida identifica sua posição (VIANNA, 1989).
A avaliação educacional como atividade científica, ganha destaque na década de 1940 com os trabalhos do norte americano Ralph W. Tyler que propagou o conceito de "avaliação como processo de comparação entre os dados do desempenho e os objetivos instrucionais preestabelecidos." (TYLER apud VIANNA,1989, p.20).
Em 1930 no Brasil, poucas crianças tinham acesso

à escola. Era uma educação voltada para os mais capazes. Isso foi observado na Constituição Federal (art. 150, § único), quando a perspectiva do direito à educação limitava-se a "capacidade didática dos estabelecimentos", os quais deveriam selecionar por meio de "provas de inteligência e aproveitamento" (BRASIL, 1934).

Esse cenário sofre uma modificação a partir da década de 1970 com a Lei 5692/71, que iniciou significativamente o acesso à escola pública de pessoas de diferentes condições econômicas, ao instituir oito anos de escolarização obrigatória e gratuita (BRASIL, 1971).

Sob a influência do pensamento de Ralph W. Tyler, a respeito da avaliação (VIANNA, 1989), instaurou-se ao longo do tempo nas escolas, mecanismos que permitiam reprovar aqueles que não se enquadravam aos padrões escolares. A avaliação da aprendizagem passou a ser mais uma vez, o meio utilizado para tal exclusão.

Na década de 1980 as atenções focalizavam a questão da repetência e evasão escolar que atingiam proporções imensas, comprometendo o processo de democratização e a qualidade do ensino no país. Para Ribeiro (1991), até a década de 1980, esse fenômeno de inclusão e exclusão, tornou-se o principal obstáculo tanto para a democratização do ensino, quanto à sua universalização, devido à configuração da chamada pedagogia da repetência. Para esse autor:

(...) a prática da repetência está contida na pedagogia do sistema como um todo. É como se fizesse parte integral da pedagogia, aceita por todos os agentes do processo de forma "natural". A persistência desta prática e da proporção desta taxa nos induz a pensar numa verdadeira metodologia pedagógica que subsiste no sistema apesar de todos os esforços no sentido de universalizar a educação básica no Brasil (RIBEIRO, 1991. p.30).

É durante os anos de 1990 que ocorre o reconhecimento do fracasso desse modelo educacional que acabou por promover a desigualdade diante das diferenças culturais, sociais e econômicas existentes entre os alunos.

Nota-se uma mobilização mais ampla, que procura instaurar um processo de avaliação comprometida com a aprendizagem dos alunos, tendendo a formação e não a classificação. Objetivando a substituição desse modelo massificador, a busca pela qualidade de ensino e equidade, tornaram-se os principais elementos das reformas educativas realizadas nesse período.

É nesse contexto que a criança de 0 a 6 anos tem seu direito à educação assegurado. Foi somente com a Carta Constitucional de 1988 que esse direito foi efetivamente reconhecido, conforme observamos no artigo 208, inciso IV: "(...) O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré- escolas às crianças de zero a seis anos de idade" (BRASIL, 1988, p.39).

Essa conquista foi reafirmada dois anos depois, com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº 8069/90, lançando base para um novo modo de enxergar a infância, pois de acordo com o artigo 3º, a criança passa a desfrutar todos os direitos fundamentais próprios a pessoa humana, com a finalidade do seu desenvolvimento integral, em condições de liberdade e dignidade (BRASIL, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, ao tratar da composição dos níveis escolares, inseriu a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, embora não obrigatória, aponta para um grande avanço em respeito aos direitos da criança. Os artigos 29 e 31 da LDB enfatizam que na educação infantil o objetivo é o desenvolvimento pleno do educando e a avaliação ocorrerá por meio do acompanhamento e registro de tal desenvolvimento (BRASIL, 1996).

Tendo em vista a proposta do atendimento à criança na educação infantil, que engloba aspectos funcionais e relacionais, é necessário que a escola e o educador conheçam os diferentes momentos do desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos.

De acordo com os estudos de Henri Wallon, a criança deve ser compreendida na sucessão de etapas caracterizadas pelos domínios funcionais da afetividade, do ato motor e do conhecimento; desenvolvidos primordialmente pelo meio social (GALVÃO, 1995).

Galvão (1995) destaca a sequência de estágios propostos por Wallon, que abrangem a infância. São eles:

- Estágio Impulso Emocional (0 a 1 ano) – Composto por duas etapas, a primeira impulsiva (0 a 3 meses), predominam atividades marcadas por reflexos e movimentos impulsivos. Na segunda etapa, emocional (3 a 12 meses), já é possível reconhecer padrões emocionais diversificados. Inicia-se um processo de comunicação primitivo utilizando o corpo como uma primeira forma de socialização. Ainda não há diferenciação entre o eu e o outro.

• Estágio Sensório- Motor e Projetivo (1 a 3 anos) – As atividades concentram-se na exploração do espaço físico e manipulação de objetos. Sua comunicação ocorre por meio da fala ainda acompanhada por gestos; nesse estágio os objetos passam a ter significado.
• Estágio do Personalismo (3 a 6 anos) – Nesse ponto de seu desenvolvimento a criança busca a exploração de si mediante as interações sociais. Perceber-se como um ser diferente dos outros, construindo seu próprio eu (identidade), através das atividades de oposição, sedução e imitação.

Segundo Piaget (1987) o desenvolvimento humano ocorre em etapas sucessivas mediante a maturação das estruturas do pensamento, através dos processos de assimilação e acomodação. Para ele a ordem desses estágios seria invariável, mas o intervalo de tempo entre cada um deles não era fixo, podendo variar em função do próprio indivíduo, do ambiente e da cultura.

Dessa forma a avaliação não é o produto final da aprendizagem, muito menos o ponto de partida alicerçado numa lista de aquisições e comportamentos preestabelecidos. Nessa etapa ela é processual, levando em conta o caminho percorrido e ainda a percorrer, tendo em vista o desenvolvimento físico, cognitivo, social e afetivo da criança.

Embora no ambiente escolar a criança seja vista dentro de um contexto coletivo, esse grupo é formado por indivíduos com características e necessidades singulares.

Assim como as crianças têm diferentes histórias de experiências gerais, assim também devem ter diferentes histórias de experiências sociais ou interações sociais. Essa história individual de interações sem dúvida contribui para as diferenças individuais. (...) Mesmo com os gêmeos idênticos educados na mesma família não se pode assumir que eles vivenciaram as mesmas experiências (WADSWORTH apud HOFFMANN, 2010, p.44).

A ação educativa e consequentemente a avaliação, devem valorizar as diferenças individuais, reconhecendo que o grupo não é homogêneo, pois cada aluno traz uma bagagem de situações sociais vivenciadas, potencialidades e questões subjetivas, contribuindo para múltiplas percepções e ritmos diferenciados de desenvolvimento. Diante desse quadro seria um equívoco esperar a mesma compreensão e as mesmas habilidades, como se os alunos fossem robôs programados para executar essa ou aquela função, ao mesmo tempo e da mesma forma.

É indispensável então a criação de diversificadas situações de aprendizagem e a utilização de variados instrumentos de observação e registro da trajetória dos alunos.

Ao destacar as diferenças individuais, torna-se imprescindível abordar dois aspectos presentes nessa etapa da educação: o erro infantil e a avaliação por meio de registro, mencionado na Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (9.394/96, art.31).

O posicionamento diante do erro é um ponto fundamental no diálogo sobre o avaliar, pois ao considerá-lo como parte da experiência na construção do conhecimento, valoriza-se o infante e suas manifestações, conforme Hoffmann (2010, p. 59) disse: "É importante que se respeite o saber elaborado pelo aluno, espontâneo, partindo de ações desencadeadoras de reflexão sobre tal saber, desafiando-o a evoluir, encontrar novas e diferentes soluções às tarefas (...)". Essa análise do erro como construtivo, respeitando a espontaneidade da criança torna possível detectar as hipóteses infantis e quais são as intervenções necessárias para a continuidade de uma aprendizagem contextualizada.

Tratando do registro do desenvolvimento da criança e seu acompanhamento, Hoffmann (2011) aponta para urgência no resgate desse ponto, uma vez que encontramos certa resistência na desvinculação de uma descrição superficial, pautada num roteiro meramente comportamental e saberes previamente elencados.

A autora lança luz para o verdadeiro sentido desse acompanhamento, mostrando ser o olhar atento ao aluno enquanto indivíduo; os registros acontecem mediante anotações que especifiquem como o trabalho foi realizado, os desafios, as conquistas da criança, e o auxílio prestado diante das diversificadas situações. É o relato fiel e esclarecedor do que ocorre ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Lopes (2009) enfatiza que os registros assumem diferentes funções pedagógicas, retratam a prática docente, a história do grupo e encaminhamentos pertinentes. Traz a identidade do professor, da turma e da instituição de ensino em si. Revela concepções, dilemas, dificuldades e intervenções.

É vital ressaltar que o modo de avaliar permite entendermos à serviço de quem está a educação e o que ela intenciona.

Nesse cenário a figura chave é o professor; quando ele avalia exerce um ato político mesmo sem ter

esse objetivo claro, podendo reforçar as desigualdades ou promover mudanças sociais (FREIRE, 1979).
Dentro de uma perspectiva tradicional o professor é o centro do processo educativo, o detentor do saber. Considera o aluno como uma página em branco, adota uma postura autoritária exigindo um comportamento passivo por parte do educando. Freire faz uma crítica a esse modelo educacional ao dizer:

Não há ordem opressora que suporte que um dia todos os homens acordem perguntando: por quê? Por isso é necessário proibir o porquê, é necessário proibir o pensar. Por isso, a escolarização é a proibição do pensar, é a adaptação dos homens ao não pensar (1979, p.116).

A escola dentro dessa visão é um espaço opressor, com planejamento rígido de atividades. Sua rotina é inflexível causando um distanciamento entre a necessidade da criança e o trabalho desenvolvido pelo professor. A educação, aqui retratada na postura do professor, utiliza a avaliação como mecanismo de seleção e exclusão; é um instrumento de controle social.
Na concepção progressista a criança é o centro da ação educativa. A proposta pedagógica e o cotidiano são planejados com base na realidade e necessidades do aluno.
O professor tem um posicionamento democrático, promovendo o diálogo, a iniciativa, autonomia, imaginação e criatividade infantil. A escola mostra-se como um ambiente que promove a descoberta e construção do conhecimento, valorizando a criança como agente de sua própria história (HOFFMANN, 2010).
O trabalho efetivo do professor encontra sua razão de ser acerca da convicção de propiciar a criança um desenvolvimento saudável através de encaminhamentos e intervenções adequadas. Seu comportamento tem sempre um impacto na formação do aluno. Por manter uma atitude de curiosidade em relação ao conhecimento, transmite em suas ações o desejo de aprender, de pesquisar, de buscar novas perguntas e respostas para elas.
Para Freire (2011), é principalmente com sua presença pessoal, coerente e crítica, que o professor se torna uma autoridade democrática. Esse grau de compromisso requer disposição para mudanças mediante um constante processo de atualização e aperfeiçoamento, orientado por uma verdadeira autocrítica. Entender esse posicionamento é de extrema importância no que tange a avaliação, isso é destacado pelo autor ao dizer:

(...) A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do quefazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com (FREIRE, 2011, p. 113-114).

Essa consideração sobre avaliação e sua presença na educação infantil permite a compreensão de seu significado, mostrando-se como valioso instrumento de reflexão da própria prática docente. Seu sentido está na valorização das manifestações infantis, levando em conta e respeitando as características próprias da infância e suas necessidades específicas.
O papel do professor é ressaltado, pois sua atitude pode colaborar para o abandono da crença arraigada e equivocada, que apregoa a avaliação como elemento que mede o desempenho da criança.
O educador consciente e com senso crítico apurado, entende a avaliação como subsídio para identificar as hipóteses e relações estabelecidas pelo educando. Isso enfatiza que o processo de avaliação infantil tem como objetivo situar e informar ao educador o estágio de desenvolvimento do aluno, o que irá proporcionar novos direcionamentos no rumo a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada trouxe elucidação sobre a resistência existente acerca da avaliação, uma vez que está vinculada a paradigmas onde o resultado final é entendido como o mais importante, o aluno e todo processo de ensino ficam em segundo plano. Esse modelo de avaliação tornou-se o principal meio de segregação, autoritarismo e controle social, causando tanto sentimento de contrariedade.
A relevância dessa pesquisa foi resgatar e discutir o papel vital do ato de avaliar, principalmente na educação infantil. Assim como uma bússola, a avaliação indica a direção, o caminho para uma aprendizagem que vislumbre as necessidades específicas da infância, reconhecendo as particularidades do

desenvolvimento infantil ao levar em conta os aspectos: físico, intelectual, emocional e social da criança.
Observou-se como as dimensões da avaliação são interdependentes, pois enquanto o professor avalia o aluno, ele avalia também o processo educativo que realiza com o grupo e sua própria atuação.
Contudo foi possível concluir que a avaliação, tanto na educação infantil, como de modo abrangente, pois sua presença no meio educacional é indiscutível, torna-se um ato de amor consciente, uma vez que pode desmistificar a ideia de conformismo e acomodação. Embora algumas condições tenham sido ou sejam assim, não precisamos continuar dessa forma. É necessário deixar de aceitar fórmulas prontas, precisamos pensar, criticar, dialogar. AVALIAR é fundamental!

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 40 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.
BRASIL. Lei n. 8069, Estatuto da Criança e do Adolescente, de 13 de julho de1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 09 out. 2020.

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

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

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

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: Uma concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação: Mito e Desfio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2010.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação na Educação Infantil: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LOPES, Amanda C. Teagno. Educação infantil e registro de práticas. São Paulo: Cortez, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou Avaliação: O que pratica a escola? São Paulo: Ideias, 1990.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? Revista Pátio. Porto Alegre, n.2, p.8, fev./abr. 2000.

PIAGET, Jean. O Nascimento da Inteligência na Criança. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

RIBEIRO, Sérgio Costa. Pedagogia da repetência. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n.4, jul./dez, 1991.

VIANNA, Heraldo Marelim. Introdução à Avaliação Educacional. São Paulo: IBRASA, 1989.

MUSEU DE ARTE SACRA DE SÃO PAULO E SUA IMPORTÂNCIA HISTÓRICA E RELIGIOSA PARA A CIDADE

MARIA ILEIDE ARAÚJO MARTINS SILVA

RESUMO

A sistematização dos conhecimentos científicos e a democratização da sociedade verificadas no século XVIII deram origem ao conceito de museu como instituição pública. Museu é toda instituição pública ou privada em que são reunidas, classificadas, expostas coleções de obras, objetos e documentos de origens históricos. Os museus proporcionam um contraste interessante com as viagens, pois neles as pessoas viajam curtas distâncias para experimentar a distância cultural, geográfica e temporal. O artigo dará ênfase no Museu que tem como exposição às

Artes Sacras. O texto trata também da concepção museológica, das atividades nela desenvolvidas e dos instrumentos utilizados para trabalhar com seus diversos públicos, aliando o papel do museu como espaço de lazer e como palco no desenvolvimento da educação informal.
Palavras-chave: Museu. Arte. Arte Sacra. Público.

ABSTRACT

The systematization of the scientific knowledge and the verified democratization of society in century XVIII had given origin to the museum concept as public institution. Museum is all public or private institution where they are gotten together, classified, displayed collections of works, objects and historical documents of origins. The museums provide an interesting contrast with the trips, therefore in them the people travel short distances to try cultural, in the distance geographic and weather. The article will give emphasis in the Museum that has as exhibition to the Sacred Arts. The text also deals with to the museological conception, the activities in it developed and the used instruments to work with its diverse public, uniting the paper of the museum as leisure space and as stage in the development of the informal education.
Key Word-: Museum. Art. Sacred art. Public.

INTRODUÇÃO

Globalmente, entende-se por público o conjunto de usuários de um serviço. No caso específico dos museus, os usuários são todos aqueles que utilizam um serviço posto à disposição pela instituição museu. Assim, o público dos museus corresponde não só aos visitantes (pessoas que entram ou entraram no museu), mas também à parcela daqueles que, de alguma maneira, sem uma relação presencial no museu, usufruíram dos serviços ou bens por ele disponibilizados, por exemplo, encomenda de livros ou outros materiais por catálogo, visitas a exposições itinerantes, destinatários de ações pedagógicas levadas a efeito nas escolas.

Os museus são referências para a compreensão da trajetória humana e, ao apresentar suas coleções, possivelmente dão a perceber as bases ideológicas ali postas. "[...] historicamente, foram criados por e para os setores dirigentes, na maioria das vezes com objetos provenientes de saques e conquistas. [...] O acesso aos museus era restrito à alta burguesia, pois se tinha a ideia de que o povo não sabia comportar-se nesses espaços" (Leite, 2005, p. 25).

O museu assegura o préstimo e a importância das coisas porque as preserva para a eternidade, endossando para que não sejam comercializadas, roubadas ou cambiadas. Lá fica destinado tudo o que foi e é importante para a civilização. Os objetos que são mantidos nos museus estão registrados, conservados, preservados, organizados, catalogados, etiquetados, referenciados, indexados, arquivados, enfim, armazenados. E de hipótese nenhuma, podem ser conduzidos do local onde estão estabelecidos, e ao contrário que todos pensam e fazem, não podem ser fotografadas, muito menos serem manipulados, devem evitar a luz e o calor e só é permitido emprestar em circunstâncias que possibilitem a irrestrita segurança e inatingibilidade.

Os motivos pelos quais os objetos que estão dentro dos museus não podem serem retirados são: estão em exposição; são pertencentes a coleções científicas e históricas; e são exemplares únicos e muito raros; devidos serem peças insubstituíveis; até mesmo porque o estado de conservação impossibilita o seu deslocamento ou exposição; além da coleção ser privada em depósito;; ou, ainda, por razões de cunho legal ou político.

Num passado não muito distante – grosso modo, até meados do século XX –, o patrimônio cultural encontrava-se indissociavelmente ligado às grandes realizações artísticas e monumentais ou às ruínas arqueológicas. Entretanto, com a democratização da história e da própria cultura, além dos monumentos, religiosos e militares, começou a prestar-se atenção aos bens culturais e aos patrimônios mais diversificados, relacionados com o trabalho e a tecnologia, o quotidiano e o povo anônimo ou os sem voz, as comunicações, a produção e a distribuição de bens. Assim, a exemplo do que já havia sucedido com a cultura – que passou a ser considerada na sua complexidade e variedade e, logo, na sua pluralidade –, também o termo patrimônio tem vindo a ser substituído por patrimônios.

1 A ORIGEM DO MUSEU

A palavra "MUSEU", de origem grega, significa "templo das musas"., e já era usado em Alexandria para designar o local destinado ao estudo das artes e das ciências. É de conhecimento corrente que a palavra museu origina-se na Grécia antiga. Mouseion denominava o templo das nove musas, ligadas a diferentes ramos das artes e das ciências, filhas

de Zeus com Mnemosine, divindade da memória. Esses templos não se destinavam a reunir coleções para a fruição dos homens; eram locais reservados à contemplação e aos estudos científicos, literários e artísticos. A noção contemporânea de museu, embora esteja associada à arte, ciência e memória, como na antiguidade, adquiriu novos significados ao longo da história.

Desde a Idade Média, a aristocracia e a Igreja são as grandes responsáveis pela organização de coleções, que estão na origem dos museus. A partir da segunda metade do século XIV, formam-se novos grupos sociais definidos em função do monopólio de conhecimentos e capacidades específicos: os humanistas, os antiquários, os artistas e os cientistas. Com eles, surgem novos locais em que se formam coleções: as bibliotecas e gabinetes. Da expansão das viagens ultramarinas a partir do século XV, por sua vez, resultam objetos variados - tecidos, porcelanas, pedras, conchas etc. - que se acumulam nos "gabinetes de curiosidades" de príncipes e sábios.

A partir do Renascimento Artístico italiano, mais precisamente no século XV, tudo que lembrava Roma, a cidade modelo precisa ser imitada, começa a fazer parte das salas dos mecenas. As mesmo tempo que os pintores mesclam ideologia e mensagem política em seus quadros, as esculturas, mosaicos, moedas, objetos arqueológicos de uma maneira geral, também estão presentes. Essa revolução do olhar, acompanhada pela Expansão Marítima, leva as realezas européias dos séculos XVI e XVII a adquirirem suas próprias coleções. O modelo da Vila Albani, em Roma, onde os intelectuais europeus se encontravam para discutir suas idéias e achados (entre eles o alemão Johann Winckelmann, 1719 – 1768, um dos fundadores da arqueologia científica). A vila pertencia ao cardeal Albani, sobrinho do Papa Clemente XI (1649 – 1721), grande protetor das artes, ordenou as primeiras escavações arqueológicas nas catacumbas romanas. A construção da vila levou aproximadamente 20 anos. Nela, havia uma rica coleção greco-romana, hoje pertencente ao Museu do Louvre.

O colecionismo do século XVIII aliou o caráter "científico" ao estético, e os museus tornaram-se espaços sacralizados de exposições. Nessa perspectiva, a Sociedade dos Observadores do Homem1 (1800) dotou a etnologia francesa de um programa que compreendia a criação de um museu antropológico. Na metade do século XVIII, as coleções reais inglesas foram consideradas patrimônio nacional, como as do British Museum, em Londres, aberto ao público em 1753. Outros museus foram abertos ao público e marcaram o século XVIII: instalações de coleções no Ermitage, em São Petersburgo, em 1764; a abertura do Louvre, entre 1750 e 1773; o Museu Clementino do Vaticano, em 1773; o Museu de Cassel, em 1779; e o Museu do Prado, em Madri, no ano de 1785. Mas foi o século seguinte que efetivamente ficou conhecido como aquele que deu início à era dos museus.

Pelo final do século XIX, o grande impulso dado ao sistema de escolaridade para todos incluía o modo de matrícula, bem como a avaliação das escolas e dos respectivos sistemas. Os museus, ainda que fossem igualmente instituições públicas na maior parte dos países, não estabeleceram formas semelhantes de exercerem impacto nos seus clientes. Admitia-se que as pessoas deviam aprender, ser instruídas e terem prazer nas suas visitas aos museus, mas não se efetuaram estudos acerca das experiências dos visitantes.

No Século XIX, a Revolução Industrial provoca mudanças radicais na sociedade, pois com a industrialização alterou-se a velocidade da produção, gerando a produção em série, e assim facilitando (barateando) as condições de obtenção de um produto em grande escala devido ao uso das máquinas. Surge a massificação. Centenas de fábricas são construídas onde homens, mulheres e crianças trabalham em jornadas de 14 horas diárias. Cabe refletir sobre o fato de que a produção em série, facilitada pelo uso das máquinas, gera a discussão em torno do artesanato, da arte e da produção industrial, considerando-se, por sua vez, que estas mudanças refletem nos museus a necessidade de uma especialização referente aos aspectos técnicos da instituição. Neste cenário, é definido por Rússio Guarnieri o quarto movimento, caracterizado pelo crescimento das cidades, pela industrialização e pela modernização, gerando uma nova compreensão do papel dos antigos conservadores, e uma necessidade de atualização profissional dos recursos humanos do museu. A fim de alojar a grande diversidade de produtos industrializados, organiza-se a Grande Mostra de Todas as Nações, realizada em Londres, em 1851, quando são criados departamentos para a organização.

No início do século XX, o sentido educacional/ filantrópico dos museus entra em declínio. A gestão da coleção sobrepõe-se ao papel pedagógico dos museus e a sua conservação torna-se um fim em si

mesmo. Dá-se assim uma crescente diferenciação entre o papel do educador e o papel do conservador, gozando o segundo de crescente capital simbólico ligado à sua maior autoridade científica pelo domínio de disciplinas específicas (adquirido e legitimado no meio acadêmico), e afastando-se, cada vez mais, de qualquer relação com o público; e o primeiro tendo literalmente de lutar dentro da instituição para ser reconhecido. As exposições são cada vez mais concebidas para reunir e expor coleções resultantes do esforço científico dos conservadores havendo, igualmente, um importante investimento em publicações com o objetivo de divulgar os trabalhos de investigação, assim como a preocupação em não desvirtuar a sua objetividade científica protegendo-a de possíveis tentativas de simplificação, decorrentes de qualquer esforço de vulgarização e educação.

O museu do século XXI, seja criado agora ou não, será aquele que se comprometer com aspectos da cultura contemporânea. Não se trata apenas de assimilar as novas técnicas e tecnologias mas de estruturar políticas culturais inovadoras e estimulantes. Stephen Weil (1990) chama a atenção para o fato de que os museus são definidos por suas funções e não por seus propósitos ou fins. Enquanto as funções vinculam-se mais a uma atividade operacional, os propósitos são calcados em valores e revelam a política cultural da instituição. Para o autor, é necessário "mudar o foco" das funções para os propósitos. No entanto, no meu modo de ver, não há como se discutir uma coisa sem a outra. As funções – ou as funcionalidades – são universais e podem ser aplicadas a todos os museus. Já os propósitos ou finalidades têm que possuir um profundo vínculo com o local, com o particular. Se a política cultural norteia as funções do museu, estas por sua vez, servirão como um termômetro para detectar os erros e acertos dos propósitos. A finalidade última do museu é trazer algum tipo de benefício às pessoas e provocar mudanças em suas vidas, e não ser simplesmente uma casa de custódia para obras de arte ou um centro erudito. Isto implica num constante questionamento de suas funções e propósitos.

2 DEFINIÇÃO DE MUSEU

A origem da palavra Museu encontra-se na Grécia antiga, museion, ou casa das musas, local destinado ao estudo da filosofia. As musas, filhas de Zeus com Mnemosine (divindade da memória), eram donas da memória, imaginação e previsões. O museion, lugar privilegiado, onde a mente repousava e onde o pensamento profundo criativo, liberto de problemas e aflições cotidianas, poderia dedicar às artes e às ciências.

Podemos entender, então, como "narrar a história é compreender o outro no tempo" (PARANÁ, 2008, p. 26). Assim, esse "outro" são as memórias, as representações, as variadas leituras e releituras:

> Os museus são instituições sociais e culturais. Ao preservar indícios das memórias propõem chaves de interpretação de realidade sócio histórica. São, dessa maneira, instituições testemunhais, cenários convocados: convocantes [...]. São dessa maneira, expressões de uma sociedade que nos convoca a testemunhar memórias, evidentemente, silenciando ou ignorando tantas outras... São em grande medida, o registro da eleição de histórias que pessoas, grupos e/ou nações elegem no tempo para perpetuar diante da inevitabilidade da evasão inerente à própria vivência histórica (PEREIRA, 2008, p. 1).

Segundo Scheiner (1998, p. 161), o museu tradicional seria um [...] espaço, edifício ou conjunto arquitetônico/espacial arbitrariamente selecionado, delimitado e preparado para receber coleções de testemunhos materiais recolhidas do mundo. No espaço do museu tradicional, tais coleções são pesquisadas, documentadas, conservadas, interpretadas e exibidas por especialistas – tendo como público-alvo a sociedade. A base conceitual do museu tradicional é o objeto, aqui visto como documento. São museus tradicionais os museus de arte, história, ciência, tecnologia, os museus biográficos e temáticos; e também os museus exploratórios, os centros de ciência as casas históricas, os jardins zoológicos, aquários, planetários, vivários e biodomos.

Meneses (1994, p. 4) também afirma que o que determina se um objeto é histórico é seu contexto de recepção: "objetos artísticos, objetos históricos, objetos tecnológicos, folclóricos, etc., como se as significações fossem geradas pelos próprios objetos e não pela sociedade. Ora, as significações das coisas materiais são sempre atribuídas". Assim, ao associarmos as definições do dicionário para o verbete histórico aos usos e finalidades dos objetos nos museus, podemos questionar sobre sua historicidade, por exemplo, quem o definiu como tal, quais os motivos que o levou a ser considerado "digno de ser consagrado pela história"?

Tradicionalmente, os historiadores têm se referido aos seus documentos como "fontes", como se eles estivessem enchendo baldes no riacho da Verdade,

suas histórias tornando-se cada vez mais puras, à medida que se aproximam das origens. (BURKE, 2004, p. 16).

Os museus dão a impressão de que preservam o passado. No entanto, longe de preservarem um significado eterno inerente a objetos, eles atribuem novos significados a objetos que foram retirados do tempo e do espaço em que foram originalmente produzidos. Este, na verdade, é um aspecto presente em todo ato de colecionar (Neves, 1986). Objetos não são sagrados, nem detêm significados próprios e imutáveis. São os indivíduos que atribuem significado aos objetos. Os museus são agências classificadoras; eles reordenam os objetos que selecionam, segundo critérios próprios. Os objetos, ao serem deslocados para os museus, perdem o contato com os contextos que os originaram e, com isso, também a convivência cotidiana com aqueles que poderiam associá-los a uma experiência anterior. Ao perderem os vínculos com seus contextos de origem, os objetos tornam- se elementos de uma nova escrita.
Desta forma, a durabilidade de alguns objetos, que ultrapassam o tempo de vida de quem os produziu e dos usuários originais, já tornam esses materiais expressões convincentes do passado, porém esses artefatos estão permanentemente sujeitos a transformações, e no presente é que são classificados, segundo categorias variáveis de acordo com a formação teórica e os métodos utilizados pelos pesquisadores que analisam esses objetos. Desta forma, conforme discussões em Meneses (1994), as coleções privadas que se deslocam para espaços públicos, como os museus, são representações de trajetórias pessoais, onde os objetos funcionam como vetores de construção da subjetividade.

3 A ARTE SACRA

Antes que se discorra sobre o Museu de Arte Sacra, convém definir e historicizar a Arte Sacra, como fonte de cultura e não somente no cunho religioso. A arte sacra, além de dados sacros ou litúrgicos que nos permitem conhecer a evolução da igreja católica, fornece dados sobre a nossa história e a história da arte em geral, tendo em vista, que desde a chegada dos portugueses em território nacional a Igreja Católica esteve presente na construção identitárias, cultural, social e artística dessa nação.
A Arte Sacra através de todas as formas: da música, da literatura, da arquitetura, da pintura, da palavra, das artes cênicas, da liturgia- comunica melhor que todas as demais formas e de maneira eficaz, o mistério de nossa Fé e permite a serenidade da contemplação. Contemplar a Deus, experimentar sua presença tem sido descrito com palavras, imagens e metáforas muito próximas daquelas utilizadas para descrever a experiência estética. Da tradição judaico-cristã e na rica mística do cristianismo, a ética e o apelo ao compromisso no serviço ao Outro andam de par com a experiência do fascínio e deslumbramento pela contemplação da Beleza desse outro que deslumbra ao mesmo tempo em que atemoriza com a força da sua sedução. A mística tem, inegavelmente, uma dimensão estética.
Desta forma, ela se torna um fenômeno comunicativo, tem como objetivo expressar uma verdade que vai além do racional, do conhecido, do humano. Seu objetivo é celebrar com a comunidade. Não é apenas a expressão do artista, mas de toda a comunidade na qual ele está inserido e a qual sua arte serve. É uma arte simbólica e teocêntrica. Suas formas são simples, cruas, as cores são chapadas e sem nuances, sem efeitos especiais. É expressão de algo maior, não cabe em si mesma. A arte sacra é meio e não fim. Não tem a presunção de ser o centro, o fim em si mesma, ao contrário, sabe que serve a algo maior. Não é antropológica, nem lírica, nem acadêmica. É uma arte imaginativa, geométrica, abstrata e idealista.

No Brasil, a arte sacra foi a primeira manifestação no tempo da Colônia, sendo Aleijadinho um dos mais proeminentes nomes da Arte Sacra, no contexto do Barroco mineiro. A expansão da Arte Barroca se deu primeiramente pelos pequenos trabalhos, que incluíam quadros com representações do gênero, pequenas estátuas, motivos cotidianos e naturezas mortas. O transporte dessas obras era, evidentemente, mais prático. Os retratos começavam a surgir, além das temáticas bíblicas e mitológicas.
As palavras Rococó e Barroco eram usadas como palavras depreciadoras no sentido de exagero. Barroco, para a língua portuguesa, era o nome dado a pérolas de formato irregular (feito de barro), “pérola barroca”, ou barroca, como rocha de barro, piçarra (PRADO e SILVA, 1977, p.130). Nas línguas italiana e francesa do século XVI significava um processo tortuoso, um pensamento enrolado ou bizarro.
O estilo era conhecido como contraponto ao Clássico, no qual as proporções eram uma regra rígida, enquanto no estilo barroco as regras de proporção não eram absolutamente observadas e tudo estava sujeito ao capricho do artista. Nesse caminho, os

arquitetos que transgrediam as regras clássicas eram ainda mais atacados do que os artistas que ousavam no estilo eloquente (LEMES, 2012).

Entre as escolas brasileiras de imaginária religiosa, a Bahia possuiu uma produção extensiva. Isto se explica pelo fato de ser o mais antigo e principal centro da administração religiosa da colônia e sede do primeiro bispado, instituído em 1554 (RIBEIRO, 2000, p. 60). A presença constante de imagens baianas em igrejas e coleções particulares em diversas regiões do país comprova a extensão deste comércio que criou raízes no século XVIII e atravessou todo o século XIX, chegando às primeiras décadas do século XX, quando foi suplantado pela indústria da imagem de gesso. (ETZEL, 1974, p. 285)
A arte sacra, em suma, não só deve servir à Liturgia e respeitar os fins especificamente litúrgicos - ainda que se mantendo fiel às suas exigências naturais como arte -, mas ademais deve expressar e favorecer à sua maneira esses fins, dirigindo a essa finalidade o prazer estético que, por sua natureza, à mesma arte lhe cabe produzir. Por isto, se o artista, além de o ser autenticamente, não estiver vitalmente penetrado da religiosidade geral e ao mesmo tempo da religiosidade litúrgica, não poderá produzir uma obra autêntica de arte sacra. Disto se pode deduzir uma série de consequências. A arte sacra é necessária que seja compreensível, ou seja, que sirva de ensinamento, porque é uma "teologia em imagens". Deve representar as verdades da fé, não de um modo arbitrário, mas de exposição do dogma cristão com a maior fidelidade possível e com sentimentos autenticamente piedosos.
São muitos os museus de arte sacra espalhados pelo Brasil, entre eles é possível citar o Museu de Arte Sacra de São Paulo, contíguo ao Convento da Luz, o Museu de Arte Sacra Dom Epaminondas em Taubaté, também no estado de São Paulo, e o Museu Nossa Senhora Aparecida Localizado no Santuário Nacional de Aparecida. O museu de Arte Sacra de Paraty, Rio de Janeiro, Museu Abelardo Rodrigues, Museu Aleijadinho, Museu Franciscano de Arte Sacra, Museu Arquidiocesano, Museu Arquidiocesano de Arte Sacra de Sorocaba, Museu da Catedral de Nossa Senhora da Glória, Museu de Arte Sacra (Uberaba), Museu de Arte Sacra de Mariana, Museu de Arte Sacra de Pernambuco, Museu de Arte Sacra do Pilar, Museu Eclesiástico de Arte Sacra, Museu Frei Galvão, Museu de Arte Sacra de Niterói, Museu de Arte Pierre Chalita, Museu de Arte Sacra da Arquidiocese de Curitiba, Museu de Arte Sacra (Universidade Federal da Bahia), Museu de Arte Sacra de Rio Pardo, Museu de Arte Sacra de Santos, Museu de Arte Sacra do Estado de Alagoas, Museu de Arte Sacra (São João del-Rei), Museu Sacro São José de Ribamar. Neste artigo, dar-se-á ênfase ao Museu de Arte Sacra de São Paulo.

4 O MUSEU DE ARTE SACRA DE SÃO PAULO

No Brasil, o Museu de Arte Sacra, localizado na cidade de São Paulo, é um dos mais influentes dessa área. Localizado na Av. Tiradentes, 676, Luz, Estação Tiradentes do Metro – São Paulo – SP. O local é considerado um dos mais importantes do país e ainda, do continente americano. Fundado em 1970, ele reúne diversas obras, como esculturas, pinturas, mobiliários e estruturas (altares, oratórios, etc.). Além disso, abriga uma grande biblioteca que inclui milhares de volumes sobre o tema. O acervo do museu começou a ser formado por Dom Duarte Leopoldo e Silva, primeiro arcebispo de São Paulo, que a partir de 1907 passou a recolher imagens sacras de igrejas e pequenas capelas de fazendas que sistematicamente eram demolidas após a Proclamação da República, em 1889.
A coleção inicial do museu foi organizada e sistematizada por Dom Duarte Leopoldo e Silva, primeiro arcebispo de São Paulo, que a partir de 1907, é inaugurado o Museu da Curia, que continuou a recolher imagens sacras de igrejas e pequenas capelas de fazendas que sistematicamente eram demolidas após a proclamação da República.
Em 1907, que continuou a recolher peças provenientes do interior paulista e acomodar os acervos das várias igrejas da capital demolidas ao longo da primeira metade do século XX.
Com objetivo de criar o Museu de Arte Sacra de São Paulo, o governo de São Paulo, através de seu governador Abreu Sodré e do seu Secretário da Fazenda, Luís Arrobas Martins, aprovaram junto ao cardeal Agnelo Rossi o convênio entre o governo e a Arquidiocese e, em 29 de junho de 1970, foi aberto à visitação pública. Na década de 1970, foi firmado um convênio entre a Mitra Arquidiocesana de São Paulo e o Governo do Estado de São Paulo, iniciando uma política de aquisições para a ampliação do acervo original.
Foi agregado ao acervo introdutório um conglomerado de imagens e pinturas alienadas pelo governo do estado pelo Museu do Ipiranga e outras peças sacras compradas no mercado de arte por Luís Ar-

robas Martins, ademais, o Museu de Arte Sacra foi agraciado com donativos de artistas, colecionadores privativos e mecenas.
Tal acervo é composto por um conjunto de imagens sacras, com o intuito de demonstrar o desenvolvimento dessa pioneira escultórica no Brasil ao decorrer de toda história e por intermédio de seus principais autores. Além disso, sua aquisição conta com coleções de altares, joias, pinturas, mobiliário, oratórios, prataria e ourivesaria religiosas, entre outros, totalizando 4.000 peças, preeminentemente construídas entre os séculos XVI e XX. No acervo, porém, apenas 800 peças estão expostas, e os mediadores do Museu explica o porquê no roteiro da visita.
O museu também abriga outras duas coleções especiais. O Museu dos Presépios, com 120 exemplares de várias épocas e procedências, destacando-se o Presépio Napolitano, formado por 1.620 peças do século XVIII. É um dos três mais importantes conjuntos desse tipo no mundo. Também há a Coleção de Numismática, com 9.000 peças do período colonial, entre moedas e medalhas.
Por fim, o prédio também é o lugar de recolhimento das Irmãs Concepcionistas que ainda hoje dedicam seus dias à oração e ao trabalho e vivem em clausura. São elas as responsáveis por confeccionar as famosas pílulas milagrosas do Frei Galvão. O "santo remédio" é distribuído das 9h às 17h na igreja arquitetada e construída com ajuda do próprio frei.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concebidos com a função de educar o povo desde a Revolução Francesa, os museus, no entanto, mantiveram-se por longo tempo como uma espécie de lugar sagrado, alheio à realidade das sociedades nas quais estavam inseridos, pouco atraentes para o público em geral. Não por coincidência experimentaram uma crise profunda a partir da década de sessenta, atingidos por críticas radicais e movimentos de protestos, em vários países, em favor da democratização das instituições políticas, educativas e culturais. Nesse contexto, iniciou-se um processo de transformações substanciais nos museus, tendo o público como centro de suas preocupações. Como em nenhuma outra época, o papel educativo e a relação do museu com a comunidade tornam-se, de fato, questões nucleares do pensamento e de práticas museológicas, exemplificadas nos debates sobre o ecomuseu.

A aproximação da arte com a vida é questão relevante e recorrente nas artes visuais. O museu pode atuar como um espaço de reflexão crítica. A possibilidade de dentro do museu, consegue articular pensamentos, enriquecer repertórios e objetivar olhares torna estes espaços extremamente pedagógicos; e isso independe da atuação de um educador. A visitação pode provocar o exercício crítico na leitura de textos, distribuição de folders e na disposição expográfica dos objetos.
Da mesma forma, a arte sacra tem a tarefa de servir com a beleza à sagrada liturgia. A Igreja, portanto, não elege um estilo. Isso quer dizer que não privilegia o barroco ou o neoclássico ou o gótico. Todos os estilos são capazes de servir ao rito. Isso não significa, evidentemente, que qualquer forma de arte possa ou deva ser aceita acriticamente.
Assim sendo, a arte sacra, em união com a religiosidade, expressa a vida espiritual do ser humano que, ao longo dos séculos, representou o seu anseio pela experimentação e resguardo do sagrado, tido como forma ontológica e existencial de provar uma dimensão peculiar que impele o "ser-no-mundo" a sobrepujar a condição finita em que está encerrado. A atitude humana da transcendência permite o protesto contra a realidade e a natureza passageira dos indivíduos. É nesse momento que a simbologia humana age sobre o determinismo biológico e o reconfigura, imprimindo novo significado ao seu caráter acabado. A arte sacra, fruto dessa inquietação e da admiração do mistério insondável da vida, é o produto cultural que atesta o movimento antropológico de atribuir sentido a tudo o que se apresenta e remete ao sobrenatural.

REFERÊNCIAS

BURKE, Peter. Testemunha ocular: história e imagem. Bauru, SP: EDUSC,
2004.

LEITE, Maria Isabel. "Museus de Arte: espaço de educação e cultura". In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda (orgs.). Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte. Campinas: Papirus, 2005.

LEMES, J. P. B. O Barroco no Brasil: arte e educação nas obras de Antonio Francisco Lisboa. Marin-

gá, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação / História) - Universidade Estadual de Maringá.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Como explorar um museu histórico.
São Paulo: Museu Paulista/USP, 1992.
Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. Anais do Museu Paulista: história e cultura material, São Paulo, v. 2, p. 9-42, jan./dez. 1994.

NEVES, Margarida de Souza. "As Vitrines do Progresso". Rio de Janeiro, mímeo, 1986.
PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação Básica – História. 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf . Acesso em: 23 jun. 2018.

PEREIRA, Junia Sales. Aprendizagem do ensino de História em museus. X JORNADAS NACIONALES Y I INTERNACIONAL DE ENSEÑANZA DE LA
HISTORIA (APEHUN), 2008. Universidade Nacional de Río Cuarto, 2008.

PRADO E SILVA,A. Novo Dicionário Brasileiro. São Paulo. Melhoramentos, 1977.

SCHEINER, Teresa Cristina Moletta. Apolo e Dioniso no Templo das Musas: Museu: gênese, idéia e representações na cultura ocidental. Dissertação de Mestrado. ECO/UFRJ, Rio de Janeiro, 1998

WEIL, Stephen E. Rethinking the museum and others meditations.
Washington. Smithsonian Institution Press. 1990

ALFABETIZAÇÃO FORA DA IDADE PRÓPRIA: ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

MARIANA DOS SANTOS MOURA

RESUMO

EJA: Educação de Jovens e Adultos consiste em atender pessoas que não tiveram atendimento ou acesso à educação escolar na idade própria ou abandonaram os estudos por motivos pessoais. A história do EJA passou por diversas modificações ao longo dos anos. Na atualidade, a Lei de Diretrizes e Bases sugere que se tenha eficiência e qualidade, apresentando conteúdos que serão adaptados ao contexto regional, onde o aluno seja beneficiado com a flexibilização do currículo.
Alfabetizar Jovens e Adultos exige comprometimento tanto de professores como de alunos fazendo com que as práticas pedagógicas tornem-se um desafio ao professor, com a contextualização da rotina ambientando o aluno à experiências vividas ao modo de aprender.
Este artigo propõe explanar a modalidade de ensino EJA, na sua criação e adaptação à atual realidade educacional brasileira.
Palavras-chave: Educação, EJA, Lei, Alfabetização, Letramento, Jovens, Adultos.

INTRODUÇÃO

Alfabetizar jovens e adultos, iniciou-se com a necessidade de catequizar os índios na época em que o Brasil ainda era uma colônia de Portugal entre os séculos XVI e XIX.
No atual cenário da educação brasileira, há uma modalidade que recebe o título de (EJA): Educação de Jovens e Adultos. Compromete-se a alfabetizar pessoas que não tiveram acesso em idade própria aos estudos em virtude situações como: má oferta de vagas pelo poder público e/ou atividade econômica desfavorável do individuo.
Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, os sistemas de ensino são obrigatórios oferecer gratuitamente aos jovens e adultos oportunidades para concluir seus estudos regulares, oferecendo assim suporte necessário a conclusão de tal.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será desti-

nada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
§ 1° Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.
§ 2° O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (p.13).

No contexto citado acima, a LDB revela uma oportunidade para que esses alunos possam ser alfabetizados e inseridos na sociedade como seres letrados. A atual realidade econômica e tecnológica faz com que o mercado trabalhista seja competitivo, trazendo uma responsabilidade tanto pessoal como governamental à alfabetização e letramento do individuo, para que os direitos e deveres tornem-se realidade tanto pessoal como coletiva.
Para Pinto (2010), "a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses".
O desenvolvimento pedagógico exigido nesta modalidade considera a idade dos alunos para o processo de alfabetização, pois como já citado acima a experiência de vida e conhecimentos pessoais precisam ser inseridos nesse processo de alfabetização e letramento.
No intuito de analisar a importância da alfabetização no EJA, bem como conhecer a trajetória dessa modalidade de ensino e o processo de aprendizagem, este trabalho foi elaborado, baseado em pesquisas bibliográficas sobre o assunto e na experiência da autora como educadora.

Alfabetização e Letramento: Alfabetização na EJA
Breve histórico do EJA no Brasil
Alfabetizar jovens e adultos não é somente uma maneira de ensinar e sim uma contrução social com perspectivas de mudança. Na época do Brasil-Colonia, as poucas escolas existentes eram apenas privilégio das classes média e alta, sendo que nessas famílias os filhos possuíam acompanhamento escolar desde a infância; não havia a necessidade de uma alfabetização pra jovens e adultos, já as classes pobres não tinham acesso a instrução escolar e quando às recebiam era de forma indireta.
De acordo com Ghiraldelli Jr. (2006, p. 24)

A educação escolar no período colonial, ou seja, a educação regular e mais ou menos institucional de tal época, teve três fases: a de predomínio dos jesuítas; a das reformas do Marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759; e a do período em que D. João VI, então rei de Portugal, trouxe a corte para o Brasil (1808-1821).

Segundo a citação do autor acima a educação brasileira teve seu início com o fim regimental das capitanias hereditárias, iniciando-se as colonias e a necessidade de catequizar os índios e escravos.

Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos.(HADDAD & DI PIERRO, 1994, p.109)

A primeira Constituição brasileira, a Imperial de 1824, estimulou um breve e amplo movimento sobre a educação, destacando a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos. Segundo Strelhow (2010, p. 51),

(...) essa lei, infelizmente ficou só no papel. Havia uma grande discussão em todo o Império de como inserir as chamadas camadas inferiores (homens e mulheres pobres livres, negros e negras escravos, livres e libertos) nos processos de formação formais.

A partir dessa constituição deu-se iniciou-se movimentos em prol da educação de trabalhadores adultos e para a legalidade da educação pública no Brasil.
A constituição de 1891, primeira da era republicana, trouxe às províncias e aos municípios a responsabilidade pelo ensino básico, e à União a responsabilidade pelo ensino secundário e superior. Não garantindo a educação para todos, o que provocou uma situação de exclusão dos adultos analfabetos.
Segundo Soares L. (2006, p. 8),

No Brasil, o discurso em favor da Educação popular é antigo: precedeu mesmo a proclamação da República. Já em 1882, Rui Barbosa, baseado em exaustivo diagnóstico da realidade brasileira da época, denunciava a vergonhosa precariedade do ensino

para o povo no Brasil e apresentava propostas de multiplicação de escolas e de melhoria qualitativa de Ensino.

No entanto, somente nas primeiras décadas do século XX, a necessidade de alfabetização de adultos se tornou uma preocupação e favoreceu o surgimento de campanhas e programas, alguns deles promovidos por associações de intelectuais e outros pelos próprios estados e municípios.
A partir da Constituição de 1934, a educação passou a ser direito de todos, de acordo com o artigo 149:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

A Constituição embora fosse um avanço importante na evolução educacional, os interresses eram outros, não pretendia ou intencionava tornar pessoas analfabetas em seres pensantes e sim tornar o setor produtivo cada vez mais produtivo.
Para tanto, em 1937, a nova Constituição, retirou do Estado a responsabilidade em relação a formação educacional do país. Segundo Ghiraldelli Jr.(2006, p. 78):
A constituição de 1937 fez o Estado abrir mão da responsabilidade para com educação pública, uma vez que ela afirmava o Estado como quem desempenharia um papel subsidiário, e não central, em relação ao ensino. O ordenamento democrático alcançado em 1934, quando a letra da lei determinou a educação como direito de todos e obrigação dos poderes públicos, foi substituído por um texto que desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público.

Iniciou-se também o ensino profissionalizante para capacitar os jovens a trabalharem em industrias e fábricas sendo mero reprodutor de conhecimento técnico para manipular equipamentos com repetição de movimentos na qual o senso de crítica não era manifestado e/ou estimulado, pois não havia o interesse da classe dominante.
Já no inicio da década de 60, Paulo Freire educador e influenciador na época tinha em mente a formação de cidadãos críticos onde a educação deveria contemplar a formação plena do ser humano. Ele defendia uma educação libertadora e incentivava o posicionamento do adulto não alfabetizado no meio social e político ao qual estava inserido.
Para Paulo Freire (2002, p.193).

Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito aos direito à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de trabalhar,de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser.

Seguindo essa concepção a educação deveria preparar o individuo para a realidade vivênciada, com formação de valores tornando-se possível uma sociedade justa e progressista.
Em 1967 foi criado pelo governo federal o programa Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com o objetivo de erradicar o analfabetismo do Brasil em dez anos, de forma a:
[...] proporcionar alternativa educacional, através de atendimento numa linha de autoditaxia, às camadas menos favorecidas da população; e ampliar a atuação do Posto Cultural, imprimindo-lhe características de uma agência de educação permanente, com programas voltados para um aperfeiçoamento constante da população (CORRÊA, 1979, p. 358 apud RANGEL, 2011, p. 14).

O Mobral (sigla) enfatizava a alfabetização de jovens e adultos, visando as técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-los a sua comunidade e permitindo melhores condições de vida. O programa foi substituído pelo Projeto Educar (1985), onde a Educação de Jovens e Adultos se tornou reconhecida mundialmente, e cresceu a preocupação com a erradicação do analfabetismo.
A Constituição de 1988 estabeleceu como um dos objetivos do Plano

Nacional de Educação a erradicação do analfabetismo, conforme consta no seu artigo 214:
A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:
I - erradicação do analfabetismo;
II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho;
V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), criada em 1996, trouxe novas possibilidades para a educação de jovens e adultos. De acordo com a LDB:
Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.
§2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.
Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.
§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:
I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;
II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.
§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

A partir da LDB a EJA tornou-se uma política educacional, sendo, também, uma política social, propondo e promovendo a articulação da EJA com a educação profissional, bem como, a possibilidade de elevar o índice de ensino da população, melhorando as condições de trabalho e, consequentemente, a qualidade de vida da população.
Atualmente os cursos de EJA são oferecidos nas formas: presencial, semi- presencial e a distância (não presencial) além de exames supletivos. De acordo, com as Diretrizes Curriculares Nacionais: Cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, a identidade dessa modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos.

A educação de jovens e adultos é um direito garantido por lei, que permite às pessoas que não tiveram acesso a educação no tempo adequado, fazer jus a esse.

Alfabetização e algumas concepções

Historicamente a escrita surgiu da necessidade das pessoas se comunicarem umas com os outras, foram criados códigos e símbolos, no entanto, para que fosse compreendido foi necessário ensiná-los, dessa forma deu-se inicio as primeiras regras de alfabetização.
A alfabetização envolve a leitura e a escrita, pedras fundamentais no desenvolvimento das sociedades. Existem vários conceitos e discussões sobre o seu significado e a sua importância no processo de aprendizagem.
Segundo a educadora e pesquisadora Soares M. (2001),

Aprender a ler significa apropriar-se de um objeto linguístico — a língua escrita — complexo e abstrato, um sistema de representação convencional e em grande parte arbitrário, que demanda de quem aprende operações cognitivas de diferentes naturezas, por sua vez dependentes dos estágios de desenvolvimento do aluno. Por isso é que ensinar a ler exige ter conhecimentos de natureza linguística sobre este objeto de conhecimento, a língua escrita — por exemplo, conhecimentos de fonologia, ortografia, das estruturas silábicas do português —, e conhecimentos de natureza psicológica — por exemplo, da psicogênese da língua escrita, da psicologia cognitiva, da psicologia do desenvolvimento.

Nesse sentido, alfabetização consiste no desenvolvimento da habilidade de ler e escrever, ou seja, é a aquisição do código da escrita e da leitura, a codificação através da escrita e decodificação através da leitura.
Segundo Tfouni (2002, p.9):

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual.

A alfabetização nada mais é do que um processo de apropriação da escrita, ou seja, alfabetizar é aprender a ler e escrever. Ao se falar em processo de apropriação da escrita, precisa-se ter a compreensão sobre a diferença entre os termos alfabetização e

letramento. Esses dois termos são distintos, porém complementares.
O individuo considerado alfabetizado é aquele capaz de ler e de escrever, e o letrado é aquele que "faz uso frequente e competente da leitura e da escrita" (SOARES, 2009, p.190). Em outras palavras, o indivíduo letrado utiliza a leitura e a escrita nos vários momentos de sua vida, desde o instante em que acorda até a hora de dormir.
Embora a alfabetização e o letramento sejam processos distintos, caminham simultaneamente, não tem como dissociá-los, pois um complementa o outro. Segundo Soares L. (2019):
Assim, teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Em resumo, enquanto a alfabetização desenvolve a aquisição da leitura e da escrita, o letramento se ocupa da função social de ler e escrever.

CONCLUSÃO

A história educacional brasileira, talvez não ainda de maneira absolutamente ideal, mas tem demonstrado esforço em tentar inserir jovens e adultos na escola, seja para alfabetizar ou para capacitar profissionalmente. Na atual realidade brasileira há uma obrigação imposta ao poder público de buscar esses jovens e adultos para que concluam seus estudos e os insiram no mercado de trabalho, dentro de uma proposta de um currículo flexível e adaptável para realidade de cada região onde o aluno está inserido. Esses alunos, também cidadãos e muitas vezes chefes de família almejam melhorias na qualidade de vida, inserção no mercado de trabalho, crescimento de sua auto estima e envolvimento social com todas as classes de nossa sociedade.
A modalidade citado neste artigo (EJA) é bem complexa de ser desenvolvida e trabalhada, pois os alunos já se apresentam cada um uma realidade vivida e a mente formada com o funcionamento tradicional da escola e da sociedade, e dentro desta realidade é necessário trabalha-los individualmente a adapta-los a disporem-se a uma nova fase de aprendizado neste momento de vida.
O desenvolvimento da leitura e escrita deve ser aplicada nessa fase, fazendo o seu uso para a transformação da realidade social e pessoal de cada um.
Para o sucesso deste método, as práticas pedagógicas precisam partir da realidade vivida de cada aluno, fazendo com que seu meio social e real seja sempre entendido, considerado e inserido neste processo de alfabetização, ou seja, no final deste ciclo, o individuo tornar-se um ser letrado.

REFERÊNCIAS

BRASIL- Congresso Nacional .Constituição da República Federativa do Brasil de 1934

BRASIL- Congresso Nacional .Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

CNE. Parecer n. 11 de 10 de Maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Brasília, 2000.

CORRÊA, Arlindo Lopes. Educação de massa e ação comunitária. Rio de Janeiro, 1979.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2002.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. História da educação brasileira/Paulo Ghiraldelli JR. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 3

HADDAD, Sérgio: DI PIERRO, Maria Clara. Diretrizes de Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Consolidação de documentos 1985/1994. São Paulo, agosto 1994.

Lei nº 9394/96: Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Editora Brasil, 1996.

PINTO, Álvaro Vieira. Sete lições sobre educação de adultos. São Paulo. Editora Cortez, 2010.

SOARES, Leôncio (Orgs.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte, MG: Autentica, 2006.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STRELHOW, Thyeles Bocarte. Breve histórico sobre a Educação de Jovens e

Adultos no Brasil. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br. Acesso em: 27 de julho 2020.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e alfabetização. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

PRÁTICA DE JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA IMPORTÂNCIA

MARIANA GREGIO TARRONE FULAN

RESUMO

Este artigo descreve a importância da pratica de jogos na educação infantil, e apresenta ausência de pesquisa qualitativa, com o objetivo de discutir relativamente a importância dos jogos no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento da criança, tendo em vista a construção da educação através de brincadeiras, jogos e brinquedos. O uso dos jogos na educação infantil possibilita o processo de ensino aprendizagem da criança, facilitando a construção das reflexões, autonomias e criatividades, criando uma relação de proximidade entre eles. Ficou comprovado, através da leitura de diversos autores que a brincadeira estimula criação e recriação dos conhecimentos, auxiliando para elevar os sentidos da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem. Vale destacar a importância de ter conhecimento do sentido das atividades propostas, e neste caso o docente devem direcionar as crianças e as atividades. O lúdico tem várias formas de educar, relacionando a fatores desde qualificação dos profissionais comprometidos até o encontro com as preferências fundamentais da criança, pois todas as atividades lúdicas, independente da situação, são processo de ensino de aprendizagem.

Palavras-chave: Ludicidade, Educação, Aprendizagem.

ABSTRACT

This article describes the importance of playing games in early childhood education, and presents an absence of qualitative research, with the aim of discussing the importance of games in the teaching and learning process and in the child's development, with a view to building education through of games, games and toys. The use of games in early childhood education enables the child's learning teaching process, facilitating the construction of reflections, autonomies and creativity, creating a close relationship between them. It was proven, through the reading of several authors, that the game stimulates the creation and recreation of knowledge, helping to elevate the senses of playfulness in the teaching and learning process. It is worth highlighting the importance of knowing the meaning of the proposed activities, in which case the teacher must direct the children and the activities. The playful has several ways of educating, relating to factors from the qualification of the committed professionals to the meeting with the fundamental preferences of the child, since all playful activities, regardless of the situation, are a learning teaching process.

KEYWORDS: Playfulness, Education, Learning.

INTRODUÇÃO

O tema abordado neste artigo foi escolhido devido a importante relevância na vida aluno e também do docente. Observar como uma criança em idade escolar aprende expressivamente utilizando jogos e brincadeiras e perceber que ao assimilar tal atividade de forma divertido e agradável, são ao mesmo tempo desafios ainda presentes na prática educacional. Importante ressaltar que todos sejam conscientizados sobre a importância da ludicidade, para ser vivenciada na infância conscientizando que o brincar faz parte de uma aprendizagem prazerosa, e não somente lazer.

A própria LDB, no Artigo 29, descreve que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Embora estamos avançados educacionalmente, existem muitas escolas que funcionam no sistema tradicional de ensino, fazendo com que seja limitado a ação educativa do educando, deixando de incluir no planejamento educacional, jogos e brincadeiras, Freire afirma que: (1996) "ensinar implica em respeitar os

saberes dos educandos e não simplesmente transferir os conteúdos sem discutir o porquê daqueles conteúdos" [...], sabendo que essas atividades trabalham os movimentos livres e espontâneos do educando (FREIRE, 1996).

Durante o processo de ensino e aprendizagem de anos anteriores, apesar das mudanças na metodologia de ensino, são poucas as práticas realizadas com o intuito de conciliar ludicidade e aprendizagem. Então, como os jogos e brincadeiras favorecem o desenvolvimento do educando da educação infantil? Infelizmente a ludicidade não ocupa espaço de aprendizagem, pois o jogo e a brincadeira são utilizados como atividade para passar o tempo dos alunos, sem objetivos e propósitos educacionais definidos. Para mudar essa situação é preciso o docente repensar suas práticas educacionais, no sentido de utilizar jogos e brincadeiras de forma significativa e lúdica.

Este artigo vem de uma pesquisa bibliográfica, respaldado por teorias especializadas e de matérias elaborados, pois diversos autores apoiam essa prática de que o lúdico faz a criança se apropriar facilmente dos conteúdos e propostas. Há diferentes recursos didáticos, principalmente os das áreas pedagógicas, que incluem-se os jogos e brincadeiras, usadas de maneira adequadamente, deixam a aprendizagem mais significativa para o aluno.

METODOLOGIA

O artigo foi elaborado através de pesquisa bibliográfica, onde através livros consegui identificar a importância da contribuição dos jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. Este estudo foi feito com leituras de livros dos autores, Lacerda, Kishimoto, Lucena e Passos, entre outros. Ambos apresentaram contribuições para pesquisa, e utilizei também materiais da internet.

Para o começo e andamento da pesquisa, fiz levantamento bibliográfico, não definindo o material que deverá ser consultado. A experiência demonstra que é importante buscar, acerca dos conceitos que envolvem a pesquisa, contato com trabalhos de natureza teórica capaz de proporcionar explicações a respeito, bem como com pesquisas recentes que abordam o assunto. Foi a pesquisa de natureza qualitativa que proporcionou ao pesquisador um entendimento mais detalhado dos significados. Este tipo de pesquisa analisa e interpreta dados mais concretos, relatando a complexidade da ação humana. A pesquisa bibliográfica é atividade investigativa de descobertas e conferências de fontes de muitas informações escritas e orientadas pelos objetivos nítidos de coletar materiais mais comuns ou mais específicos de acordo com um tema.

PAPEL DOS JOGOS E DA BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.

Começando pela abordagem histórica do termo lúdico, o jogo educativo já existia a muitos séculos, pois essa atividade já demonstrava seus benefícios, desde Roma e da Grécia Antiga. Diante de relatos, Kishimoto (2003), relata que na Grécia e Roma já usavam atividades lúdicas como jogos educativos para que as crianças tivessem maior desempenho diante das atividades sugeridas a elas. Já no século XIX houve ampliação dos meios de comunicação, e assim os jogos para o ensino de línguas vivas de forma lúdica. Platão, Aristóteles, e posteriormente Quintiliano, Montaigne e Rousseau, também defendiam essa pratica de ensino, em suas épocas, dada a importância do papel do jogo e da brincadeira na educação. Destacou-se também como grande defensor das atividades lúdicas São Tomás de Aquino, que no século XIII defendia o brincar como necessário para o desenvolvimento humano. Já Fröebel (1913), precursor da escola infantil, fez o lúdico fazer parte do currículo de educação infantil. A partir da década 1950, começou a surgir vários estudos sobre o jogo e brincadeira como ferramenta auxiliadora da aprendizagem. Kishimoto (2002) ressalta ainda que os jogos foram transferidos de geração em geração por meio de sua pratica, permanecendo na memória infantil. E que através da tradição e da universalidade dos jogos são observados que os povos, antigos da Grécia e do Oriente, já brincaram de amarelinha, empinar pipas e jogar pedrinhas.

Os jogos tradicionais infantis são livres, espontâneos, onde a criança brinca pelo brincar. Kishimoto (2002) fala sobre as percepções froebelianas na educação, do homem e da sociedade, pois estão intimamente vinculadas ao brincar:

[...] a brincadeira é uma atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típico da vida humana enquanto todo – da vida natural/ interna do homem e de todas as coisas.

Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, e paz com o mundo [...] a criança que brinca sempre, com determinação auto- ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornarse um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para de seu bem e dos outros [...] O brincar, em qualquer tempo, não é trivial, é altamente sério e de profunda significação (FROEBEL apud, KISHIMOTO, 2002).

Vale registrar como o docente maneja os conhecimentos de arrastar, andar, pegar, entre outros e quando aprende a representá-las mentalmente, passa utilizar ou ainda jogar com eles, por que com o jogo, no qual a brincadeira está inserida, as representações mentais na qual foram construídas pela criança desenvolverá, construindo a realidade do mesmo. Kishimoto (1993) afirma: Os jogos têm diversas origens e culturas que são transmitidas pelos diferentes jogos e formas de jogar. Este tem função de construir e desenvolver uma convivência entre as crianças estabelecendo regras, critérios e sentidos, possibilitando assim, um convívio mais social e democracia, porque "enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social".

Talvez nem todos os professores tenham dado importância de como é importante o brincar para o desenvolvimento físico e psíquico do seu aluno. Nos jogos e brincadeiras o aluno age como se fosse a realidade delas, e isto, contribui de forma especial para o seu desenvolvimento. O lúdico na educação infantil deve ser visto pelo docente como a oportunidade de compreender os significados e a importância das brincadeiras para a educação, (CARVALHO, 1992). O aluno estimulado a inserir o lúdico na sua forma de trabalhar tem consciência das vantagens de transmitir seus conhecimentos através de jogos e brincadeiras. O efeito educativo da brincadeira infantil, na qual as crianças se sentem ligadas por toda uma rede de regras complexas ao mesmo tempo aprendem a subordinar-se a regras a essas regras como a subordinar a elas o comportamento das outras e a agir nos limites rigorosos traçados pelas condições da brincadeira. Dessa maneira, quando o docente está fazendo uma atividade lúdica estará aprendendo várias coisas durante a execução dela. Com essa ferramenta a favor do docente, ele pode levar os alunos a vivenciar diversas experiências e obter resultados excelentes através da ludicidade.

Hoje, a imagem de infância é enriquecida, também, com o auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas, que reconhecem o papel do brinquedo, da brincadeira, como fator que contribui para o desenvolvimento e para a construção do conhecimento infantil (KISHIMOTO, 2017). Alguns professores entendem que no momento em que as crianças estão brincando elas estão aprendendo a lidar com suas limitações e a respeitar o outro. Brincando a criança pode despertar seus pensamentos para resolução de problemas que lhe são importantes, e o modo como ela brinca revela o seu mundo interior, proporcionando-lhe que aprenda fazendo e realizando.

Na educação infantil, as disciplinas que contém atividades lúdicas favorecem a construção de significados de conhecimentos próprios do mundo da criança. As atividades lúdicas trazem muitas vantagens para o processo de ensino e aprendizagem, são componentes essenciais para o desenvolvimento das crianças, mas os professores precisam criar propostas pedagógicas que juntem o aprendizado e a diversão que o jogo e brincadeira permitem. Pelas brincadeiras as crianças desenvolvem as funções psicológicas superiores como atenção, memória, controle da conduta, entre os aspectos. Através dos jogos e brincadeiras crianças liberam suas energias e transformam sua realidade.
Através dos jogos e brincadeiras, a criança também forma sua personalidade, autonomia, criatividade, locomoção e tantas outras áreas. O importante é que as crianças se sintam livres para criar, reformar e construir, e pelo contato com o natural aprenderá brincando, construindo sempre um respeito para com suas limitações e para com o ciclo natural da vida.(LACERDA). A influência do brincar no desenvolvimento da criança é fundamental para a formação de sua personalidade, pois vai incorporar valores. Dessa forma, o docente deve planejar as situações de suas atividades lúdicas, sempre proporcionando tempo para essas brincadeiras, oferecendo deste modo um brincar de qualidade.
É bom registrar que a escola precisa atingir seus objetivos de desenvolver ações voltadas para suprir as reais necessidades das crianças que envolva o cuidar, o brincar e o educar, pois a criança aprende brincando e interagindo com o adulto. Essa triplice da educação é essencial para o desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que através da interação com outras crianças e a mediação do docente, a criança se sinta protegida e adaptada ao ambiente.

(LACERDA).

IMPORTÂNCIA DO LÚDICO

A palavra lúdica tem origem na palavra latina "ludus", que significa "jogo". No dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras (2001), traz o significado de Lúdico como: "[...] que se refere a jogos, brinquedos e divertimentos: o aspecto lúdico da aprendizagem. " Durante o desenvolvimento da palavra "lúdico" no aspecto educacional, não parou apenas nas suas origens. O lúdico passou a ser reconhecido como algo essencial para o auxílio do desenvolvimento e comportamento humano.

É importante que a família e a escola saibam da importância da ludicidade, onde ocorrem os primeiros processos de socialização e de aprendizagem da criança. É preciso entender que não se pode obrigar uma aprendizagem, mas construí-la. A conscientização sobre a importância da ludicidade é muito importante pois contribui para a saúde física e mental do ser humano. Essa parte deve ser reforçada a todo momento, e muitos docentes ainda não sabem a importância da ludicidade na vida de uma criança. É preciso resgatar os jogos simbólicos, os jogos regrados, as atividades de recreação e etc. O Brincar faz parte da infância e a brincadeira é uma conexão para imaginação.

Muitas famílias ainda ignoram a infância, fazem com que as crianças pulem essa etapa importante, que vai contribuir em vários aspectos da vida dela. O adulto deve ser o intercessor, e envolver as brincadeiras nos conteúdos diários, facilitando uma atividade prazerosa.

Na escola as atividades devem esta de acordo com a parte do desenvolvimento que ela se encontra, pois ajudara na construção da aprendizagem. O professor deve ser o aliado da criança na procura da aprendizagem. As atividades de ensino devem ser organizadas com intuito de estabelecer um desafio e um convite ao raciocínio. Para isso, elas devem ser ancoradas no conceito já conhecidos pelas crianças, porem devem ter um nível que exija a reorganização do aprendido e a apropriação de conceitos novos.

Os jogos e atividades lúdicas no ambiente escolar é muito significativo e também necessário. Todos nos devemos estar atentos no papel do brincar, que não é apenas um passatempo, mas sim um objeto importante na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. A ludicidade, tão importante para a saúde mental humana, precisa ser mais considerada; o espaço lúdico da criança está merecendo maior atenção, pois é o espaço para a expressão mais genuína do ser, é o espaço de exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos. (CUNHA, 2005 p. 09).

PAPEL DO DOCENTE NO USO DE JOGOS E BRINCADEIRAS.

Os materiais que os docentes devem e possam utilizar são fundamentais para o progresso do ensino e aprendizagem, mas muitas vezes os docentes tem o discernimento da maneira que os jogos e brincadeiras se relacionam com a aprendizagem. O Professor deve estar ciente que o brincar é um direito da criança, e que ela liga todas as áreas do conhecimento, sendo uma forma dela descobrir as coisas. A mediação só terá sucesso quando o professor interagir com a criança. Ele deve conhecer o jogo, criar e propor, situações desafiadoras, observar as tentativas da criança durante o jogo, ajudando com as dificuldades. Esse apoio nas dificuldades ajuda a desenvolver o potencial de cada criança, considerando suas limitações e possibilidades. Para isso, o professor precisa incluir em suas praticar a pedagogia da compreensão e do humanismo, e não a pedagogia da intolerância, do pensamento único, da desvalorização.

Ele deve entender o ato de brincar como uma prática educativa e oferecer as crianças um ambiente com espaços e materiais organizados que propiciem desafios e diferentes manifestações infantis. É interessante que os profissionais tenham uma boa interação, criando um bom trabalho em grupo com outros profissionais, reconhecendo a criança como um ser inteiro, isso são características que o professor deve cultivar respeitando os demais profissionais, e familiares.

Na educação Infantil o docente deve estar atento e aberto as características de sua turma, a fim de envolver as crianças em todos os processos de ensino, mantendo-as interessadas, motivadas, curiosas e felizes no ambiente escolar. É muito importante que esse profissional esteja em uma constante busca por aprender sobre o desenvolvimento da criança. Nos deveres do professor está incluso a necessidade

de ser modelo para aquele a quem ensina. Educar pode ser recompensador se o professor instigar seus alunos na busca do aprender um conhecimento que faça do aluno alguém melhor e não apenas um arquivo ambulante de informações. É necessário que parem de pensar que o lúdico é apenas uma diversão nas horas livres ou um passatempo, e passar a ser encarado como uma ferramenta de muita importância no ensino-aprendizagem.

Os jogos, as brincadeiras, a dança e as práticas esportivas revelam a cultura corporal de cada grupo social, constituindo-se em atividades privilegiadas nas quais o movimento é aprendido e significado, devendo-se respeitar as diferenças de cada criança em suas faixas etárias, assim como as diversas culturas (expressões corporais) de cada região do país. (BRASIL III; 1998). No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando (Brasília: MEC/SEF, 1998)Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes se encontram, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações (Brasília: MEC/SEF, 1998). São as brincadeiras, as ações, as interações e a participação nas práticas sociais que levam as crianças a ter curiosidade sobre temas, práticas, ideias a serem pesquisadas e a constituírem e a constituir seus saberes sobre o mundo (BRASIL, 2016).

JOGOS E BRINCADEIRAS ATIVIDADES PARA O FÍSICO E O PSÍQUICO DA CRIANÇA.

Atualmente observei que existem tendências que o docente utiliza jogos e brincadeiras que exigem mais raciocínio lógico dos alunos. Estas atividades favorecem o desenvolvimento de habilidades motoras, sensoriais e estimulam o raciocínio lógico dos educandos. Kishimoto (2002) ainda comenta que "os jogos de construção são considerados de grande importância por enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver as habilidades das crianças". (KISHIMOTO, 2002). Muito se ouve falar sobre a necessidade de melhorar o ensino em nosso país. Mas, para que isso aconteça, é necessário que se mude a maneira de ensinar os alunos. O docente deve estimular o aluno e mostrar formas diferentes para que ele crie, inove, descubra e construa o seu conhecimento. Diante disto Carvalho diz: (...) o ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto em jogo. (CARVALHO, 1992).

Mostrando as formas ou ferramentas para que eles possam escolher seus caminhos, sua visão de mundo e as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar são atitudes que o professor deve fazer. Nessa perspectiva, segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998): O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Segundo Kishimoto (2002), o/a educando/a que brinca sempre, acaba se esquecendo sua fadiga física e isso certamente fara com que torna-se homem determinado, capaz de auto sacrifício para a promoção do seu bem e de outros. Pois o brincar é essencial, por que ela revela-se de diversas formas buscando maneiras, objetos, movimentos, atividades que ira trabalhar diversas habilidades. E isso auxiliara na boa formação infantil nos aspectos emocional, intelectivo social e físico. Kishimoto (2002) fala, sobre a importância do jogo e da brincadeira na educação infantil em suas pesquisas procura mostrar a necessidade que se tem do uso dessas atividades na educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo demonstrou a necessidade, importância e fundamento de utilizar o lúdico no currículo da Educação Infantil, onde os jogos e brincadeiras necessitam ganhar um lugar e um tempo eficiente para seus fins. Ter um espaço lúdico na escola é conseguir ensino e aprendizagem com ambiente de

socialização, de edificação de relação com o outro, de assimilação de diferentes culturas, de aprendizado, resolução e escolhas e de ampliando a imaginação e capacidade criadora do educando. Desta forma, a recriação de significados é um integrante das atividades com jogos e brincadeiras, dando condição para que aluno constitua desenvolvimento de contínua transformação. É fundamental que o espaço e o tempo para o aluno comportem seu inteiro desenvolvimento.

É direito do aluno ter uma educação de qualidade e o brincar dentro das escolas é ferramenta essencial para isso acontecer. Para isso ocorrer realmente, o docente deve usar do planejamento, buscando atividades que realmente aconteça um aprendizado lúdico. Também é competência da educação infantil adequar se para que os alunos tenham um espaço de atividades lúdicas, pois as crianças passam grande parte de sua vida dentro da escola. Dessa maneira o lúdico entra na vida deles proporcionando desenvolvimento sadio e harmonioso. No brincar o aluno aumenta sua independência, estimula sua sensibilidade visual e auditiva de maneira agradável, sempre valorizando a cultura popular, conseguindo desenvolver habilidades motoras, melhorando o convívio social, trabalhando se inúmeras regras, fortalecendo a imaginação, criatividade e desenvolvimento.

Portanto, como o brincar da cultura da infância é para que seja assegurada a qualidade, a escola tenha em sua concepção as atividades lúdicas com fundamentos para o desenvolvimento de um todo no seu/sua educando/a. Sendo assim é necessário que o/a professor/a sempre planeje as situações de suas atividades lúdicas, sempre o delimitado tempo para essa brincadeira, oferecendo deste modo um brincar de qualidade, assim além do desenvolvimento de capacidades e habilidades construídas enquanto os/as educandos/as brincam far-se-á um cidadão crítico e consciente de seus direitos e deveres diante da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

BRASIL I, BNCC – Base Nacional Comum Curricular — Brasil: MEC, 2010. BRASIL II, DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil — Brasília: MEC/SEB, 2010. BRASIL III, RCNEI - Referencial curricular nacional para a educação infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Gil, Antônio Carlos, 1946- Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil. - 4. ed.- -São Paulo: Atlas, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Cortez ,2017. LACERDA, José Heison Valdevino. Ludicidade: jogos e brincadeiras na educação infantil. LUCENA, R.F; SABINI, M .A .C. Jogos e brincadeiras na educação infantil. 2005.
MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre. 2004.

A IMPORTÂNCIA DO CONTO DE FADAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

MARIANA SANTOS FULAN BRAGA RIBEIRO

RESUMO

Propor uma reflexão da prática de contação de história na Educação Infantil, proporciona à criança a visão de um mundo diferenciado e lúdico. Buscamos nesta pesquisa, analisar e compreender através de bibliografias, um olhar mais sensível ao que de fato transita entre a proposta do professor e o que realmente acontece quando uma criança faz sua arte e compartilha para o mundo o seu olhar. Avaliar os ganhos do contato da criança desde cedo com as artes em geral e de que formas podemos propor esta prática para as crianças é o foco deste artigo, através de uma análise bibliográfica da utilização do conto de fadas como um recurso na Educação Infantil.
Palavras Chaves: Criança, Estratégia e Contos de Fada.

ABSTRAT

To propose a reflection of the practice of storytelling in Early Childhood Education, provides to child a different and playful vision of world. In this research, we intent to analyze and understand through bibliographies, a look more sensitive about what actually transits between the teacher's proposal and what really happens when a child does

his art and shares with the world. To avaluate the earnings about child's contact from an early years with the arts in general and in what ways we can propose this practice to children is the focus this article, through of bibliographic analysis and the use of fairy tale as a resource in Early Childhood Education.
Keywords: Child, Strategy and Fairy Tales.

1 INTRODUÇÃO

O pensar em Educação Artística nunca priorizou a criança pequena e a sua prática na Educação Infantil, porém nosso grande poeta Carlos Drummond de Andrade questionou tais conceitos, publicando em 1976 "que as crianças são poetas".
Refletirmos sobre esta afirmação nos faz repensar nossas práticas, pois, se são poetas, o que mais podem vir a ser estes seres humanos tão pequenos.
Quando analisamos a pratica pedagógica para a Educação Infantil, podemos anunciar por exemplo, que, há alguns anos atrás, o único objetivo das atividades de pintura era entreter as crianças, mas conforme os estudos desenvolvidos por estudiosos e acadêmicos, que demonstraram uma visão muito mais ampla e profunda sobre a prática artística na educação infantil, desvelaram que os objetivos devem ser transcendidos, pois proporcionam às crianças oportunidades de desenvolver tanto o componente físico como o mental. Desta forma sempre temos que propor novos desafios, pois as crianças não são tábuas rasas, trazem suas próprias leituras de mundo, que podem ser enriquecidas e se fazem muito importantes para seu desenvolvimento como indivíduo.
As antigas creches, hoje denominadas Centro de Educação Infantil, foram inseridas na etapa da Educação Infantil, vem trazendo muitos desafios, como a diminuição da idade, a amplitude de atuação, a expectativa de aprendizagem, a espontaneidade,
Estas diferenciadas perspectivas instigaram novas pesquisas e formas para atuar com os bebês, que por si só, já são motivos suficientes para repensarmos muitas das nossas práticas, tornando-as significativas e buscarmos o real valor e contribuição que o professor tem em seu processo de aprendizagem, qual o sentido que damos a cada práxis e quais os percursos que iremos transitar.
Entre tantas práticas desenvolvidas no CEI (Centro de Educação Infantil), apontamos a contação de história, por estar muito presente e constante no cotidiano da criança. Perante este cenário de reflexões, inquietações e de busca por novas propostas e no aprimoramento desta práxis, buscamos através desta pesquisa apresentar um pouco mais sobre essa pratica e o que proporciona as crianças.
Como é colocado no Parâmetro Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, a infância é a área que mais demonstra crescimento após investimentos, BRASIL, 2018, pág. 12
A Educação Infantil tem papel importante no desenvolvimento humano e social. Configura-se como uma das áreas educacionais que mais retribui à sociedade os recursos nela investidos, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Também oferece argumentos fortes e contundentes sobre a sua importância na concretização dos direitos sociais da infância, de sua cidadania.

O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista. (VYGOTSKY, 1992, p.128)
O processo de aprendizado, inicia, muito antes dos muros da escola, conforme afirmam os autores da área, desde o primeiro dia de vida a criança está aprendendo, vivenciando, assimilando, fazendo relações entre os elementos que compõe o universo de cada um, como: a família, o ambiente, sua alimentação, saúde, possibilitando que a criança inicie desde cedo sua leitura de mundo, de forma consciente, participativa e crítica. Provocando, mudanças e transformações positivas inferindo em seu olhar sobre a vida.
Estudos promovidos por Maria Montessori em 1870, que podem aparentar estar desatualizados, em razão do ano de sua publicação, trazem muitos questionamentos para nossa sociedade; nos convida a refletir sobre a grande e pouco conhecida capacidade de evolução do ser humano: que se inicia no desenvolvimento dos sentidos na infância, reiterando a importância da educação transitar pelo equilíbrio e pela descoberta do corpo e de suas potencialidades, frente aos desafios propostos.
O processo de assimilação da criança, com seu meio social, tem como premissa a ideia de despertar os sentidos das crianças, que é um dos objetivos na educação básica.
Analisando a Educação Infantil sob a perspectiva da arte, percebemos que não se pode limitar as ações pedagógicas em simples aspectos técnicos ou didáticos, as mesmas deverão estar relacionadas como um todo no desenvolvimento da criança e os contos

de fada, que estão ligados ao faz de conta, ao imaginário, devem ser percebidos e trabalhados como uma grande ferramenta que possibilita o desenvolvimento da primeira infância.

OS CONTOS DE FADAS COMO RECURSO

Conforme Coelho, 1993, pág.153
Entre as formas literárias mais importantes, vindas dos tempos remotos, e que se transformaram em Literatura Infantil estão as narrativas de acontecimentos ou aventuras que se passam no mundo mágico ou maravilhoso, espaço fora da realidade comum em que vivemos, e os fenômenos não obedecem às leis naturais que nos regem.

Segundo os PCNs (1997, pág.58): "para tornar os alunos bons leitores – para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura – a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender), requer esforço".
Esse esforço do professor deve ser entendido como uma tentativa de fazer uma apresentação da leitura de forma cativante, despertando nas crianças curiosidade, simpatia e admiração pelo livro. Também deve ser entendido como um esforço do aluno, no sentido dele querer aprender a ler, gostar de ler, assim como o incentivo dos familiares que fará diferença na formação de crianças leitoras.
De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.135)
O ato de ler é cultural. Quando o professor faz uma seleção prévia da história que irá contar para as crianças, independentemente da idade delas, dando atenção para a inteligibilidade e riqueza do texto para a beleza das ilustrações, ele permite às crianças construírem um sentimento de curiosidade pelo livro (ou revista, gibi, etc.) e pela escrita. É interessante que os professores da Educação Infantil organizem um ambiente especial para os livros na sala de aula, criem rodas de leituras, num clima aconchegante e prepare um ambiente que entusiasme os alunos, fazendo com que eles construam uma relação prazerosa com a leitura. Os professores podem e devem ler contos de fadas para cativar as crianças.

Quando nos remetemos a literatura infantil temos que considerar, que abordamos um campo que está ligado ao imaginário, onde se constrói sonhos e onde se realizam muitas das fantasias das crianças, que servirão como embasamento de sua formação e em muitos de seus conceitos.
O conto de fadas pode ser um recurso inesgotável nesta faixa etária, pois faz uma ponte perfeita entre o lúdico, o sonho e a criança, mundo este que aos olhos de muitos pode ser simples, mas é de uma complexidade superior, onde só se pode atuar com muito conhecimento, planejamento e muita disposição.
É indispensável por parte de cada um de nós educadores, escolhas norteadas pela qualidade das obras a serem levadas para a sala de atividades e trabalhadas. A ação pedagógica ao utilizar histórias requer um prévio planejamento, com objetivos claros, considerando a idade das crianças e potencializando os desafios, possibilitando levar a criança a descobertas individuais e coletivas.
O conto de fada é um recurso pedagógico, onde é possível trabalhar vários campos de experiência propostos nas Orientações Curriculares, como cuidar de si, do outro e do ambiente, bem como interage com outros campos de experiências, como a exploração da linguagem corporal, linguagens artísticas, expressividade das linguagens artísticas e mesmo entre os outros campos de experiência, pois como o nome sugere, são campos de experiência que não podem ser rígidos, devem ser flexíveis e transitar entre os desafios propostos.
O planejamento, a escolha de acordo com os objetivos são sempre um ótimo parâmetro, além do bom senso e muita sensibilidade, estes vão fazer a diferença, nestes momentos pedagógicos, pois quando as crianças interagirem com a história, vão transitar entre o lúdico e os conhecimentos prévios, cabendo ao professor entender este momento, e deixar simplesmente acontecer, momentos estes que são tão intensos na vida das crianças.
Podemos tomar como exemplo, a História do Peter Pan, lembrada em vários artigos, que retratam a necessidade das crianças não crescerem, permanecendo na Terra do Nunca, onde podem simplesmente sonhar e conviver com os sonhos, de forma livre e desinteressada, se defendendo apenas dos "adultos", e assim devem se desenvolver as atividades de leitura de fruição, onde a leitura acontece simplesmente pela leitura. Porém, não se pode descartar as atividades dirigidas com histórias, com outros objetivos, como estratégia em vários campos, com olhar diverso, que passarão a ser muito melhor desenvolvidas pelas crianças.

COMPREENDENDO A LITERATURA INFANTIL

Conforme aponta Abramovich, 1994, p.121
Os contos de fadas são tão ricos que têm sido fonte de estudo para psicanalistas, sociólogos, antropólogos, psicólogos, cada qual dando sua interpretação e se aprofundando no seu eixo de interesse.

Ao colocarmos a criança em contato com a literatura infantil, estaremos transportando-a para mundos novos, que exercerão influência sobre a sua personalidade. Ressaltamos que esse processo se dá ao mesmo tempo em que a criança se diverte. Também é relevante o fato que o contato com a literatura infantil também possibilita para a criança a oportunidade de desenvolver seu potencial criativo e ampliar conhecimentos culturais.
A literatura infantil, quando bem utilizada, dentro de um planejamento contextualizado, pode ser definida como instrumento de formação conceitual e também como a libertação de cada indivíduo, que com certeza terão respostas diferenciadas aos desafios propostos. Surge como um meio de superação e de carência em relação ao mundo adulto, por possibilitar a reformulação de conceitos e a autonomia do pensamento.
É um fato muito desolador e preocupante sabermos que muitas das crianças no nosso país, tem o primeiro contato com a literatura somente quando chegam na escola e temos por hipótese que, após esse primeiro contato, passa a vê-la como mera obrigação. Essa situação frequente acarreta o desuso da literatura por parte dos próprios professores, que em muitos casos desconhecem as técnicas que ajudam a dar sentido as histórias para a sala de aula, bem como a seleção ideal das histórias.
Quando aplicado com frequência e coerentemente, como prática, a compreensão das crianças, transita entre os diversos textos trabalhados de tal forma que possibilita, o entendimento do mundo em que vive e favorece as inferências necessária a cada um em seu tempo.
Para alcançarmos um ensino de qualidade, se faz necessário que o professor tenha critérios e que saiba selecionar as obras literárias a serem trabalhadas com as crianças. É preciso desenvolver recursos pedagógicos capazes de intensificar a relação da criança com o livro e com os próprios colegas.
De acordo com a autora, ABRAMOVICH, 1995, p. 17
Levar a literatura infantil para a sala de aula seria o mesmo que estabelecer uma relação dialógica entre aluno, livro, cultura e própria realidade. Além de contar ou ler a história, a literatura cria condições em que a criança trabalhe com a história a partir de seu ponto de vista, trocando opiniões entre elas, assumindo posições frente aos fatos narrados, defendendo atitudes e personagens, criando novas situações através das quais as próprias crianças vão construindo uma nova história. Uma história que retratara alguma vivencia da criança, ou seja, sua própria história.
Os personagens possibilitam resolver alguns problemas, responder algumas questões; viver em outros mundos, ver a vida por outros olhos e muitas vezes oportuniza resolver suas próprias dificuldades e ter subsídios para suas situações de vida.
Despertar este pequeno aluno para a leitura, exercitar sua ludicidade, explorar suas emoções, vivenciar sentimentos “de cima” com um olhar externo, apreciando a história, com a possibilidade de reviver a mesma situação várias vezes, repetindo quantas vezes precisar, sem alteração ou alterando as informações, conforme suas necessidades ou simplesmente para ouvir “de novo”.

LITERATURA INFANTIL

Por muito tempo, o mundo intelectual das crianças foi desprezado, pois a infância não era compreendida como uma das “fases da nossa vida”. Em meados da Idade Média, alguns estudiosos, começaram a desvelar este mundo diferenciado, que é o da infância. Historicamente as crianças eram tratadas como “adultos em miniatura”, porém com o avançar dos estudos, de vários pesquisadores, em diversas áreas, foi se percebendo e valorizando a necessidade de compreender este ser humano em desenvolvimento, suas possibilidades e necessidades.
As premissas da literatura infantil não devem ser compreendidas somente pelo viés da alfabetização, como ler corretamente, mas também como uma leitura que permite a interpretação, a compreensão daquilo que se leu. A leitura torna-se um portal entre o real e o imaginário. Sendo assim, é preciso oferecer às crianças, oportunidades de leitura de forma convidativa e prazerosa. E é nesse sentido que a literatura infantil desempenha um importante papel, o de conduzir as crianças não só à aprendizagem, contribuindo para uma sistematização escrita, mas que permita que se realize uma leitura na qual se sinta prazer ao estar lendo.

Despertar o gosto pela leitura, estimular a criatividade, estimulando o potencial de cada criança, exercitando a prática de sonhar, possibilitando transitar pela arte e ampliando suas possibilidades de letramento e expressividade em vários campos.
Os documentos acadêmicos mais recentes, afirmam que se deve assegurar ao maior número de pessoas possíveis o direito de ler, pois a leitura, além de fazer parte do processo escolar, é um direito inequívoco assegurado em nossa Constituição. Por ser um processo de contínuo aprendizado, desde cedo é preciso formar um leitor que desenvolva o envolvimento integral com aquilo que ele lê, de maneira que a cada leitura possa adquirir mais profundidade e intimidade com o texto, que consiga estabelecer um diálogo, fazendo perguntas e buscando respostas, seja o texto uma história, uma fábula, um conto de fadas ou de outro tipo literário.
Nesse sentido, podemos ainda mencionar que a leitura desenvolve ainda a reflexão e o espírito crítico, é uma fonte inesgotável de assuntos para melhor compreender a si, a sociedade a que pertence e ao mundo.
É muito importante para as crianças as situações de interação que podem ser propostas mediante uma leitura de um livro, depois o reconto por parte das crianças, em uma roda de conversas e outras formas que podem ser exploradas.
Essa interação torna-se ainda mais enriquecedora, se este contato se der através da leitura infantil, histórias que penetrem o mundo do faz de conta das crianças, um mundo onde tudo pode acontecer e que só existe dentro delas mesma e que enriquece a cada ilustração que encontramos nos livros. A leitura torna-se um convite que fascina ao adentrar a história; vivê-la ali mesmo na sala de atividade, entrar no mundo do impossível: essa é uma das "mágicas" dos contos de fadas.
É importante e necessário ressaltar que este tipo de conto tem seus pontos negativos. Desta forma, faz-se muito relevante enfatizar, que cabe ao professor selecionar muito bem as histórias que irá contar aos alunos e saber quais valores pretende desenvolver com as crianças através das ideias apresentadas nas histórias. A preocupação e a cautela quanto aos contos de fadas a serem apresentados, o que deve-se ao fato de que as crianças começam a formar sua leitura de mundo e despertar para valores éticos, estéticos, que devem ser bem discutidos após uma leitura que não deixe duvidas, como por exemplo " João e o meu pé de feijão", onde a história gira em torno de furtos, ou mesmo, "João e Maria", onde vemos contextualizados a sedução pela gula, portanto, o professor deve estar bem preparado, conhecer a história e ter argumentos, para não valorizar comportamentos de falso moralismo, competição acirrada, que podem levá-los a integralizar "pré--conceitos".
Cabe então enfatizar que se faz necessário colocá--las em contato com a leitura e a escrita de maneira prazerosa, de modo que, os conhecimentos trazidos pela leitura, sejam elementos de fruição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ouvir histórias, dialogar, brincar, imaginar, contar, recontar, vivenciar são algumas das possibilidades que um conto de fadas, escolhido pela Professora ou Professor de Educação Infantil, podem fazer acontecer durante uma atividade com crianças na primeira fase e que com certeza é a mais importante etapa da educação.
Os contos de fadas inseridos nas práticas e no desenvolvimento artístico na Educação Infantil permite a criança se iniciar no mundo da leitura, de forma lúdica, prazerosa e contextualizada.
Os personagens trazem determinadas características que provocam sentimentos e identificação. Permitem as crianças perceberem que mesmo os heróis mais corajosos são dotados de características normais como as suas próprias características: medo, vergonha, ingenuidade, etc. São capazes de encantar qualquer pessoa de qualquer faixa etária, pois reproduz, em seu enredo, a passagem por todos os estágios da vida humana.
Se sua criatividade e sua crítica tiverem que ser dominadas e normatizadas, não haverá um desenvolvimento integral, mas apenas uma diluição de suas capacidades no que o outro concebe por civilização. Este e o poder mágico dos contos de fadas: o de fazer-nos conhecer e compreender melhor a nós mesmos.
Trata-se então de um ótimo recurso, a utilização do conto de fadas na Educação Infantil, quando bem planejado, mas seria muito importante para o desenvolvimento geral da criança que esta leitura, iniciasse em casa, ainda no "berço" junto a família e perdurasse por todo seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ABRAMABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil, Gostosuras e Bobices. São Paulo: Scipione, 1994.

ALVES JR. Edmundo D. Melo, Victor A. Introdução ao lazer. São Paulo. Manole, 2003.

ANDRADE, C. D. de. A educação do ser poético. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 61, n. 140, p. 593-594, out. 1976.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular para a educação infantil. Brasília: 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (1ª a 4ª série), Brasília, 1997.

BETTELHEIM, Bruno. A Psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2004.

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

COUTINHO, Afrânio. A Literatura no Brasil. 4. ed. ver. e atual. São Paulo: Global, 1997.

GALVÃO ,Izabel. Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis; vozes, 1995.

KAUFMAN, Ana Maria & RODRÍGUEZ, Maria Elena. Escola, leitura e Produção de textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

KHÉDE, Sonia Salmão. Personagens da Literatura Infanto-Juvenil. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela. Oficina de Leitura: teoria e prática. 11ª Edição, Campinas, SP: Pontes, 2007.

LAJOLO, Marisa. Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

MACHADO, Irene A. Literatura e redação. São Paulo: Scipione, 1994.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. 19, ed. São Paulo: Brasiliense, 1994

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Cortez. 2000

PANOFSKI, Erwin: Significado das artes-visuais. São Paulo: - Perspectiva; 1979.

ROCHA, Ruth. Contos para rir e sonhar, Revista Eletrônica Saberes da Educação, São Paulo, Volume 5, nº 1, 2014

VILLARDI, Raquel. Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed., 1999

VYGOTSKY, Lev. Semionovitch. Vygotsky e a aprendizagem na escola. Porto Alegre: Arte Medica, 1934

TASSI, Adelaide R. A importância da literatura infantil para o desenvolvimento e aprendizagem da criança .São Paulo: Vozes, 2002.

A LUDICIDADE E O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIANA VICENTI DUARTE

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a importância do lúdico na aprendizagem e Ensino da matemática durante a infância. Apresenta a visão de teóricos como Froebel, Vygotsky, Piaget e Wallon sobre o assunto e defende que a criança tem a necessidade de brincar, pois cada brincadeira e jogos serve de base para a construção de um adulto com maior facilidade para entender o mundo a sua volta. Para esta pesquisa de cunho bibliográfico, foi realizada extensa pesquisa em livros, revistas, trabalhos acadêmicos e sites especializados, buscando discutir e apresentar a importância dos jogos, principalmente na Educação Infantil.
Palavras Chave: Ludicidade; Aprendizagem, Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O brincar parece algo natural e inerente aos animais principalmente durante os primeiros dias e meses de vida, o jogo facilita o processo educativo e pode permitir uma aprendizagem significativa e perma-

nente: A criança se constrói como sujeito, adquire conhecimento de si e do mundo que a cerca, além de descarregar suas energias, executar sua criatividade e, de certa forma, treinar para os papéis que irão desempenhar no futuro.
Segundo Vygotsky (1984, p.74) escreve que o brincar possibilita às crianças um espaço para resolução dos problemas que as rodeiam. A missão do professor é estar atualizado para ajudar através de aulas dinâmicas e atraentes, metodologias diversificadas para jogos e brincadeiras envolvendo todo o domínio corporal, desencadeando o desenvolvimento psicomotor do aluno e facilitando o processo de aprendizagem.
Ao contrário, para um bom ensinamento e um bom educador, a ludicidade é o meio de satisfazer a criança e facilitar a visão global de forma prazerosa e satisfatória no processo da educação infantil.

O brincar está contemplado na nossa legislação:
A Lei Federal 8069/90- Estatuto da Criança e do Adolescente, capítulo II, artigo16 que diz o seguinte no inciso IV- Brincar, praticar esportes e divertir-se. Nota-se que o documento sugere que toda criança deve desfrutar de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para a educação. Ficando toda pessoa, em especial pais e professores, responsáveis em promover o exercício desse direito. (MODESTO e RUBIO, 2014, p. 3)

O jogo no passado, já era visto como importante ferramenta de auxílio ao processo de educação das crianças. Infelizmente, hoje nossas crianças brincam cada vez menos para tanto se elegeu como objetivos específicos: discutir sobre a importância do lúdico para as crianças; apresentar as visões de Vygotsky, Froebel, Wallon e Piaget sobre a importância do brincar para a aprendizagem e; refletir sobre a necessidade do lúdico na educação.

DESENVOLVIMENTO

A INFÂNCIA E OS JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na verdade, podemos até pensar que atualmente, mesmo com toda a evolução histórica, tecnológica e teórica, ainda muitos indivíduos pelo mundo não conseguem desfrutar desse período da vida, intitulado como infância. Esta é sim uma verdade bastante vergonhosa.
Visitando a História temos que primitivamente o homem sobrevivia das coletas e da caça. Nômade, não possuía uma moradia certa. Abrigava-se em cavernas ou copas de árvores. Entretanto com a descoberta do fogo, essa realidade extremamente hostil começa a transformar-se. Com o tempo e o desenvolvimento da agricultura e da pecuária, o homem fixa moradia e sedentariza-se, dando enorme salto na evolução humana quanto à criança, segundo Philippe Ariès, na Antiguidade, era considerado um adulto em miniatura por não haver distinção entre o mundo adulto e o mundo infantil. A criança "ingressava na sociedade dos adultos".
Na Idade Média, época de grande fertilidade, porém de grande mortalidade, poucos homens percorriam todas as etapas da vida. A criança ainda era considerada adulta em miniatura, e isso ficava bem claro nas pinturas da época que retratavam as famílias. Ariès (1981, p.17) relata que,
[...] até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.
Uma miniatura otoniana do séc. XI nos dá uma ideia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante do nosso sentimento e da nossa visão.
Entre os séculos XIV e XVIII, os relatos nos mostram uma sociedade sem adolescentes. A vida é dividida em três grandes momentos: a infância considerada o período da dependência; a idade da guerra, em que os homens vão defender suas terras e seus países; e a idade sedentária, que compreende os homens da lei, adultos. (ARIÈS, 1981)
. A atividade lúdica é todo e qualquer movimento que tem como objetivo produzir prazer quando da sua execução, ou seja, divertir o praticante. Etimologicamente, o termo lúdico vem do latim Ludus, que significa jogo, divertimento e gracejo. Vivemos numa sociedade capitalista, estruturada no "ter" e não no "ser", o que provoca consequências como o individualismo e o consumismo exacerbado. As crianças possuem recursos tecnológicos cada vez mais avançados, mas que as afastam umas das outras. Vídeo games, computadores, celulares as fazem interagir com o outro apenas virtualmente.
De acordo com Roloff (2010, p.2):

[...] o lúdico pode trazer à aula um momento de felicidade, seja qual for a etapa de nossas vidas, acres-

centando leveza a rotina escolar e fazendo com que o aluno registre melhor os ensinamentos que lhe chegam, de forma mais significativa.

Toda atividade escolar deveria ser tão prazerosa como as brincadeiras, assim a aprendizagem teria mais qualidade e importância para o aluno

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS PARA A APRENDIZAGEM

A ludicidade e o brincar são certamente, elementos considerados vitais no planejamento das atividades para educação infantil, e discutir sobre eles não significa desmerecer sua importância repensar como, por vezes, são utilizados também como poderes reguladores dos sujeitos infantis, a brincadeira não é somente uma atividade pedagógica em conjunto com outras atividades pedagógicas da escola. Ela ocorre como começo, meio e fim, ou seja, brincando surgem condições para a criança adquirir o conhecimento formal e o desenvolvimento dos processos do pensamento.

Atualmente o brincar é fonte de pesquisa e interesse de diversos estudiosos, haja vista, sua importância para o desenvolvimento infantil e a construção do conhecimento. Mas revisando a literatura, pudemos descobrir que há anos, estudiosos como: Froebel, Vygotsky, Piaget e Wallon abordaram em seus trabalhos a importância da criança participar ativamente do seu processo de aprendizagem, como veremos a seguir.

2.1 – FROEBEL

Froebel foi o primeiro a reconhecer a importância do lúdico. É conhecido como o criador do jardim da infância. Assim sua proposta de aprendizagem calcava-se no lúdico valorizando a educação através de jogos e brincadeiras. Segundo Kishimoto (2002) apud Santos (2010, p. 20):

[...] Froebel acreditou na criança, enalteceu sua perfeição, valorizou sua liberdade e desejou a expressão da natureza infantil por meio de brincadeiras livres e espontâneas. Instituiu uma Pedagogia tendo a representação simbólica como eixo de trabalho educativo, sendo reconhecido por isso como psicólogo da infância.

De acordo com Modesto e Rubio (2014; p. 8):

Froebel deu muita importância à criança, destacando suas atividades estimuladas e dirigidas, valorizando a liberdade de expressão e o interesse das crianças, percebidos por meio de brincadeiras livres e espontâneas.

Froebel foi o primeiro pedagogo a incluir o jogo no sistema educativo por acreditar que as crianças aprendem através do brincar e que sua personalidade pode ser aperfeiçoada e enriquecida pelo brinquedo. Froebel pregava uma pedagogia da ação. Ele dizia que a criança para se desenvolver não devia apenas olhar e escutar, mas agir e produzir.

Froebel foi influenciado pela valorização do jogo durante o Romantismo, como beneficiário do intelecto, da moral e do desenvolvimento físico, presente na Alemanha

A partir de sua filosofia educacional baseada no uso dos jogos infantis, Froebel delineia a metodologia dos dons e ocupações, dos brinquedos e jogos, propondo: 1 dons, materiais como bola, cubo, varetas, anéis, etc., que permitem a realização de atividades denominadas ocupações, sob a orientação da jardineira, e 2 brinquedos e jogos, atividades simbólicas, livres, acompanhadas de músicas e movimentos corporais, destinadas a liberar a criança para a expressão das relações que estabelece sobre os objetos e situações do seu cotidiano. Os brinquedos são atividades imitativas livres, e os jogos, atividades imitativas livres, e os jogos, atividades livres com o emprego dos dons. (KISHIMOTO; 2002; p. 64).

2.2 – VYGOTSKY

Segundo Vygotsky (1991) apud Leal (2011, p.26):

O brinquedo cria uma „Zona de Desenvolvimento Proximal“, ou seja, quando a criança brinca, além de suas ações normais, ela parece ter uma idade superior ao que realmente possui; nesse aspecto, a atividade de brinquedo causa na criança uma situação de desenvolvimento, pois fornece todos os subsídios para mudanças da suas necessidades e de sua consciência, quando, por exemplo, a criança é motivada quando lhe é possível utilizar a imaginação, quando interpreta a realidade a transpondo nas brincadeiras, e suas relações interpessoais são outros aspectos desenvolvido nesse tipo de atividade. Podemos considerar o brincar como um processo de desencadeamento do desenvolvimento infantil.

.

O brincar como uma situação imaginária criada pela criança e que, a imaginação em
ação ou brinquedo, era “a primeira possibilidade

de ação da criança numa esfera cognitiva que lhe permite ultrapassar a dimensão perceptiva motora do comportamento" (KISHIMOTO; 2001; p. 51).

2.3 – PIAGET

Santos (2010, p. 23) assim escreve, sobre o pensamento piagetiano:
Ao lança-se numa atividade desconhecida (o jogo ou uma brincadeira), o aluno entrará em conflito. Entretanto, logo ao tomar conhecimento e compreender melhor as ideias, este estará assimilando e acomodando o novo conhecimento. Motivo pelo qual Piaget acredita que a atividade lúdica é essencial na vida da criança, pois, se constitui, em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que quando as crianças jogam assimilam e transformam a realidade.

Piaget identificou três estágios na brincadeira das crianças pequenas. São elas: brincadeira prática; brincadeira simbólica e os jogos com regras. Estas etapas são paralelas às delimitadas por ele para o desenvolvimento intelectual infantil (pensamento sensório-motor, pré-operacional e operacional concreto).
A brincadeira prática inclui as brincadeiras de manipulação dos bebês e das crianças até a idade de começarem a caminhar. A brincadeira simbólica pode ser vista nos jogos dramáticos das crianças de jardim da infância e pré-escola. Durante e após o jardim de infância, as crianças gradualmente trocam o jogo dramático pelos jogos mais formais. (SPODEK; 1998, p. 214).

Modesto e Rubio (2014, p. 9-10) especificam melhor esse assunto:
Jogo de exercício – Manifesta-se de zero a dois anos. Representa o jogo inicial na criança e caracteriza o período sensório-motor do desenvolvimento. É através dele que a criança repete gestos, assimila ações, incorporando novo fazeres. O princípio é de exploração e repetição. O jogo consiste em manipulação de objetos em função dos desejos e hábitos motores das crianças. A função dos jogos de exercício psicomotor é a ação, o exercício das funções psicomotoras através de atividades lúdicas que envolvem prazer pelo funcionamento, pela exploração, pela experimentação, pela ação e pelo movimento.
Jogo simbólico – Compreende de dois aos sete anos aproximadamente. A ludicidade nesse estágio adquire o caráter simbólico. É a aplicação do que foi assimilado anteriormente. É a substituição do real por símbolos. Nesta fase o faz de conta ganha destaque. Os jogos simbólicos têm características próprias: liberdade de regras, ausências de objetivos, ausência de uma lógica da realidade, adaptações da realidade aos desejos. A função do jogo simbólico é transformar o real para satisfazer as necessidades do eu em função dos desejos.
[...]
Jogo de regras – Tem quando a criança começa a se interessar pelas regras. Permite a relação entre ideia e pensamento, antecipa jogadas, planeja estratégias, utiliza o raciocínio operatório. Trabalha acima de tudo, respeito e ética, pois apesar da estratégia, é necessário observar regras, esperar sua vez de jogar e lidar com o imprevisto, lidar com perdas e ganhos, são importantes para o desenvolvimento das estruturas cognitivas. Nesse estágio o jogo provoca muitos conflitos internos, a necessidade de buscar saída, é desses conflitos que o pensamento sai enriquecido.

Para Piaget, o brincar oferece à criança a oportunidade de assimilar o mundo exterior às suas necessidades, sem precisar muito acomodar realidades externas.

2.4 – WALLON

Dentre muitos teóricos da aprendizagem infantil, destacamos também nesta pesquisa, Wallon, que acreditava que toda atividade da criança é lúdica quando exercida por ela mesma. Para ele o desenvolvimento era uma "construção progressiva onde as fases ocorrem uma após a outra, alternando afetiva e cognitivamente" (GUIMARÃES, 2008, p. 36). Acreditava que o adulto sem perceber leva a criança à imobilidade ao tolher sua ludicidade. Corroborando com essa ideia temos:
[...] a família e os educadores não permitem que a criança desenvolva todo o se potencial, não deixando que as crianças realizem tarefas que elas são capazes, como comer sozinha, vestir-se, calçar, tomar seu banho, escovar os dentes. (SANTOS 2010, p. 26)

É possível perceber diante das ideias dos autores pesquisados a concordância sobre a importância do lúdico. Mas:
É pena que na escola fundamental e, às vezes, até na escola de educação infantil não demos tanto valor para os esquemas lúdicos das crianças. Ra-

pidamente lhe impomos aquilo que constitui nossa principal ferramenta de conhecimento e domínio do mundo: os conceitos científicos, a linguagem das convenções e os signos arbitrários, com seus poderes de generalidades e abstração (MACEDO, PETTY & PASSOS, 2005, p.20).

Wallon também propôs estágios de desenvolvimento. De acordo com

Estágio Impulsivo-emocional (primeiro ano de vida): Nesta fase a emoção é o instrumento de interação da criança com o meio.

Estágio sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos): Nesta fase a criança consegue autonomia, passando a manipular objetos e explorar espaços. Há um predomínio das relações com o meio.

Estágio do personalismo (3 a 6): Fase em que a personalidade da criança se forma e ela toma consciência de si, acontece por meio das interações sociais.

Estágio categorial: Nesta fase a criança consolida a função simbólica e obtém avanços na inteligência e personalidade com relação à fase anterior, há interesse pelo mundo exterior fortalecendo as relações com o meio.

O esclarecimento sobre esta temática é favorável ao trabalho do professor (pedagogo, principalmente), com formação em psicomotricidade na medida em que seu olhar deve ser criterioso e sistêmico, consciente de sua responsabilidade na mediação de situações

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade é importante para o desenvolvimento psíquico e cognitivo das crianças. Infelizmente nossas crianças brincam cada vez menos. Não mais nas ruas ou nos vizinhos; um pouco no playground e nas escolas durante o período da educação infantil. Mas ao adentrarem o ensino fundamental parece que a importância do lúdico acaba.
Como educadores sabemos que as brincadeiras ajudam no desenvolvimento social e intelectual a criança, devendo a brincadeira, os jogos e os brinquedos serem elementos fundamentais na educação infantil.
Através das pesquisas podemos constatar que diversos autores e teóricos da educação são favoráveis a ludicidade para o desenvolvimento completo das crianças. Dentre os autores pesquisados podemos citar Vygotsky e Piaget. Ambos acreditam que a criança deve participar ativamente do seu processo de aprendizagem.

Para Modesto e Rubio (2014, p. 14):
O brincar no sistema de ensino, ainda encontra-se pouco explorado, parte das escolas ainda persistem com a visão de que uma boa aula é a convencional, com alunos em fila, no seu lugar em silêncio realizando a atividade proposta. Sabe-se que para estimular o sujeito e promover seu desenvolvimento é preciso propor atividades desafiadoras, significativas, que desperte o interesse, e as atividades lúdicas podem ser uma excelente ferramenta pedagógica e psicopedagógica.

Os jogos estabelecem avanços entre o cérebro e a aprendizagem, como vias dúbias no processo cognitivo. Seus estudos abrangem um vasto conhecimento das bases neurológicas da aprendizagem e do comportamento humano, por meio de estímulos contextuais que deem respostas positivas ao processo de formação do indivíduo, tomando como foco as relações intrínsecas entre atenção, funções motoras, linguagem, memória, cognição e aspectos emocionais, psicológicos e cerebrais.
Assim, deste trabalho de pesquisa ressaltamos que BRINCAR É PRECISO.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BRASIL. – Ministério da Educação E do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, vol. 2, 1998. Acesso em: 23/fabr./2020

FRIEDMAN, A. Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna 1996

GUIMARÃES, A. F. A importância do brincar no cotidiano das crianças na educação infantil. Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Bau-

ru, 2008. Disponível em: www.fc.unesp.br/upload/aline_guimaraes.pdf. Acesso em: 20/11./2020

KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira 2002

KISHIMOTO, T. M.(Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 2001.

LEAL, Francisca Ismênia. A importância das brincadeiras infantis para o desenvolvimento da criança: Uma construção a partir do brincar. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública: A Pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2006.

MACEDO, L. de PETTY, A. L. S. & PASSOS, N. C. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.

MODESTO, M. C.; RUBIO, J. A. S. A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 - 2014

ROLOFF, Eleana Margarete. A importância do lúdico em sala de aula. X semana de letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 29 set a 1 out 2010.

SANTOS, Jane Gapo de Lacerda dos. A contribuição do psicopedagogo na aprendizagem infantil através de brincadeiras e jogos. Trabalho de Monografia – Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro 2010

SPODEK. B. Ensinando crianças de três a oito anos. Trad. Cláudia Oliveira Dornelles. Porto Alegre: ArtMed, 1998

LUDOTERAPIA - JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO

MARISA PIMENTA PEREIRA

RESUMO

O presente artigo visa apresentar a questão da Arteterapia dentro do espaço escolar como instrumento acessível a aprendizagem de todos alunos, entendendo como todos, qualquer aluno da escola que se fizer usufruidor e atendendo, assim, ao que se compreende como incluir.
Em um primeiro momento, abordarei a concepção de arte, de terapia e dificuldades de aprendizagem. Em seguida, abordarei a inclusão escolar e o uso de jogos como instrumento de aprendizagem numa perspectiva mais humana e inclusiva, respeitando as limitações de cada um. Por fim, o uso de jogos para alfabetização sob olhar de educação inclusiva com bases na arteterapia.

PALAVRAS CHAVE: ludoterapia, alfabetização; aprendizagem; arte; arteterapia; dificuldade de aprendizagem; educação; inclusão, jogos.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo compreender questões condizentes à inclusão escolar quando num trabalho arteterapêutico na educação com uso de jogos em sala de aula, como suporte para qualquer disciplina.
Busca-se, pois, à luz de pesquisa e análise de referenciais bibliográficos os conceitos que fundamentam as práticas do ensino da arte e do trabalho terapêutico em arteterapia.
Pretende conferir a partir de acompanhamento e observação de prática docente, a possibilidade da interdisciplinaridade entre as duas práticas. Como se dá o relacionamento entre arteterapia e a arte no espaço escolar.
Quais possibilidades arteterapêuticas podem favorecer a construção do conhecimento dos alunos dentro de seu percurso escolar.
Ao compreender-se que a arte está presente no nosso cotidiano, não se pode desprezar sua importância e flexibilidade junto à educação fundamental, que traz dentro de suas concepções a interdisciplinarida-

de.Portanto, nesse aspecto de resgate ao fazer subjetivo, na dialógica entre o ser interior e as práticas escolares, que se procura uma ponte entre a ação docente e o aprendizado significativo dos educandos, numa perspectiva educativa interdisciplinar entre arte e arteterapia, seus conceitos instrumentos nas aulas do cotidiano escolar.
No desenvolvimento, há considerações e levantamento sobre a temática da lei que trata a necessidade da inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais – NEE – dentro das instituições educativas regulares.
Considerando que a inclusão não veio como enfatizar as deficiências no portador, mas uma característica a ser trabalhada com todo o tipo de intervenção possível ao resgate da aprendizagem destes alunos.
No tocante ao assunto desta pesquisa, cuja abrangência perfaz desde os conceitos da arte, psicologia, pedagogia, embrenhando-se por caminhos do currículo escolar e do ato transformador de uma educação includente aos educandos, que considere a qualidade oferecida a este ser em transformação, e os desdobramentos que tais estímulos possam construir junto ao autoconhecimento de suas habilidades e competências, busca-se nas práticas em arteterapia sustentadas por suas concepções, a possibilidade de ajuda ao educador preocupado com sua função social neste presente século.
Vivenciamos hoje em todos os segmentos da sociedade uma preocupação extrema em quantificação do ser humano, desprezando-se, entretanto, que a qualidade pode ser a maior representatividade de um dado conhecimento, ou da função social de um trabalho, pesquisa, fazer artístico, ou mesmo artesanal.
Procura-se no ser humano quase uma perfeição andrógena, desde suas qualidades físicas até suas competências intelectuais. Vivemos a era do conhecimento e da tecnologia, e nos esquecemos da essência humana construída desde remotos tempos em nosso inconsciente, quanto à subjetividade, o sentir, o emocionar, o vivenciar com prazer, qualidades tão importantes ao resgate de pacientes em consultórios diversos, e também presente no fazer artístico desde séculos passados até chegarmos aos dias atuais.
Enquanto educadores, familiares e sociedade buscarem apenas os mais perfeitos e excelentes resultados, não haverá espaço para uma sociedade inclusiva, que acredita na diversidade e no espaço de cidadania acessível a todos.
É na visão de resgate ao fazer subjetivo, na dialógica entre o seu ser interior durante as práticas escolares que se procura uma ponte entre a ação docente e o aprendizado significativo a todos educandos.
Tal aprendizado deve ser visto sob uma perspectiva educativa interdisciplinar, que proponha o rompimento com padrões e modelos de educação que já não servem uma sociedade diversa e complexa em que vivenciamos no presente século.
Nesse pensamento mais humanizado sobre educação, propõe-se um debate sobre a possibilidade da arteterapia vir a ser a ”ponte entre práticas didáticas, que possibilite a ligação entre o aprendizado de alguns, para o aprendizado que inclua o todo.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 SOBRE ARTE NA EDUCAÇÃO

O que é arte, o que faz dessa linguagem um meio de comunicação, quais seus objetivos dentro da educação e qual a necessidade de tal disciplina no currículo escolar são questionamentos deveras abrangentes, que num capítulo de pesquisa seria impossível responder a tantas questões e demandas que suscitam sobre o tema arte.
Discorrer sobre arte, implica explicar o que o conceito e do que a arte trata
.Assim, surgem neste percurso diversas respostas que tentam conceituar essa forma de expressão puramente humana .
Ao questionarmos sobre arte uma criança, ela é rápida em dizer que arte é pintar e desenhar. Mas, o que é arte se não a capacidade humana de transformar ideias em coisas, gestos, sons?
Se faz necessário pontuar, o percurso evolutivo do ensino de arte na educação nacional, seus fundamentos teóricos e linhas de trabalho, traçando sua trajetória rumo ao atual conceito do ensino da disciplina na atualidade.
Ao conceituar o termo arte, recorreu-se ao dicionário da Língua Portuguesa Houaiss, (2008, p. 65), a arte possui várias definições, permeando desde travessuras, até habilidades, entre as quais cita:
Arte: Habilidade humana de pôr em prática uma ideia pelo domínio da matéria; o uso dessa habilidade nos campos do pensamento e do conhecimento humano e /ou experiência prática; perfeição técnica na elaboração, requinte; o conjunto de técnicas características de um ofício ou profissão; capacidade especial, jeito ou dom; produção de obras, formas ou objetos, com ideal de beleza e harmonia ou para expressão da subjetividade humana; conjunto des-

sas obras pertencente a determinada época, corrente, espaço geográfico ou cultural (...)

Para Janson e Janson, (2009, p. 6), conceituar arte é algo que suscita calorosas discussões e que nem sempre se chegará a uma resposta conclusiva. Para o autor, o que existe e é mais palpável entender, é porque o homem faz arte, desde os remotos tempos da caverna. Para os autores:
(...) uma das razões pela qual o homem cria é um impulso irresistível de reestruturar a si próprio e a seu ambiente de uma forma ideal. (...) A arte nos dá a possibilidade de comunicar a concepção que temos através de procedimentos que não podem ser expressos de outra forma.

Os autores afirmam que se a arte fosse explicável o artista, seria um escritor, utilizando do símbolo verbal e não plástico, para se comunicar. Explicam que o produto artístico já comunica em si a ideia, o que permite a sua auto explicação. Muitos autores discorrem, pontuando seus conhecimentos e conclusões sobre a razão pela qual o homem produz objetos artísticos.
Para muitos, a arte é uma maneira de comunicação do ser interior – o artista - com o mundo cultural na qual este está inserido, sendo assim, possível através da arte, entendermos culturas passadas, e culturas diferentes da nossa no presente.
Para Martins, et al, (2009, p. 13), a arte é um meio de comunicação entre o artista e o mundo, e como também se trata de uma linguagem, esta deve ser aprendida ao longo da vida escolar, uma obra de arte que não se entende é como um livro em uma outra língua que não se conhece. Então se faz necessário aprender seus códigos e compreender assim o mundo das culturas e nosso eu particular. Embora haja uma imensa subjetividade na obra de arte, é através desta que se pode transpor fronteiras e abrirmos os olhos á multiculturalidade promovendo até a interação e integração dos grupos étnicos e culturais.
A arte, portanto, pode ser entendida como uma forma de comunicação entre o criador e o mundo que vive através de uma obra (criação). A criação, assim, não é algo aleatório sem sentido, mas é o produto daquilo que se pensa e o diálogo com técnicas e manipulações de materiais e escolhas de suporte onde a obra será produzida.
No processo de criação, o artista escolhe também a linguagem que será o veículo de comunicação. Dentre tais linguagens, temos as artes plásticas, o desenho, a escultura, a dança, o teatro, a música, o audiovisual, hoje a arte digital e tantas outras linguagens expressivas.
Dentro de sua capacidade interdisciplinar, a arte pode se apresentar dentro de cada linguagem, com materiais próprios, inusitados, ser perpetuada ou ser momentânea, e podemos perceber a arte em formas visuais, táteis, auditivas, sensoriais e até mesmo mistas ou audiovisuais.
O artista quando cria, seguirá as regras que cada linguagem traz dentro de si para melhor comunicar suas ideias, sendo assim, necessita ter habilidade no manuseio e transformação dos materiais que escolhe.
Assim, o fazer artístico está atrelado ao contexto de quem a produz. Os períodos artísticos como o Impressionismo, Cubismo entre outros, nos traça o perfil cultural do artista vivido em épocas passadas e seus anseios e posições psicológicas das quais este criador transformava em obra exteriorizando assim, a sua visão de mundo, seus sentimentos, alegrias, frustrações.
Para entender ou criar em arte é necessário adquirir subsídios que instrumentem o criador/artista para se comunicar com o mundo na qual está inserido.
Entendendo a arte como área de conhecimento e como linguagem cultural, a disciplina é amparada hoje na educação básica, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB nº 9394/1996), na qual incluiu a obrigatoriedade da disciplina.
Ao longo do tempo, o ensino de arte no Brasil passou por várias mudanças ao que se refere no âmbito escolar, desde modismos como reproduções, releituras, livre expressão, sem contexto e sem objetivos claros.
Hoje se entende a disciplina como interdisciplinar em si devido suas diversas linguagens, a saber a linguagem visual, musical, corporal, audiovisual.
Em relação às demais disciplinas do currículo escolar, ao considerar que a arte está na cultura e cotidiano das pessoas, a proposta de interdisciplinaridade entre arte e demais disciplinas do currículo também se ampara numa visão de educação não fragmentada. Busca-se o fazer artístico na escola contextualizado e comunicando-se ao mundo em que vivemos, considerando assim, o que o aluno vê, aprecia, entende, faz, vivencia dentro do seu contexto histórico-cultural, transformando aquilo que vive no espaço escolar em conhecimento.
Promover atividades que se fundamentem em aprendizado interdisciplinar em arte e arteterapia vem, portanto, ao encontro de uma educação global,

que respeite os tempos dos alunos e suas especificidades, compactuando esse ensino aos fundamentos da didática do ensino contemporâneo da arte.
Dentro da didática do ensino da arte, surge a abordagem triangular, com seus três pilares fundamentais ao ensino da disciplina, a qual foi discutida no Brasil, a partir dos estudos da professora Ana Mae Barbosa.
A abordagem triangular se baseia no conceito que qualquer das pontas constituintes do triangulo que representa a abordagem, deve-se partir o ensino da arte, sendo assim representado:

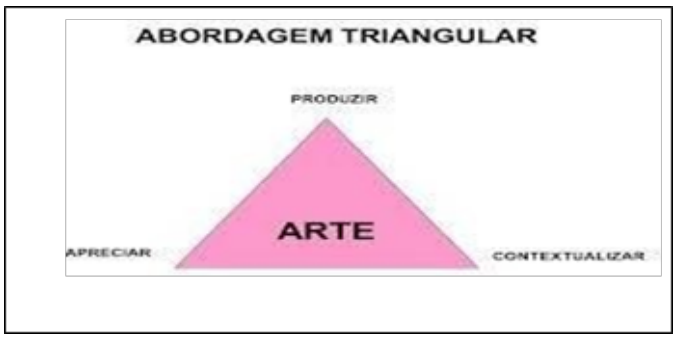


Figura1: Abordagem triangular
Fonte: http://images.slideplayer.com.br/7/1842907/slides/slide_11.jpg
As pontas do triangulo, devem comunicar entre si, durante as propostas das aulas, de modo a garantir o trabalho dos três eixos direcionando todas as fases de um aprendizado mais concreto.
Deve-se considerar que no processo de construção do conhecimento, a realidade ainda fragmentada do horário de aulas, não beneficia ainda a totalidade necessária de tempos e espaços escolares para um ensino tão abrangente.
O docente hoje tenta adaptar-se aos conceitos da abordagem triangular para garantir um ensino de qualidade em suas aulas e que ampare as habilidades de seus alunos. A não adaptação docente a esse novo método de ensino, implica cair em atividades que priorizam o o fazer em detrimento do contexto e apreciação.
Propõe-se, portanto, um rompimento com a fragmentação disciplinar na escola, mas, em vez disso, uma interdisciplinaridade entre áreas de conhecimentos e a arte. Nesse pensamento, a arteterapia une-se a arte para trazer um novo caminho ao aprendizado escolar.
A arte na educação ressurge então, como disciplina que objetiva o educar, o transformar para o desenvolver pessoal dos educandos.
Cabe ao docente ainda, o protagonismo diário para que sua disciplina ainda muitas vezes delegada em segundo plano dentro da ultrapassada visão curricular de outrora, tenha sua devida importância compreendida.

Importância esta, que o sistema educacional brasileiro não sanou defasagens quanto ao acesso da escola a tempos, espaços e materiais ideais.
Ao docente é imperativo que seja o reflexivo, analista e crítico de sua própria ação docente frente à realidade de se promover um ensino que ampare a todos, que inclua todos educandos.
Sendo assim, o educador é o responsável frente à realidade do cotidiano escolar, pelo enfrentamento de implicações que comprometem um ensino mais humano, para com criatividade e pouco recurso material, atingir as demandas do ensino da disciplina, bem como as sociais, de uma escola em constante transformação.

2.2 ARTERAPIA E EDUCAÇÃO

Conceituar arterapia, acaba por vezes, sendo redundante em alguns termos, palavras, teorias. Por se tratar de conceito científico, não há muito o que acrescentar nem mesmo modificar.Trata-se da raiz da palavra em seu maior significado, que traduz assim, a totalidade de sua especificidade.
Sendo assim, arteterapia é o termo que se refere às estratégias de intervenções terapêuticas em promoção a uma melhor qualidade de vida ao ser humano, utilizando recursos das Artes Visuais, e também um diálogo com outras linguagens artísticas. Tem por função focar o indivíduo em sua necessidade expressiva e amparar o mesmo com ambientação que promova uma expressividade espontânea e com sentido para sua vida.
Assim como na arte, a prática arterapêutica também se concebe numa semelhante abordagem triangular, em que cada eixo do triângulo possui significado próprio como segue na figura 2.

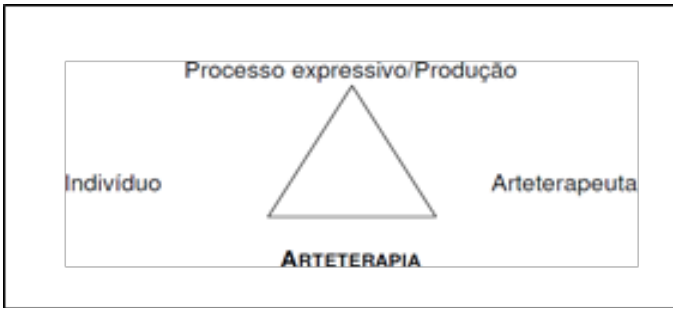


Figura 2: abordagem arteterapêutica, segundo Carvalho.
FONTE: AATESP – Anais III Fórum Paulista de

Arteterapia, 2010.

As possibilidades dialógicas entre arte e arteterapia em favor da educação não combinam só pela palavra, ou ainda pela forma triangular de conceituar suas práticas, nem tampouco apenas pelo uso das técnicas artísticas nos consultórios terapêuticos. Tal diálogo se dá pelo fato de que o homem se expressa e comunica eu interior, externando assim seus mais profundos sentimentos e visão de mundo sempre amparado pela figura de um mediador, seja ele professor ou terapeuta. Relembrando os autores citados até agora, tecemos uma linha de pensamento que sugere o uso da arteterapia na educação como fruto processualmente construído entre docente educando, ao longo da aprendizagem com finalidades específicas de inclusão efetiva do aluno, que valoriza seus progressos, interage e avalia os avanços de seu pupilo.
Entende-se que com as mudanças que ocorreram nas últimas décadas junto à sociedade, a educação não pode desprezar a necessidade imperativa de mudar e repensar as práticas no ambiente escolar. Entre muitas mudanças, o apelo da sociedade para a inclusão de deficientes nas escolas regulares, foi uma das aquisições legais que a sociedade brasileira pode desfrutar com a evolução das políticas educacionais. Frente a essa e outras mudanças, os docentes também foram afetados, procurando assim, estar em constante formação para atender as demandas que advindas de uma sociedade cada vez mais plural.
Com tal cenário político educacional, o modelo antigo de fragmentação disciplinar foi visto cada vez mais ultrapassado dentro das escolas e assim, buscava-se caminhos que norteassem a educação contemporânea.
Surge amparada por diversos pensadores da educação, o paradigma da interdisciplinaridade e os desafios que a mesma trazia consigo, como um caminho rumo ao saber não fragmentado. O termo traz em si a concepção de busca por soluções ao propor diálogos ente disciplinas.
Fazenda, (2008), propõe que a interdisciplinaridade deve promover um diálogo entre pares, que capacite os envolvidos no processo educativo uma troca de ideias promovendo conhecimento universal e lógico, capaz de compreender a "mensagem das diferentes línguas nas suas entrelinhas". A autora ainda cita Lenoir (2001), no tocante ao propósito da interdisciplinaridade ser amparada em três eixos norteadores: o saber saber, o saber fazer, o saber ser. Tais eixos tratam da formação docente, abordam conhecimento cientifico, cultural e pedagógico. Ainda sobre interdisciplinaridade, propõe o entendimento epistemológico da palavra e sua interpretação quando em função da educação, para que não seja entendida como a formatação de diversas disciplinas, mas sim, algo flexível, que inicie num planejamento, numa mudança estrutural da dinâmica escolar e que promova uma educação em pesquisa, em soluções, em integração entre os docentes e alunos.

Num mesmo pensamento científico, Martins, et al, (2009, p. 22), acrescenta em seu livro que trata as questões de teoria e prática do ensino da arte, que: As produções artísticas são ficções reveladoras, criadas pelos sentidos, imaginação, percepção, sentimento, pensamento e a memória simbólica do ser humano. Este, quando se debruça sobre o seu universo interior e exterior, une a techné, sua capacidade de operar os meios com sabedoria, com a poiesis, sua capacidade de criação, desvelando verdades presentes na natureza e na vida que ficariam submersas sem sua presentificação. Desse modo o ser humano poetiza sua relação com o mundo em textos visuais, sonoros, gestuais, verbais...

Vemos assim, na interdisciplinaridade entre a arte e a arteterapia um caminho para averiguação do aproveitamento escolar dos alunos com necessidades especiais de maneira que, ao tocar o inconsciente dos educandos, trazemos à tona com as produções, seus saberes, aflições e suas particularidades diversas dentro de um local cheio de complexidades, em que as escolas estão inseridas. Entretanto, no cenário da educação escolar regular nacional, pouco se fala sobre o assunto, ou sobre os benefícios que conhecimentos nessa área possam vir a contribuir junto aos educandos portadores de necessidades educacionais especiais.
Em contrapartida, nas conversas informais das salas de professores, ouve-se queixas por parte de docentes sobre como intervir em sala para que os educandos incluídos nas salas regulares venham a ampliar seus conhecimentos, participar das aulas efetivamente e se sentirem não apenas integrados, mas incluídos na vida escolar como um todo.
É imperativo, que o conhecimento chegue ás escolas nacionais, mas que a prática do arteterapeuta não vire um modismo e tampouco que, qualquer pessoa sem subsídios e formação na área venha a se dizer apto a sugerir a alunos atividades equivocadas

e sem objetivos claros.
Para Ciornai, (2004, p. 13), a arteterapia é uma interface que requer conhecimentos nas áreas de arte, terapêutica e arteterapia. Tal exigência profissional se faz necessária por tratar o uso da arteterapia na educação, pois ao envolver técnicas terapêuticas promotoras da transformação do eu, de autoconhecimento, e ampliação de consciência e até mesmo tratamento para doenças do indivíduo, descaracteriza o fazer docente e entende-se o fazer clínico.
Sendo assim, é de extrema importância que apenas um profissional completo trabalhe tais conceitos junto a um público portador de NEEs.
Logo, sendo a escola um local de aprendizagem e não de terapias e tratamentos, não se espera que o docente com especialização em Arteterapia venha trabalhar expressão e criatividade do educando num ambiente complexo e orgânico como o de sala de aula, no mesmo intuito de uma sessão clínica, porém numa visão de educador que se apropria de conhecimentos diversos em busca de um melhor caminho rumo à aprendizagem do pupilo sobre seus cuidados.
É nessa visão interdisciplinar, que o educador especialista deve focar suas práticas em sala de aula. Ao conhecer terapias e materiais a disposição do educando, o docente pode analisar as produções versus conceitos das aula para ao longo do processo de aprendizagem conferir a evolução da aprendizagem de seus alunos, traçando assim, um percurso do fazer escolar.
Entendemos assim, que o conhecimento aliado ao objetivo que o educador pretende alcançar com os meninos e meninas da educação regular, é o fator mais importante para ser considerado quando discutimos o uso da arteterapia na educação dessas crianças.

2.3 O JOGO COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO E APRENDIZAGEM

O jogo como instrumento pedagógico em favor da aprendizagem não é algo novo na educação, porém é gerador de grandes debates sobre sua eficiência e procedimentos didáticos, principalmente no tocante ao relacionar o jogo e o conteúdo educativo.
Muito se discute também sobre a quantidade de jogos no cotidiano de sala de aula que seja ideal a ser utilizado e logo, a qualidade do jogo escolhido para abordar este ou aquele conteúdo.
O jogo em muitas culturas se faz presente como material de estudo e ensino. Em outras culturas é visto como algo mágico e sábio, permeado de lendas sobre sua origem, dada sua plasticidade entre o lúdico e o raciocínio lógico e criativo, como no caso do Jogo do Tangram. As vezes, transmitem uma duvida entre a tênue linha que separa o que é brincadeira e o que é aprendizado, dado o empenho, dedicação e entrega dos envolvidos com o jogo.
É neste momento que a mediação docente se faz presente. Portando os atributos essenciais á profissão, o docente acompanha o aluno em todo processo que envolve o jogar, analisando suas dificuldades, compreensão do pedaço e do todo, dos processos e regras do jogo apresentado, verificando a evolução do aluno durante todo o processo do uso do jogo em sala de aula.

O jogo, ao contrário da educação formal, tradicional, que prioriza memorização de teorias, vem sendo entendido como um elemento desafiador aos educandos, que se veem motivados a vencer alguns desafios, e ao memorizar regras, necessitam raciocinar sozinhos ou em duplas, trios, grupos, quais ações solucionarão seus problemas, para que vençam os desafios propostos.
Sendo assim, os jogos aparecem na educação contemporânea como estratégias de ensino, tornando-se um importante instrumento inclusivo nas aulas de qualquer disciplina ou segmento educacional, seja educação infantil a ensino médio.
Estudos apontam que o uso dos jogos despertam no aprendiz a criatividade, desenvolve o raciocínio lógico e ajuda no enfrentamento de situações reais, facilitando a compreensão do estudo da matemática em sua vida social, cultural e política.
Objetivando um ensino menos dramático e mais dinâmico, os jogos vêm de encontro aos princípios arteterapêuticos de se utilizar estratégias para enfrentamento de traumas, medos, inseguranças por parte dos envolvidos nele. Borin, (1996, p.9) aponta que:
Outro motivo para a introdução de jogos nas aulas de matemática é a possibilidade de diminuir bloqueios apresentados por muitos de nossos alunos que temem a Matemática e sentem-se incapacitados para aprendê-la..

Entretanto, está nas mãos do educador o direcionamento dos jogos educativos, e que numa visão mais humana, deve-se priorizar os jogos colaborativos escolares em detrimento dos jogos competitivos, que despertam competição, atrito entre os participantes, bem como disputas entre as crianças.

Os jogos devem ser cuidadosamente escolhidos pelo educador, levando em consideração as dificuldades e etapas de conhecimento a serem desenvolvidas no processo de aprendizagem.
O uso dos jogos ainda permite ao professor detectar os alunos que estão com dificuldades reais, aquele que demonstra ter assimilado o assunto, se os alunos desejam vencer, se aperfeiçoar e ultrapassar seus limites, se o mesmo se torna mais crítico, alerta e confiante, expressa o que pensa, elabora perguntas e tirar conclusões, sem necessidade da interferência ou aprovação do professor, se não existe o medo de errar, (pois o erro é considerado processo necessário para se chegar a uma resposta correta), e se o aluno se empolga com o clima de uma aula diferente, o que faz com que aprenda sem perceber.
Os jogos, assim como outros recursos, são importantes no trabalho de qualquer disciplina. No entanto, é importante destacar alguns pontos, relacionados à perspectiva metodológica, sobre os quais é preciso refletir ao optar pelo uso desses materiais em sala de aula:

- Qualquer recurso deve servir para que os alunos aprofundem e ampliem os significados e noções geográficas;
- Os jogos só são úteis se provocarem, em quem os utiliza, processos de reflexão sobre as noções geográficas que se quer desenvolver a partir de seu uso;
- É importante que o jogo selecionado seja adequado aos objetivos que você traçou para seu trabalho pedagógico;
- É fundamental que os alunos possam discutir as ideias que vão tendo e as descobertas que vão fazendo, enquanto jogam;
- Ao planejar ações envolvendo jogos para a sua turma, pense com antecedência em questões a serem propostas enquanto os alunos jogam;
- É preciso prever um tempo para que, ao final do trabalho proposto, os alunos discutam e registrem suas conclusões, suas descobertas;
- Um mesmo jogo deverá ser usado em momentos diferentes para desenvolver novas ideias, aprofundar aquelas já percebidas pelos alunos, ou mesmo para rever noções que não ficaram muito claras numa primeira exploração.

3.0 ALGUNS JOGOS

3.1 AMARELINHA DAS SÍLABAS

A criança segue as mesmas regras do jogo da amarelinha, só que ao cair a pedrinha numa determinada sílaba, a criança deve falar uma palavra que comece com a silaba. Num segundo momento do jogo, a silaba deve estar no meio da palavra e depois, que a silaba esteja presente ao final da palavra.
Com o avanço do repertório e vocabulário das crianças, regras podem ser introduzidas como conjunto de palavras e famílias de sílabas, como por exemplo, num determinado momento pedir somente frutas que tenham certas sílabas no nome, roupas, brinquedos, ampliando assim o jogo e avaliando o progresso do repertório de palavras que a criança conhece pelo som da sílaba, pela escrita decodificada das silabas em questão, entre tantos objetivos possíveis.

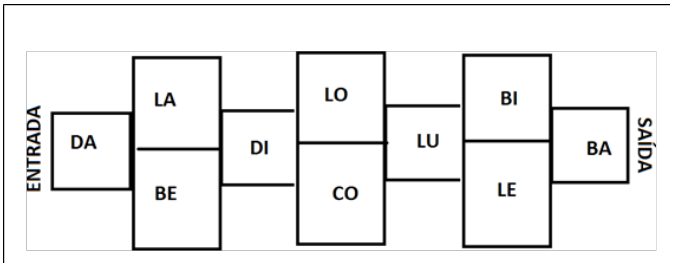


Figura 3: amarelinha das sílabas.

3.2 DIAGRAMA DE SÍLABAS OU LETRAS

Dependendo do nível de dificuldade e aprendizagem dos alunos, o docente ou desenha um diagrama com letras e sílabas ao chão com giz de lousa, ou disponibiliza bolas com letras e silabas feitas em papel, em sulfite, em E.V.A, ao chão.

- Dividir a sala em grupos de 5 alunos com giz de lousa com cores diferentes: rosa, amarelo, azul, verde, branco, vermelho, laranja;
- Cada grupo deve fazer conexões com giz de cores diferentes e formar um número estipulado de palavras num determinado prazo de tempo, cada palavra deve ser formada por uma cor de giz, as sílabas podem ser repetidas;
- Um dos alunos será o escriba, que colocará numa folha as palavras que a turma formou;
- Ao final do prazo, o professor apita e o escriba lê as palavras formadas;
- O docente avalia se a escrita está correta e o grupo vai fazendo pontos para cada acerto;
- O grupo que errou alguma palavra terá a chance de repensar sua escrita;
- Após corrigido, o docente possui a avaliação do progresso dos alunos, permitindo aos mesmos que se autoavaliem e ainda aprendam entre si, e ao final, todos ganham uma prenda, carimbo na mão,

estrelinha, etc.

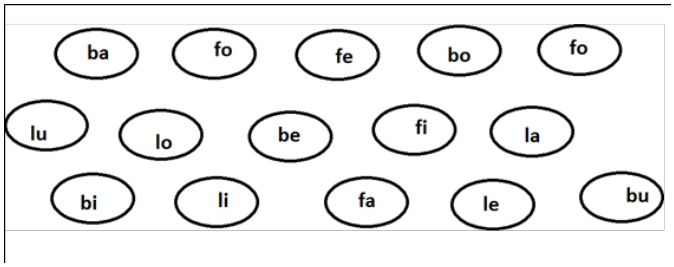


Figura 4: Diagrama das sílabas.

3.3 DANÇA DOS BALÕES COLORIDOS



Figura 5: balões coloridos.
O jogo, propõe uma interatividade entre os alunos, tem como perfil o lúdico a partir do uso dos balões coloridos e da brincadeira entre eles.
O jogo implica escrever letras, palavras ou sílabas nos balões e ir dançando e brincando com os balões. Num determinado momento ao parar a música, o docente escolhe agrupamentos com objetivos claros que podem ser formar palavras, sílabas, frases. Entre os agrupamentos possíveis dependendo da idade das crianças, está o agrupamento por cores de balões iguais.
Neste momento o docente dá a comanda do que deve ser feito: criar sílabas, juntar letras e dizer o som que tem quando se junta o balão do "Z + O = ZO", o que acontece se juntar somente vogais, somente consoantes, quais silabas já conhecem, ou quais vão passar a descobrir naquele momento.
Do mesmo modo, podem ser balões com palavras aleatórias, mas que ao juntar os alunos devem produzir uma frase ou pequeno texto.

3.4 CARTAS ALFABÉTICAS



Há diversas maneiras de jogar, até mesmo com as regras do jogo da forca, uma das maneiras é oferecer uma palavra já montada e com as letras viradas para a mesa. Conforme o aluno vai acertando qual letra está presente na palavra, ele tem direito de virar a carta e descobrir por tentativas qual palavra ou nome está escrito. Tudo dependerá do objetivo do jogo das cartas com o alfabeto.
Figura 6: cartas alfabéticas.

4. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender as diferenças que existem sobre o que vem a ser uma educação inclusiva e uma educação para todos é uma tarefa de suma importância para início de qualquer diálogo sobre aprendizagem humana e democrática.
A proposição de um trabalho interdisciplinar entre arte e arteterapia, em favor de um aprendizado humanizado, necessita clareza de objetivos pedagógicos a serem alcançados ao longo do processo de aprendizagem, para tanto, se faz necessário ter clareza de cada conceito apontado nesta pesquisa para avaliar os desdobramentos que cada qual trazem dentro de si e suas contribuições para o saber, o sentir, o ser, o fazer, o relacionar e o agir dos envolvidos dentro duma perspectiva educativa inclusiva e lúdica.
No tocante ao uso de jogos na educação em favor da alfabetização inicial de crianças verificou-se que o trabalho com jogos, possui característica includente, ou seja, permite a participação de todos, e pode ser entendida também como atividades arteterapêuticas, quando usa o lúdico como aprendizado, permite o interagir entre iguais para somar experiências, trabalha o drama e a ansiedade durante o ato de interação e do aprender.
O trabalho com jogos na alfabetização, a partir dos pequenos exemplos tratados, permitem inclusive

a constante avaliação docente quanto ao processo de aprendizagem desenvolvido pelo aluno seja este dito normal ou portador de transtornos, síndromes ou deficiências.
Sendo assim, uma escola para todos é uma escola que cura, que promove conhecimentos lúdicos, momentos de troca entre alunos, docentes, equipes gestoras e comunidades, todos unidos numa perspectiva de educação democrática e que faça sentido aos educandos das escolas públicas do país.
Somente o docente atualizado, consciente de seu papel social, terá instrumentos científicos para curar a aprendizagem deficiente que ainda impera em algumas práticas pedagógicas, e se instrumentara de conhecimentos como a Arteterapia, Arte, Jogos, para sanar inclusões malsucedidas e ajudar nas dificuldades de aprendizagens dos seus educandos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luciana; BIANCHIN, Maysa Alahmar. O Jogo Como Recurso De Aprendizagem. Revista de Psicopedagogia. São Paulo, v. 27, n. 83, 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103- 84862010000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 02/12/2015.

ANDRADE, Liomar Quinto de. Terapias expressivas. Imagens da Transformação, Revista de Arte Terapia. v. 3, n. 3, p. 39-45, ago. Rio de Janeiro: Pomar, 1996.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte.
São Paulo: Cortez, 2003.

BATISTÃO, Sandra Paula da Silva. Educação Inclusiva ou Educação para Todos? Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para uma Análise Crítica da Realidade Escolar. São Paulo, 2013, 147 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós Graduação em Mudança Social e participação Política, Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo. CDD 22.ed – 371.9. Disponível em <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100134/.../SandraPaulaBatistao.pdf > Acesso em 29/10/2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm >. Acesso em: 21/04/2015.

CARNEIRO, Celeste. Criatividade e Cérebro: Um jeito de fazer artezen. Bahia: Ponto e Vírgula, 2014. Disponível em: < http://www.alfamarket.com.br/clientes/artezen/artigos_arteterapia_oquee.html >. Acesso em 08/08/2015.

CIORNAI, Selma. (org). Percursos em Arteterapia: Arteterapia Gestáltica, Arte em Psicoterapia, Supervisão em Arteterapia. São Paulo: Summus, 2004. Coleção Novas Buscas em Psicoterapia, v.62.

Crochík, José Leon. Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica. In: O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. MIRANDA , Theresinha Guimarães; FILHO,Teófilo Alves Galvão.
Salvador: EDUFBA, 2012.

FREIRE, Paulo. (1979). Educação e Mudança. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. Disponível 12ª ed. em: <http://www.hdbr.org.br/data/site/uploads/arquivos/Paulo%20Freire%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Mudan%C3%A7a.pdf>. Acesso em: 12/10/2015.
JANSON, H.W.; JANSON, Anthony F. Iniciação à História da Arte. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LENOIR, Yves. Pesquisar e Formar: repensar o lugar e a função da prática de ensino. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1299-1325, set./dez. 2006. Disponível em: http://cedes.prefa-ce.com.br/publicacoes/edicao/117 . Acesso em: 13/06/2015.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira; PICOSQUE, Giselda Maria; GUERRA, Maria Terezinha Telles. Teoria e Prática do Ensino da Arte: A Língua do mundo. 1ª.ed. São Paulo: FTD, 2009.

MORADO, José Luís. A Idealização Inconsciente de Nós e dos Outros.
Terapia e Coaching. Disponível em: <http://www.terapiaecoaching.com.br/#!A- idealiza%C3%A7%C3%A3o- inconsciente-de--n%C3%B3s-e-dos- outros/c1yfx/09229AC0-E-458-44D6- B354-812751F8D141> Acesso em

21/10/2015.

PERRENAUD, Philippe, Dez Novas Competências Para Ensinar: Convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Diretoria de
Orientação Técnica. Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem
- Deficiência Intelectual. São Paulo: 2012.

SEI, Maíra Bonafé, Revista de Arteterapia da Associação de Arteterapia do Estado de São Paulo - AATESP, vol. 5, n. 1, p.1, 2014. - ISSN 2178-9789. Disponível em < http://aatesp.com.br/resources/files/downloads/Revista_Arteterapia_AATESP_ v 4_n1_2013.pdf >. Acesso em 08/10/2015.

SMITH, Corine; STRIK, Lisa. Dificuldades de aprendizagem de A a Z – Um Guia Completo Para Pais e Educadores. Porto Alegre, Artemed, 2001.

SOUZA, PRISCILA ROCHA DE. Arteterapia Aplicada À Educação: A Construção De Um Caminho. 67 f. São Paulo, 2005. Monografia: Especialização em Arteterapia – Universidade Potiguar – (RN) Pró - Reitoria de Pesquisa e Pós – Graduação Lato Sensu e Alquimy Art (SP), 2005.
Disponível em: < http://www.alquimyart.com.br/monografias/1/2005_sp_SOUZA_priscila_rocha _ de.pdf >. Acesso em: 21/08/2015.

DIFICULDADES NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

MARISLEI ACQUAFREDA GARCIA

RESUMO

O ensino superior brasileiro vem sofrendo transformações e aperfeiçoamento nos âmbitos acadêmico, profissional, político e inclusivo das ações e propostas que embasam e orientam a possibilidade de acesso de estudantes de diferentes classes, a fim de ampliar a inclusão social. Diante desta realidade, este estudo objetivou analisar os desafios do acesso ao ensino superior brasileiro. A relevância da pesquisa justifica-se na necessidade de compreender o ensino superior como espaço de inclusão social, a partir da possibilidade de acesso de estudantes de diferentes classes. Para tanto, foi utilizada como metodologia a pesquisa bibliográfica, com revisão de literatura, que permitiu observar que o acesso ao ensino superior está em expansão de políticas que embasam a inclusão social.
Palavras-chave: Ensino Superior. Acesso. Desafios.

ABSTRACT

Brazilian higher education has undergone transformations and improvements in the academic, professional, political and inclusive spheres of the actions and proposals that support and guide the possibility of access for students from different classes, in order to expand social inclusion. Given this reality, this study aimed to analyze the challenges of access to Brazilian higher education. The relevance of the research is justified by the need to understand higher education as a space for social inclusion, based on the possibility of access by students from different classes. To this end, bibliographic research was used as a methodology, with a literature review, which allowed us to observe that access to higher education is expanding policies that support social inclusion.
Keywords: Higher Education. Access. Challenges.

INTRODUÇÃO

O ensino superior brasileiro caracteriza-se como limitado em particularidades, devido a tardia criação de cursos superiores no país, refletindo em uma realidade de aperfeiçoamento acadêmico, profissional, político e inclusivo das ações e propostas que embasam e orientam as transformações deste cenário.

Após a década de 1990, a educação brasileira vem sofrendo mudanças, desde a educação básica ao ensino superior, com o aumento de ingressos em universidades públicas e privadas, caracterizando a atualidade a partir de uma acentuada ampliação do ensino superior, diante da criação de novas instituições, promulgação de leis, cursos para atender diferentes perfis, contratação de professores, entre outros aspectos (CARVALHO, 2007).

O aumento das discussões e reflexões sobre a educação superior está embasada também nas mudanças sociais e econômicas, que refletem a realidade

do país. A oportunidade de acesso ao ensino superior, bem como a ampliação dos direitos por uma formação de qualidade, representa um elemento significativo nas políticas educacionais, porém, existe a necessidade de garantir a manutenção e construir processos que proporcionem a chegada do ensino superior à conquista por autonomia e inclusão social (SECCHI, 2012).

Diante desta realidade, este estudo objetivou analisar os desafios do acesso ao ensino superior brasileiro. Como objetivos específicos, destacam-se: identificar a evolução do ensino superior; relacionar as políticas que embasam os avanços e mudanças no ensino superior; analisar as possibilidades e desafios do acesso às universidades; relacionar as avaliações à possibilidade de formação superior.

A relevância da pesquisa justifica-se na necessidade de compreender o ensino superior como espaço de inclusão social, a partir da possibilidade de acesso de estudantes de diferentes classes, de modo que a universidade seja um espaço de atendimento às diversidades, formando profissionais que dominam as habilidades de seu curso, além de cidadãos transformadores da realidade.

Para tanto, foi utilizada como metodologia a pesquisa bibliográfica, com revisão de literatura, que permitiu observar que o acesso ao ensino superior ainda apresenta defasagens, considerando o contexto de políticas públicas que estão em desenvolvimento e ampliação.

AS ORIGENS DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

O ensino universitário visa ministrar uma formação superior de saberes. Deste modo, tanto a Espanha quanto a Inglaterra tiveram um acesso ao ensino superior mesmo no período colonial, diferente do Brasil que precisou aguardar até o final do século XIX para construir as primeiras escolas que ofereciam formação cultural e científica, com a chegada da Família Imperial no país.

Os objetivos de Portugal ao colonizar as terras brasileiras estavam, exclusivamente, voltados à exploração das riquezas e a defesa dos países europeus. A educação coube, durante muitos anos, às práticas jesuítas que enfatizavam ensinamentos para a catequese religiosa; os funcionários da Igreja, assim como os filhos dos detentores do poder precisavam recorrer aos estudos na Europa a fim de obter formação universitária, sendo Coimbra o principal destino dos estudantes (SOARES E CUNHA, 2010).

Apenas em 1808, com a chegada da família real ao Brasil, surgem as primeiras escolas médicas nos estados da Bahia e Rio de Janeiro, com o Colégio Médico Cirúrgico baiano e o Hospital Militar carioca. Em 1810, o Príncipe Regente criou a Academia Real Militar da Corte - renomeada, mais tarde, para Escola Politécnica - e a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura, posteriormente conhecida como Academia das Artes (DURHAM, 2009).

Estes modelos caracterizaram o ensino superior brasileiro como instituições isoladas de ensino profissionalizante, atendendo apenas a elite composta pelos filhos dos aristocratas coloniais que não podiam estudar na Europa por causa das rivalidades e bloqueios impostos por Napoleão. O sistema atual de ensino superior ainda sofre influências significativas com este modelo de cursos voltados ao ensino prático, ministrado em instituições isoladas, priorizando a formação do domínio dos saberes, desconsiderando a capacidade de pensar e criticar do aluno.

Com a Proclamação da Independência, no século XIX, houve um crescimento significativo na criação de escolas de nível superior no Brasil, mas os modelos ainda eram baseados nas unidades de formação profissional desconexa à realidade do discente.

A ideia pela fundação da primeira universidade brasileira começou em 1843, com projetos para a criação da Universidade de Pedro II e em 1847, com a Universidade Visconde de Goiânia, mas ambas não saíram do papel (DURHAM, 2009).

A chegada da República ao Brasil criou expectativas sobre a realização dos projetos para fundação das universidades no país, mas a Constituição de 1891 não se comprometeu com estes projetos. Apenas em 1912, no Estado do Paraná, surge a primeira universidade brasileira, atualmente conhecida como Universidade Federal do Rio de Janeiro, com a reunião dos cursos superiores da Faculdade de Medicina, Faculdade de Direito e Escola Politécnica.

A oficialização da universidade brasileira aconteceu com o decreto n° 14.343 de 07 de setembro de 1920, reconhecendo a instituição como universidade (SOUZA, 2011).

Os cursos criados estavam fortalecidos e unidos pelo Conselho Universitário, permitindo uma ligação entre os cursos, até então isolados, através de mecanismos administrativos e não acadêmicos, caracterizando o ensino superior como agregado, mas não integrado. Com a Revolução Constitucionalista de 1932, em São Paulo, surge a Universi-

dade de São Paulo (USP) com características que mudariam esta concepção de instituições agregadas (SOARES E CUNHA, 2010).
A USP reuniu cursos já existentes em São Paulo, criando a Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras, fundamentada nas áreas do conhecimento humano, priorizando a capacidade intelectual do aluno e não puramente técnica e mecânica.
A Faculdade de Filosofia fundada na USP tinha o propósito de compensar os isolamentos das áreas do saber, capacitando o indivíduo para a entrada em qualquer curso específico, pois uma vez preparado para a criticidade e avaliação do que é necessário para sua vida, o aluno estaria preparado para formação em qualquer área, consciente de suas prioridades individuais, coletivas e sociais. Além disso, a USP baseava-se (e baseia-se até os dias atuais) na ideia de que uma formação completa precisa de ensino, pesquisa e extensão (SOUZA, 2011).
As demais universidades federais brasileiras surgiram entre as décadas de 1950 e 1970, com pelo menos uma representante por Estado no Brasil, além da criação de universidades estaduais, municipais e particulares, descentralizando o ensino com a elaboração da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961. A grande expansão do ensino superior, porém, só aconteceu em 1970, com matrículas em universidades que subiram de 300.000 para 1.500.000 em dez anos (DURHAM, 2009).
A explosão da concentração urbana e as exigências por mão-de-obra especializada que atendia as indústrias e serviços contribuíram para o aumento do número de vagas nas universidades, dando margem à aprovação de milhares de cursos pelo Conselho Federal de Educação, já que o governo não conseguia atender todos os alunos. Com essa ampliação de cursos, a aceitação dos ingressantes nas universidades passou a substituir provas orais e dissertativas por exames de múltipla escolha (SOUZA, 2011).
O ano de 1980 marcou a estagnação do ingresso de alunos às Universidades devido às inadequações dos cursos quanto às exigências do mercado de trabalho e a crise econômica que afastou as pessoas dos cursos superiores. Apenas em 1990, com a redemocratização brasileira, o ensino superior volta a ser frequentado pelos estudantes, recebendo um acompanhamento especial do governo que garantia condições mínimas de qualidade de ensino e pesquisa das novas instituições,

adequando os cursos às necessidades dos empregadores e do mercado de trabalho (SOARES E CUNHA, 2010).
Com relação à formação docente, a primeira Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n°4024/61) trazia o discurso relativo à educação básica; em 1971 é elaborada a Lei n° 5692/71 que obriga os professores à preparação para o Magistério, mas com maior foco ainda para a educação básica, sem pontos relevantes para representar a educação superior. Na década de 1960, são criados os cursos de pós-graduação que enfatizam a formação do professor que atua no ensino superior, com currículos voltados à formação de pesquisadores, omitindo a necessidade de especialização da docência (SOUZA, 2011).
A Lei das Diretrizes e Bases (LDB – Lei n°9.394/1996) contribuiu positivamente para os avanços na educação brasileira, principalmente quanto aos direitos dos estudantes, estando reestruturada e reformulada a educação em modalidades e níveis distintos da educação, inclusive referenciando o ensino superior, proporcionando reformas nas políticas e ações educacionais de acordo com as necessidades e realidade da sociedade atual (DURHAM, 2009).
A reformulação da Lei das Diretrizes e Bases (Lei n° 9394/96) possibilitou a ampliação de títulos de professores nas universidades, estabelecendo um limite mínimo de um terço dos docentes que atuam nas universidades com formação de mestrado ou doutorado, valorizando as práticas didáticas e as metodologias inovadoras e consciência pedagógica dos professores de ensino superior (SOARES E CUNHA, 2010).
Após a implantação da LDB, o Brasil vivencia mudanças significativas também no sistema de ensino superior. O crescimento das opções de cursos, assim como a flexibilidade do ensino representam as mudanças iniciais, seguidas pela estruturação do currículo e alterações nos critérios de aceitação dos discentes nas universidades. O próximo passo são as alterações quanto à exigência de títulos dos docentes e os processos de avaliação. Poucos avanços, porém, ocorreram quanto a diferenciação das instituições: algumas incentivam à pesquisa e as outras valorizam os programas de ensino.
No caso desta diferenciação entre as universidades, o professor ingressante para trabalhar com docência do ensino superior precisa conhecer as condições de trabalho em cada modelo, pois dependendo do tipo de instituição de ensino superior

a qual estiver ligado, será exigido um perfil profis-

sional de acordo com as necessidades da universidade, ou seja, sua carreira será frustrante se ele optar por trabalhar em uma universidade de perfil pesquisador sendo que o professor acredite em atividades de docência; vale ressaltar que os processos teóricos para metodologias e didáticas devem fazer parte da realidade de ambas universidades (SOARES E CUNHA, 2010).
Segundo Souza:

Há a necessidade de criação de cursos mais curtos e/ou voltados a novas especialidades, sejam elas decorrentes de abordagens interdisciplinares, do avanço da ciência e da tecnologia, da flexibilização dos campos do saber ou das necessidades criadas pelo gerenciamento de sistemas de novas tecnologias. Questiona-se, inclusive, qual a formação que o ensino superior deve oferecer e a quais interesses deve atender. (...) paralelamente a estas mudanças, o sistema educacional tem observado um movimento no sentido de democratização do acesso ao ensino superior, como é possível de ser observado nos resultados do Censo da Educação Superior (SOUZA, 2011, p.07).

Atualmente no Brasil, é necessário, portanto, que o professor saiba lidar com as diversidades culturais do ensino superior, devido à formação de turmas mais heterogêneas e numerosas, em que professores e alunos não se conhecem profundamente, tendo uma relação mais superficial, apresentando um sistema insuficiente quanto à valorização do bom relacionamento entre docente e discente.
Com tantas mudanças acontecendo diariamente e alunos em sala de aula mais preparados para aprender, a formação do professor universitário no Brasil nos dias de hoje não o prepara apenas para ensinar sua disciplina, tampouco para lecionar apenas em universidades, mas o prepare para trabalhar com sistemas educacionais que variam de filosofia e com alunos de perfis diferenciados, logo, exigindo do docente uma capacidade de saber analisar e entender as realidades, criando estratégias que vão suprir a necessidade do aluno e prepara-lo para a vida pessoal e profissional.
As funções de trabalho do professor universitário brasileiro nos dias atuais são: o estudo e a pesquisa; a docência, a organização e o aperfeiçoamento de ambas; a comunicação de suas investigações e conhecimentos; as inovações pedagógicas; a orientação e a avaliação dos alunos; a avaliação da docência; a participação na gestão acadêmica; o estabelecimento de relações com o mundo do trabalho, da cultura e realidades sociais; a contribuição para um clima de colaboração entre os professores; envolvimento na gestão e administração de seus departamentos; participação na tomada de decisão sobre o currículo (SOUZA, 2011).

PROCESSO SELETIVO E ENSINO SUPERIOR

Após a reestruturação da Lei das Diretrizes e Bases (Lei n° 9394/96), algumas alterações ocorreram, entre elas, a alteração da expressão vestibular para processo seletivo, referindo-se ao ingresso no ensino superior. A mudança de normação oportunizou às instituições de ensino uma autonomia para considerar a chegada de novos estudantes às universidades (SECCHI, 2012).
Dentre as possibilidades de processo de ingresso nas universidades brasileiras, estão a entrevista, análise de histórico escolar, avaliação realizada em mídias, entre outras possibilidades, de acordo com a necessidade da instituição e dos estudantes. Além disso, o ingresso por meio do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM passou a ser considerada, avaliando as habilidades exigidas no exame (BARROSO, 2009).
Oliveira e Santos (2009) afirmam as principais diferenças na alteração de nomenclatura de vestibular para processo, caracterizando o primeiro como uma passagem de Educação Básica para ensino superior, enquanto o processo seletivo representa um ingresso, permitindo dimensionar um estágio de encerramento, em que o estudante finaliza o curso básico para iniciação no superior.
O vestibular, em sua composição tradicional, trata-se de uma seleção de pessoas a partir da realização de uma avaliação, em que a pontuação representa a maior relevância para caracterizar uma ordem de nomeação. Neste contexto, os estudantes com maior pontuação acabam conquistando o espaço na instituição superior. A forma como a avaliação será construída depende, diretamente, dos critérios da organizadora, podendo realizar a mensuração da forma que considerar viável aos interesses da universidade (OLIVEIRA E SANTOS, 2009).
Portanto, a adoção de vestibulares permite à instituição de ensino superior, a realização de provas por etapas, eliminando os participantes ao longo de um determinado período. A prova que inicia o processo classifica-se como objetiva, quando há opções de escolhas para a resposta, a segunda etapa discursiva e, em casos mais específicos, a entrevista com o

candidato ao ingresso.
Com relação ao processo seletivo, as etapas e formas de avaliação são conduzidas, permitindo que os estudantes realizem avaliações de diferentes dimensões e contextos, considerando desde redações e apresentações de projetos, até avaliações de habilidades, conforme o processo seletivo realizado pelo ENEM.
O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM foi instituído no ano de 1998, objetivando caracterizar a finalização do ensino básico, considerando a necessidade de uma avaliação das habilidades desenvolvidas pelos estudantes ao longo do curso escolar.
As atuais instituições de ensino, especialmente as públicas, utilizam os resultados obtidos pelos estudantes neste processo, para permitir o ingresso nas instituições (SECCHI, 2012).
Com relação às universidades privadas, em sua maioria, utilizam os resultados do ENEM a partir do ProUni, instituído na Lei n° 11.096 de 13 de janeiro de 2005, regulamentando e dando assistência social ao ensino superior. O programa concede bolsas de estudos integrais e parciais para graduandos e formandos em cursos sequenciais de especialização, voltando a prática às instituições de ensino superior particulares, isentando as universidades que aderirem ao programa de alguns tributos (VALLE, 2009).
No ProUni, as bolsas são destinadas especificamente para alunos que cursarem escolas públicas durante o ensino médio ou em colégios privados na condição de aluno bolsista, desde que o graduando comprove estas condições legalmente (CARVALHO, 2007).
Uma Portaria Normativa de 20 de novembro de 2008, ainda regulamenta a manutenção das bolsas do programa, determinando que as universidades participantes do PRoUni mantenham disponíveis as manutenções das bolsas, cursos e programas em um endereço eletrônico, de fácil acesso dos estudantes.
Dentre as condições aos alunos participantes do programa está a necessidade de ter participado do Exame Nacional do Ensino Médio e obter uma nota determinada, além de apresentar uma renda familiar proporcional ao estabelecido pelo Ministério de Estado e Educação (SECCHI, 2012).
A promulgação do ProUni permitiu o acesso de estudantes de classes mais baixas às universidades, proporcionando o ensino superior aos mais desfavorecidos, situação que direciona o país ao atendimento às diversidades e oportunidade para todos, bem como a democratização do ensino superior, ampliando a inclusão social (VALLE, 2012).
Um dos maiores desafios do acesso às instituições de ensino superior caracteriza-se como a oferta de políticas, além da disponibilidade de vagas, mas possibilitando a permanência dos estudantes e conclusão dos cursos. Neste contexto, foi instituído do REUNI, Programa de Restruturação a Ampliação das Universidades Federais, que passou a oferecer políticas de acesso ao ensino superior, visando que instituições públicas continuassem oportunizando vagas para ingresso e acesso (OLIVEIRA E SANTOS, 2009).
O programa REUNI caracteriza-se como um apoio às universidades na reestruturação para proporcionar condições necessárias às instituições, visando a ampliação do acesso e permanência no ensino superior, a partir da elaboração de planos que intencionem a otimização de espaços e recursos às instituições (MOROSINI, 2009).
Outro programa que facilita o acesso às universidades é o Sistema de Seleção Unificada (SISU), criado no ano de 2010 para unir as vagas em instituições públicas nacionais, utilizando como critério de acesso as notas obtidas no processo de avaliação do Enem como forma para a seleção (DIAS, 2010).

ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

O ensino superior brasileiro vem quebrando paradigmas nas últimas décadas quanto sua possibilidade de acesso, permitindo que alunos de diferentes realidades financeiras e níveis sociais e culturais frequentem as universidades. Devido a esta acessibilidade facilitada, pode-se observar algumas tendências que caracterizam as instituições de ensino superior.
No Brasil, a parte da população concluinte do ensino superior eleva-se consideravelmente a cada semestre. O acesso e a permanência de alunos no ensino superior aumentaram devido ao número maior de vagas em instituições de ensino, assim como a facilidade nos programas de bolsa de estudos e financiamentos de cursos considerados muito caros pela comunidade (SECCHI, 2012).

O incentivo por cursos a distância também aumentou, assim como a procura e a confiança nestes cursos por alunos que não dispõe de tempo flexível para cursar uma universidade presencialmente. O interesse das políticas públicas na elevação da escolaridade brasileira também influencia no acesso de

alunos em universidades, objetivando a garantir indicadores nacionais elevados para investimentos na educação dos agentes externos (SANTOS, 2009).
Até pouco tempo, as mulheres com nível de formação superior eram professoras de educação básica, enfermeiras ou estilistas. Atualmente, este perfil mudou devido à inserção da mulher no mercado de trabalho em áreas antes consideradas masculinas, como as Engenharias. Estas mudanças sociais influenciam cada vez mais a participação de mulheres nas universidades, caracterizando um novo perfil de instituição de ensino superior (CARVALHO, 2007).
Dentre os desafios, o campo acadêmico das instituições de ensino superior caracteriza-se como um espaço preenchido por muitos professores homens, afirmando ainda mais a formação de mulheres em cursos mais específicos (BARROSO, 2009).
Outra situação que favorece o acesso às universidades, na atualidade, é o aumento no número de cursos presenciais com cargas a distância a serem cumpridas, influenciando a participação dos alunos nos ambientes virtuais de ensino, contribuindo para a desmistificação sobre os cursos de ensino à distância (VALLE, 2009).
De fato, muitas áreas ainda exigem a participação total do aluno no espaço físico que representa a instituição de ensino, não sendo possível um curso totalmente a distância, mas aceitando momentos de participação em atividades, fóruns de discussão ou grupos de estudo pelo ambiente virtual (SECCHI, 2012).
Dentre os desafios, os cursos semipresenciais devem garantir o controle e auxílio na aprendizagem dos discentes universitários, integrando as aulas presenciais e a distância a fim de proporcionar ao aluno todas as vantagens de seu curso com acessos pertinentes à sua disponibilidade de horário (DIAS, 2010).
O mercado de trabalho atual exige do profissional um perfil proativo, dinâmico e detentor de um conhecimento vasto, não se limitando a uma formação única. Sendo assim, é comum perceber a presença de pessoas graduadas participando de novos cursos em áreas diferentes a fim de adquirir uma atualização constante em seu currículo para garantir espaço no mercado de trabalho cada vez mais competitivo (MOROSINI, 2009).
A graduação não deve significar uma estagnação, ou seja, o aperfeiçoamento precisa ser permanente para aqueles que almejam melhoras significativas em suas vidas profissionais. Sendo assim, muitos estudantes iniciam cursos e não finalizam, transformando acesso em evasão, caracterizando a importância do estudante iniciar sua formação quando entende a importância do ensino superior, de modo que não ocorra a desistência, influenciando em aspectos negativos aos estudantes e universidades (SOUZA, 2011).
Outro fator relevante trata-se das mudanças no modelo organizacional. O Brasil vem implantando uma nova cultura nos processos avaliativos dentro das universidades, com modelos externos e internos que contribuem para a elevação dos indicadores de educação no país, garantindo o investimento nas políticas educacionais. Empresas nacionais e internacionais acabam apresentando a necessidade da criação de cursos padronizados, específicos de determinadas áreas e a implantação destes cursos nas universidades depende de resultados que mostram a melhoria na qualidade de ensino (CARVALHO, 2007).
Os atuais modelos organizacionais exigem das universidades, que também pertencem a um mercado competitivo, a criação de novos cursos, possíveis após a adoção de medidas como: um planejamento integrado aos projetos pedagógicos da instituição; melhor utilização das tecnologias de informação e comunicação; aprimorar a utilização dos recursos disponíveis nas instituições; analisar a comunidade atendida pelas instituições de ensino superior para melhor formular os objetivos, metas e missões; revisão das práticas pedagógicas docentes com mais frequência, reconsiderando ações que não contemplam a necessidade da educação com tanta eficiência (MOROSINI, 2009).
Além de retornar às salas de aula em outros cursos de graduação a fim de aprimorar a formação inicial, é crescente, também, a procura por cursos mais específicos, ou seja, as Pós-Graduações, principalmente Lato Sensu. Para garantir o espaço desejado no mercado de trabalho, as empresas exigem algumas especificações de seus funcionários, encontradas em cursos de Pós-Graduação. Além disso, com o crescimento da procura por cursos e vagas nas instituições de ensino superior, os docentes também precisam garantir uma formação continuada para garantir espaço nas cadeiras de docentes de nível superior (BARROSO, 2009). Estas tendências reforçam a importância de capacitação do docente para atender as necessidades da universidade e de seus estudantes, cada vez mais interessados em novos conhecimentos, com acesso facilitado às instituições de ensino superior, expectativas de uma formação dinâmica e continuação de seus

estudos.
O docente com habilidades para lecionar no ensino superior organiza suas aulas, agrega teorias metodológicas ao seu planejamento e contempla uma didática dinâmica que atende as necessidades dos alunos, alcançará uma carreira promissora na educação, proporcionando à universidades, aos docentes e a si mesmo uma capacidade lucrativa maior, bem como uma qualidade de vida, profissional e pessoal, melhores, evidenciando um desafio significativo no acesso às instituições de ensino superior (SECCHI, 2012).
Um dos desafios para as universidades, são as avaliações de aprendizagem, que apresentam como principal agente o aluno, pois estes resultados permitem que o aluno mensure sua aprendizagem em instituições voltadas aos resultados avaliativos, relacionando seus estudos à quantidade armazenada sobre ele (DIAS, 2010).
O acesso e permanência de estudantes nas universidades depende de um ensino voltado à aprendizagem e a avaliação, que se trata de uma maneira de verificar estes resultados. Quando o aluno consegue exprimir o que aprendeu nas disciplinas, ele é aprovado no curso e sua formação dá continuidade, assim como resultados baixos representando a defasagem de aprendizado.
A avaliação deve ser apresentada de maneira clara e definida no plano de aula das disciplinas com critérios válidos, de acordo com os objetivos do curso. As principais avaliações de aprendizagem estão divididas em: avaliação contínua, avaliação tradicional e avaliação integrada, determinando possibilidades de desistência dos estudantes ao ensino superior (VALLE, 2009).
Na avaliação contínua, o estudante está submetido a um constante processo avaliativo, visando sua formação e a cada etapa do processo de ensino-aprendizagem informações são agregadas a sua realidade. A avaliação contínua possibilita flexibilidade e melhoras dos resultados ao longo do processo, sem que ocorra uma finalização da disciplina para verificar quando a aprendizagem foi satisfatória ou não.

O acompanhamento neste processo deve ser assíduo, de maneira individualizada permitindo correções durante a realização da disciplina estudada (DIAS, 2010).
Na avaliação tradicional, o estudante recebe informações de seu docente que podem ser complementadas com estudos pessoais e, ao final do processo de ensino- aprendizagem, o discente realiza uma avaliação (prova, trabalho, relatório, entre outros) que mensura sua capacidade de conhecimento adquirida no decorrer do processo. É uma maneira arriscada, que pode levar o aluno a decorar conteúdos, mas não os entender de fato; a preocupação com a avaliação é maior do que com a aprendizagem (MOROSINI, 2009).
Ainda existe a possibilidade de utilização de uma avaliação tradicional, agregada a trabalhos ou atividade individuais ou em grupos que compõe uma nota de maneira a levar em consideração outros meios do aluno expressar seu conhecimento adquirido.
A avaliação integrada é uma forma de avaliar o estudante, valorizando sua aprendizagem na íntegra, ou seja, avaliações que contemplam todos os conteúdos estudados de forma que haja uma interdisciplinaridade. Porém, quando a avaliação integrada compõe questões soltas de cada disciplina não significa que aconteça uma interdisciplinaridade, possível apenas quando um mesmo assunto é abordado em várias disciplinas (BARROSO, 2009).
Para que a realização de uma avaliação seja integrada, a maneira de ministrar o curso e os conteúdos também deve ser, pois o aluno não pode aprender de maneira isolada e ser levado à integração apenas no momento da avaliação. Alunos e professores que trabalham com a avaliação integrada precisam de orientações a fim de conhecer a forma prática do processo de ensino-aprendizagem, evitando o surgimento de problemas posteriores (CARVALHO, 2007).
Quando a situação do curso é considerada comum, as avaliações são realizadas de forma individualizada, pois o mercado exige profissionais capacitados e avalia-os de maneira individual. Porém, projetos de pesquisas podem ser realizados em grupos para que haja a troca de informações, assim como a avaliação em grupo pode fazer parte da composição da nota, não se limitando apenas a este tipo de avaliação para decidir a aprendizagem do aluno.
Embora o crescimento das universidades privadas oportuniza uma via de acesso aos estudantes menos favorecidos, apesar da realidade direcionar aos

quantitativos de que há uma inversão em relação no ensino superior, diante da realidade de que os estudantes de escolas particulares ingressam nas universidades públicas. Já os estudantes que terminam seu curso básico em escolas públicas ingressam em universidades privadas, refletindo que os alunos com maior poder aquisitivo chegam às universida-

des públicas (SECCHI, 2012).
Ouros aspectos polêmicos nos processos avaliativos envolve a participação direta do docente, como optar por questões abertas ou fechadas, utilizar estudos de caso, o peso de cada questão em instrumentos avaliativos e a utilização de trabalhos para compor os processos de avaliação (SOUZA, 2011).
Nenhum processo avaliativo ocorre, porém quando os recursos disponíveis, os planos de ensino e a filosofia da instituição forem eficazes e claramente determinados e expostos aos alunos. As diferenças de aprendizagem devem ser respeitadas, possibilitando que demonstrem a aprendizagem em diversas formas, sem a facilitação, mas com o processo realizado como um todo, verificando se o aluno alcançou integralmente os objetivos do curso (VALLE, 2009).
Deste modo, o acesso ao ensino superior ainda apresenta defasagens, considerando o contexto de políticas públicas que estão em desenvolvimento e ampliação. Os desafios encontrados são inúmeros, porém, o fato de existir a preocupação e criação de leis que garantam o acesso e a permanência de estudantes no ensino superior, oportuniza o crescimento no número de indivíduos com formação universitária, disputando espaço no mercado de trabalho a partir da habilitação profissional possibilitada pelo curso superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual cenário que envolve a presença das políticas públicas, principalmente no campo educacional, buscando a inclusão social para reduzir as desigualdades, considerando a situação de vulnerabilidade socioeconômica. No contexto do ensino superior, as políticas servem para promover igualdade de oportunidade de acesso e permanência nas instituições de ensino superior.
Diante desta realidade, a elaboração deste estudo intencionou identificar as possibilidades de acesso nas universidades, considerando as evoluções históricas,

políticas e sociais que caracterizam as instituições de ensino superior. Diante desta realidade, algumas leis embasaram o ingresso dos estudantes ao ensino superior, proporcionando direitos e inclusão social.
As universidades brasileiras de ensino superior, ao longo das décadas, sofram transformações significativas, desde estratégias pedagógicas construídas para oportunizar o desenvolvimento de habilidades discentes, não enfatizando apenas a formação profissional para atuação no mercado de trabalho, bem como a elaboração de leis e políticas que defendam a chegada dos estudantes ao ensino superior, de modo que seja possível a oferta a diferentes classes, ampliando a inclusão social.
Após a promulgação da Lei das Diretrizes e Bases Nacional, uma alteração significativa foi a mudança de vestibular para processo seletivo, permitindo que o ingresso dos estudantes esteja embasado nas necessidades da universidade e alunos, ou seja, as instituições conquistaram autonomia para adotar a maneira ideal de possibilitar o acesso e permanência dos estudantes, estando além da análise de provas e exames.
Uma das possibilidades de acesso dos estudantes ao ensino superior é a partir do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, que permite ingressos após a finalização do curso básico, considerando as análises das competências e habilidades desenvolvidas e aprendidas, de modo que não ocorra uma avaliação por seriação e eliminatória, mas permita que indivíduos de diferentes classes sociais disputem a entrada nas universidades.
As avaliações internas representam a possibilidade de reflexão sobre a formação pedagógica, sendo necessária para uma análise e investigação das necessidades do discente e da universidade e, embora o tradicionalismo ainda seja a prática mais comum no meio docente, muitas são as inovações e aceitações, como a busca por recursos diferenciados, a consideração pela necessidade do ensino à distância e a implantação do uso de tecnologias em suas aulas.
A educação tem evoluído ao longo dos anos, mas ainda necessita de muitas melhorias, principalmente referente às metodologias e práticas voltadas ao ensino superior a fim de suprir as necessidades e expectativas dos alunos, preparando-o para a vida profissional. Os processos de avaliação devem ser revistos pelo docente, utilizando as melhores maneiras de avaliação para que o favorecido seja o aluno, sem

deixar de seguir as normas e leis impostas pelo sistema educacional brasileiro e as legalidades da própria universidade.

REFERÊNCIAS

BARROSO, J. A regulação das políticas públicas

de educação: espaços, dinâmicas e atores. 1ª ed. Lisboa: Educa, 2009.

CARVALHO, M. C. B. Avaliação Participativa: uma escolha metodológica. In Avaliação de Políticas Sociais: Uma questão em debate. São Paulo: Cortez, 2007.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da Educação Superior. Petrópolis: Vozes, 2010.

DURHAM, E. Educação superior, pública e privada: os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2009.

MOROSINI, M. C. Docência Universitária e os desafios da realidade nacional. Professor do Ensino Superior – Identidade, docência e formação. Brasília: Inep/MEC, 2009.

OLIVEIRA, E.; SANTOS, L. Acesso ao Ensino Superior no Brasil, Dificuldades, Anseios e Sugestões dos Alunos. 8º ed. São Paulo: Serra Mar.

SANTOS, F. A. Didática do ensino superior. São Paulo: Unisa, 2009.

SECCHI, L. Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 3ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SOARES, S.R; CUNHA, M.I. Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOUZA, O. C. Aprender e ensinar significado e mediações. In: TEODORO, A; VASCONCELOS, M. L. (Orgs). Ensinar e aprender no ensino superior. 2. ed. São Paulo. Editora Mackenzie; Cortez, 2011.

VALLE, M. J: Política Pública de Acesso ao Ensino Superior ou Privatização? 2ª ed. Campinas: Unicamp, 2009.

EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIZA NEVES DE BRITO

RESUMO

No presente artigo, o foco principal é realizar um diagnóstico sobre a participação dos pais na escola e a influência dos mesmos visando uma melhor aprendizagem para seus filhos, não tem muitos estudos sobre a participação dos pais na educação infantil e o objetivo desta análise consisti em identificar os aspectos da relação entre a escola para crianças pequenas e os pais no que se refere a comunicação, expectativas e dificuldades de relacionamento, contribuições e estratégias utilizadas para o envolvimento dentro da perspectiva dos pais e das perspectivas da escola em relação a esse envolvimento, as instituições de Educação Infantil, tem procurado inserir na sua prática cotidiana, tanto os pais como a comunidade e é na instituição de educação infantil que um grande número de crianças pequenas passam a maior parte do seu tempo e é a instituição família um dos contextos mais importante e é através dela que a criança é apresentada ao mundo, as instituições que lidam com a infância estão ampliando seus serviços para além do suprimento das necessidades básicas da criança rumo a uma função educacional e pedagógica e não só assistencialista e esse olhar sobre o desenvolvimento integral infantil leva em conta os diversos contextos onde a criança se insere. Conclui-se que a família continua infelizmente na posição de necessitado que recebe, numa postura passiva, e precisa destes serviços como donativo, sem questionar ou avaliar se o que está sendo oferecido, o desenvolvimento integral de seus filhos e se esse desenvolvimento corresponde as expectativas, de modo a perceber o que e como a criança se desenvolve e quais suas necessidades.

Palavras Chave: Participação. Pais. Crianças. Educação Infantil

ABSTRACT

In this present article, the main focus is to make a diagnosis about the participation of parentas in

school and their influence aiming at a better learning for their children, there are not many studies on the participation of parents in early childhood education and the objective of this analysis was to identify aspects of the relationship between the school for young children and parents with regard to comunication, expectations and relationship difficulties, contributions and strategies used for involvement from the perspective of the parents and the school`s perspectives regarding this involvement, the institutions of Early Childhood Education, have tried to include in their daily practice, both parents and the community and it is in the early childhood institution that a large number of young children spend most of their time and the family institution is one of the most important contexts and it is througt it that the child is introduced to the world, the institutions that deal with childhood are expanding it s services beyond supplying the basic needs of the child towards an educational and pedagogical function and not only of assistence and this view on the integral development children takes into account the different contexts in which the child is inserted. It is concluded that the family unfortunately remains in the position of needy that it receives, in a passive posture, and needs these services as a donation, without questioning or evaluating whether what is being offered, the integral development of their children and whether this development correponds to expectations in order to understand what and how the child develops and what his needs are.
Keywords: Participation. Parents. Children. Early childhood education.

INTRODUÇÃO

Está analise consisti em identificar os aspectos da relação entre a escola para crianças pequenas e os pais no que se refere a comunicação, expectativas e dificuldades de relacionamento, contribuições e estratégias utilizadas para o envolvimento dentro da perspectiva dos pais e das perspectivas da escola em relação a esse envolvimento. Vou desenvolver este problema seguindo a teoria de que a escola faz parte do quotidiano do aluno e os pais devem estar envolvidos em todo o processo de aprendizagem, por que participar na escola, para os pais não deve ser só receber informações dos filhos, é preciso que façam sugestões, tomem algumas decisões em conjunto com os professores, participem nas atividades na escola. Meu objetivo é alcançar a participação da família no processo de ensino aprendizagem para que os pais venham a conhecer quais as dificuldades e quais os conhecimentos da criança e procurar estratégias para aproximar os pais da escola.

DESENVOLVIMENTO

Com base nos objetivos estabelecidos estruturou-se a pesquisa em base qualitativa e em caráter exploratório, tendo como referência a análise teórica. O presente estudo tem como referenciais metodológicos, a pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica desse artigo consiste no estudo das teorias de Macedo (1994), Nogueira (1998) e (Epstein, 1987). O desenvolvimento da pesquisa consiste na leitura de autores que desenvolveram pesquisas que perpassam a temática do estudo, a fim de embasar teoricamente todo o trabalho. A metodologia a ser adotada consistira na pesquisa bibliográfica, bem como observações que fiz e faço referente ao comportamento dos pais e das crianças na escola onde trabalhei em 2011 e onde trabalho atualmente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Participação dos Pais na Educação Infantil

No presente artigo, o foco principal é realizar um diagnóstico sobre a participação dos pais na escola e a influência dos mesmos visando uma melhor aprendizagem para seus filhos. Abordando os aspectos pedagógicos da família, Nogueira (1998) explica que a participação dos pais na vida escolar dos filhos, pode influenciar de modo efetivo, o desenvolvimento escolar dos filhos, eu concordo com ele, pois a escola faz parte do quotidiano da criança e os pais devem estar envolvidos em todo o processo de aprendizagem. Eu acredito que as dificuldades de aprendizagens estão relacionadas tanto as características da criança quanto as atitudes inadequadas da família e da escola e essas atitudes afetam essas crianças. Segundo a Professora Júlia Macedo.”a criança que desde cedo tem contato com a outra, é sabidamente mais sociável, menos egocêntrica,

mais tolerante”. O desenvolvimento da criança é um processo global, depois da família é na escola que a criança permanece mais tempo e as expectativas em relação ao desempenho escolar aumentam. Segundo Macedo (1994, pag199).”Com a participação da família no processo de ensino aprendiza-

gem, a criança ganha confiança vendo que todos se interessam por ela, e também por que você passa a conhecer quais são as dificuldades e quais os conhecimentos da criança". Concordo plenamente com Macedo, por que justamente um dos problemas que afeta as crianças no desempenho escolar é a falta dos pais no processo ensino--aprendizagem, a falta de interesse dos pais. Notamos que muitas crianças aparecem apáticas, não demonstrando nenhum interesse por brincadeiras, ficam sentadas não se misturam, não faz amizades, depois vamos investigar, saber como é a estrutura familiar da criança e geralmente os pais estão se separando ou com muitos conflitos ou um dos pais tem algum vicio que desestrutura a família, enfim a desestrutura familiar tem grande influência no desenvolvimento psicológico, emocional e afetivo da criança. Não compete apenas à escola a função de educar, muitos pais acham que é só colocar a criança na escola, que já faz bastante.

As instituições de Educação Infantil têm procurado inserir em sua prática cotidiana tanto os pais como a comunidade. A escola não pode arcar sozinha com a responsabilidade de cuidar de crianças pequenas, sem o conhecimento das aspirações da família quanto à sua educação. Assim torna-se necessário uma articulação entra a família e a instituição, visando os mútuos processos de educação, valores e expectativas para que ambas se complementem, conforme o

artigo 29 (LDB/96). Devemos rever conceitos que devem aparecer no dia-a-dia infantil, dentro de suas relações sociais. Conceito de participação dos pais e da comunidade na escola como de prestadores de serviços e de favores, reconhecendo-os como responsáveis diretos pela definição das razões de ser da escola, em seu tempo e lugar. A relação família–instituição de educação infantil é uma realidade existente em todas as instituições, ainda que, a sua efetivação em termos de envolvimento não aconteça em todas na mesma escala. Esta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Estatuto da Criança e do Adolescente(Eca): as escolas tem a obrigação de se articular com as famílias e os pais tem o direito a ter ciência do processo pedagógico, bem como de participar da definição das propostas educacionais. Porem nem sempre esse princípio é considerado quando se forma o vínculo entre diretores, professores e coordenadores pedagógicos e a família dos alunos. A comunicação existente entre os pais e a escola impossibilita a proximidade e trocas de informações, a atitude da escola para com os pais é baseada numa postura de oferecimento da assistência à criança e a atitude dos pais na receptividade limitada baseada numa postura de favorecimento por estes serviços, muitos pais veem a escola como um beneficio e não um direito e confundem qualidade com a possibilidade de uso da infraestrutura e dos equipamentos públicos como por exemplo o beneficio da merenda escolar, uniformes, materiais escolares e as bolsas em dinheiro. Isso de nada adianta se a criança não aprende. Quando o assunto é aprendizagem o papel de cada um está bem claro, o papel da escola, ensinar o papel dos pais, acompanhar e fazer sugestões. Porem, se o tema é comportamento, as ações exigem cumplicidade redobrada. Ao perceber que existem problemas pessoais que se refletem em atitudes que atrapalham o desempenho em sala de aula, os pais devem ser chamados e ouvidos, e as soluções, construídas em conjunto, sem julgamento ou atribuição de culpa. Cobrança dos pais e ansiedade quanto à formação de seus filhos. Alguns conceitos ou eixos temáticos devem aparecer no dia a dia infantil, dentro de suas relações sociais através de jogos, brincadeiras, canções e histórias, incentivando o imaginário e o potencial criativo das crianças. São esses: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Para os pais temos também alguns conceitos; conceito de participação dos pais e da comunidade como de prestadores de serviços e de favores, reconhecendo-os como responsáveis diretos pela definição das razões de ser da escola, em seu tempo e lugar. A participação dos pais é muito importante e podem promover situações complementares e significativas de aprendizagem e convivência que realmente vão de encontro às necessidades e demandas das crianças e de ambas instituições família e escola, pois elas tem responsabilidades e objetivos comuns. Criar condições, ambiente e atividades favoráveis para o desenvolvimento da criança é um dos objetivos e desejos comuns das duas instituições. A família e a escola dividem e partilham suas responsabilidades no que diz respeito à educação e a socialização das crianças. Becker (conforme citado por Cavalcante, 1998) afirma que pais que estão envolvidos na escolaridade de seus filhos desenvolve uma atitude mais positiva com relação à escola e com relação a si mesmos, tornando-se mais ativos na sua comunida-

de e melhorando seu relacionamento com os filhos. Os pais devem dar apoio aos filhos, conhecer suas dificuldades, verificar pelo que eles estão passando, estimulando suas potencialidades, dando liberdades e incentivo, e respeitando os sentimentos da criança. A família que propicia curiosidades em seus filhos, desde pequenos, valorizando suas atitudes e criando situações para que eles estabeleçam relações e desenvolvam o pensamento cientifico, em sua rotina, é uma família que sempre valoriza e respeita as atividades relacionadas á vida escolar de seus filhos.

Condições necessárias para o desenvolvimento das crianças

O desempenho/aproveitamento melhora com a participação dos pais na vida escolar da criança. Para os pais, participar na escola, não deve ser só receber informações dos filhos. É preciso que façam sugestões, tomem algumas decisões em conjunto com os professores, participem nas atividades na escola etc, a participação dos pais na escola passou a ser considerado nos últimos anos como uma preocupação necessária e legitima e não mais como uma opção extra que as escolas poderiam ter ou não ter. Outros estudos mostram que a participação dos pais influência a auto imagem da criança, o senso de otimismo e a orientação produtiva para as relações sociais e ganhos na sua linguagem, habilidades motoras, conceitos e solução de problemas. Na perspectiva de pais, professores, as opiniões sobre as exigências, expectativas e responsabilidades de cada um parecem distanciar-se, não caracterizando uma tendência para o envolvimento ativo e parceria. Desatenção e despreparo, tanto da escola de educação infantil quanto dos pais delegando a escola, toda a responsabilidade para com a criança, acreditando que a mesma fará
pelo seu filho aquilo que julgam não saber fazer. As expectativas depositadas na instituição escola se resumem no encaminhamento de seus filhos para um futuro melhor e diferente do que elas tiveram na sua própria vida. A creche por sua vez, continua vendo a família que atende como sendo aquela que precisa de alternativas para a sua sobrevivência, sendo assim doa um serviço aos pais, cuidando e guardando as crianças. Os pais se posicionam de forma não participativa perante o sucesso dos filhos em termos de aprendizagem, dando à creche o mérito exclusivo pelo que as crianças aprendem. A percepção dos pais quanto a importância de poderem contribuir para o desenvolvimento de seu filho é alimentada pela sua auto imposta incapacidade de ensinar e aprender. Isso dificulta a divisão e partilha de responsabilidades entre creche e família (Epstein, 1987) percebida nas diferentes expectativas, responsabilidades e exigências almejadas por ambas instituições. Para os pais a creche continua sendo um lugar seguro e de suprimento das necessidades básicas, havendo pouco interesse e envolvimento da parte dos pais em saber o que a creche oferece a criança em termos pedagógicos e sociais, e oportunidades em geral. A relação entre creche e família baseia-se na necessidade dos serviços oferecido pela instituição. A criança parece ser o único elo de ligação entre a creche e a família. É através da criança que os pais ficam sabendo o que acontece na creche, e que as professoras conhecem o que acontece dentro da casa das crianças. O que causa a formação de opiniões em cima de informações superficiais.

Pais e creche só mantém uma relação mais aberta e um contato mais direto quando algo acontece com a criança. Diante disso, o envolvimento de pais permanece vazio e sem motivação para discutir questões relacionadas à criança. As famílias precisam aprender compreender melhor a sua tarefa enquanto pais e aprender sobre o desenvolvimento infantil. Segundo a creche, os pais tem medo de se comprometerem com a instituição, por isso preferem delegar a ela a responsabilidade dos cuidados e educação da criança. Os pais se colocam numa posição passiva de favorecimento e gratidão frente ao que a creche lhes oferece(e à sua criança), se vendo de uma forma não participativa frente ao que acontece com as crianças na creche.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando este trabalho, concluímos que os pais consideram importante sua participação no processo escolar dos filhos, mesmo que essa participação deixe a desejar tanto da parte dos pais como da escola, a escola pela falta de compreensão e os pais por acreditarem que não tem nada a contribuir para com a instituição em relação à criança e por acharem o serviço oferecido pela creche necessário e suficiente. Assim, penso que na relação família-escola deve-se criar possibilidades para uma relação dialógica, crítica e libertadora a fim de se fazer mais visível a participação dos pais no espaço escolar. Deste modo, o envolvimento de pais nas escolas de

educação infantil passa a ser também, uma medida social, psicológica e educativa que informa, articula e estimula a participação consciente e proposital integrada das esferas creche- família

REFERÊNCIAS

LDB

GALLO. Márcia, A Parceria Presente: A Relação Família -Escola numa escola de Periferia de São Paulo, LCTE,2009.

Revista Nova Escola (01/09/2009) Revista Educar para Crescer ed.Abril.

PAOLA GENTILE, de Aracaju, Belo horizonte e Colorado. Escola e Família, todos aprende, com essa parceria, Revista Nova Escola, 2006.

POLITY, Elizabeth. Dificuldade de aprendizagem e família: construindo novas narrativas. 1ª. Edição. São Paulo: Vetor,2001.

ZAGURY, Tania. Escola sem conflito: Parceria com os pais. Rio de Janeiro: Record,2002.

SCHIMIDT. Maria Junqueira. Também os pais vão à escola. 4ª ed. Ver. E atual. Rio deJaneiro, Agir, 1973.

MACEDO, R. M. A família diante das dificuldades escolares dos filhos. Petrópolis: Vozes,1994.

NOGUEIRA, M. A (1998). Relação família -escola: novo objeto na sociologia da educação. Cadernos de Educação PAIDÉIA, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, Fev/ago.

A BRINCADEIRA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MÉRCIA SILVA MARIOTI

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo descrever as contribuições da brincadeira para o desenvolvimento da identidade da criança. De natureza qualitativa, de acordo com a classificação de Gil (2007) quanto ao seu objetivo, a pesquisa foi descritiva. Utilizou- se como procedimento técnico a pesquisa bibliográfica, tomando como base o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e autores como Bruno Bettelheim, Vera Barros de Oliveira, entre outros estudiosos acerca do tema. Concluiu-se que a brincadeira é uma importante ferramenta pedagógica da educação infantil, oferecendo uma grande contribuição para o desenvolvimento da integral da criança, favorece a criatividade, aproxima a fantasia dos fatos da vida real e contribui para a construção de sua identidade.

Palavras-chave: Brincadeira; Construção da identidade; Educação infantil.

INTRODUÇÃO

A educação infantil foi inserida e reestruturada como uma etapa importante do ensino básico e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. No Brasil compreende o atendimento de crianças com 0 a 6 anos de idade.

A LDB, 1996, define que a educação deve ser oferecida em creches ou similares para crianças de 0 a 03 anos, e nas pré-escolas, para crianças de 04 a 06 anos de idade. A Educação Infantil não é obrigatória, porém é um direito publico que cabe aos municípios, sendo apoiada por órgão estadual e federal.

A entrada da criança na escola amplia seu universo social, uma vez que o contato com outras crianças de diferentes hábitos e origens proporciona novos aprendizados sobre diferentes realidades.

O professor da educação infantil deve mediar

situações que favoreçam tomadas de decisões, cooperação, interação, participação e envolvimento, entendendo que a criança é um ser com capacidades afetivas, cognitivas e emocionais. A criança deve se sentir acolhida, aceita, ouvida e amada, em um ambiente que ofereça segurança, para o desenvolvimento de sua identidade e autonomia.
Na busca de conhecer melhor a realidade da criança, percebeu-se que as mesmas faziam do ato de brincar, um momento de realização pessoal, criando situações que as auxiliavam no desenvolvimento da autonomia e criatividade. As crianças brincam de faz de conta, um simples cabo de vassoura transforma-se num cavalo, ao mesmo tempo em que uma espada os transforma em piratas.
O ato de brincar ajuda a criança a controlar seus sentimentos e compreender o mundo que a cerca, tornando-se assim mais equilibrada.

A frustração, a decepção e desespero da criança são enormes em momentos de derrota total e sem alívio, e isto pode ser observado nas suas explosões temperamentais, que são a expressão visível da convicção de que ela não pode fazer nada para melhorar as condições "insuportáveis" de sua vida. Logo que a criança é capaz de imaginar (isto é, fantasiar) uma solução favorável para seu predicamento presente, as explosões temperamentais desaparecem – por que, estabelecida a esperança pelo futuro, a dificuldade pelo presente não é mais insuportável. [...] Se uma criança, por qualquer razão, é incapaz de imaginar seu futuro de forma otimista, estabelece-se uma parada no desenvolvimento. (BETTELHEIM, 2006, p. 156 a 157).

Reconhecendo a importância do brincar para a criança, passou-se a questionar: Quais as contribuições do brincar para o desenvolvimento da identidade da criança, na educação infantil, como ferramenta pedagógica?
Este trabalho teve como principal objetivo investigar as contribuições da brincadeira para o desenvolvimento da identidade da criança, utilizando-se o ato de brincar como ferramenta pedagógica.
De acordo com Gil (2007), a metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, quanto ao seu objetivo, a pesquisa é descritiva. Usou-se como procedimento a pesquisa bibliográfica.

1. DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Vários teóricos discutem sobre o desenvolvimento infantil, sendo que cada um adota uma determinada postura, porém o foco é sempre no desenvolvimento global, que se refere à evolução física, psicológica e cognitiva. Assim, é importante observar que uma criança saudável desenvolve-se em todos os campos necessários para se desenvolver e atingir a maturidade.
Para firmar esta ideia, o tema teve como base os estudos de Piaget abordados por Anália Rodrigues de Faria.

1.1. Fases do Desenvolvimento Infantil

O desenvolvimento infantil, segundo Piaget, acontece em fases e de maneira ordenada para que a criança possa de desenvolver de maneira satisfatória. A criança se desenvolverá socialmente com base no que ela vive e com quem ela convive, portanto, cabe, aos adultos que lhe cercam proporcionar e incentivar condições que favoreçam a evolução da criança.
Não tem como acontecer o desenvolvimento infantil sem relacionar as situações sociais, emocionais e afetivas.
Faria descreve que ao iniciar os estudos sobre Piaget, pode-se perceber que ele foca na questão cognitiva, no entanto, ao se aprofundar é possível perceber que Piaget, como todos os outros está sempre permeando o ambiente social, afetivo e emocional, mesmo quando se refere ao desenvolvimento de bebês.

Assim, para que uma criança desenvolva as demais habilidades é necessário, antes, ter suas condições psicológicas e mentais muito bem estruturadas.
Desta forma, a tabela abaixo demonstra a interligação entre o cognitivo, o social e o afetivo:

PERÍODOS	COGNITIVO	SOCIAL	AFETIVO
Sensório Motor ↓ Ações ocorrem antes do pensamento	Inteligência prática à partir dos 08 meses ↓ Ações	Indissociação entre o eu e o outro ↓ Ausência de linguagem	Afetos intra-individuais: prazer, sucesso, fracasso, etc.
Simbólico ↓ Pensamento egocêntrico	Inteligência simbólica ↓ Imagens	Início da dissociação entre o eu e o outro ↓ Linguagem egocêntrica	Início de afetos interindividuais: sentimentos morais heterônomos
Operacional Concreto ↓ Início do pensamento verbalizado e socializado	Inteligência concreta ↓ Operações concretas	Dissociação entre o eu e o outro ↓ Linguagem semi-socializada	Afetos interindividuais: sentimentos morais autônomos
Operacional Formal ↓ Pensamento verbalizado e socializado	Inteligência formal ↓ Operações formais	Intercâmbio entre o eu e o outro ↓ Linguagem socializada	Afetos interindividuais: sentimentos e ideais coletivos

Tabela 01: Períodos de desenvolvimento mental - adaptação Fonte: FARIA, 1995, p.21.

Verificando a tabela acima é possível verificar que para cada período a criança encontra-se em um estágio de desenvolvimento e que os estágios estão de acordo em todos os níveis de inteligência: cognitivo, social e afetivo. Veremos estes estágios segundo a ótica piagetiana.

1.1.1. O período sensório-motor

O desenvolvimento sensório-motor, refere-se a integração da criança com o meio que a cerca e com os objetos que fazem parte do seu dia-a-dia.

Assim, é possível compreender que o conhecimento advém não de situações ou condições isoladas, mas da integração entre indivíduo e ambiente. Com base neste conceito, Piaget, segundo Faria, define o período sensório-motor em estágios:

A) 0 a 01 mês – ainda não procura objetos fora de seu campo de visão.

B) 01 a 04 meses – tem encontros despretensiosos com objetos que estão fora de seu campo de visão, não ocorrendo intencionalmente.

C) 04 a 08 meses – chega até o objeto, no entanto, não tem real intenção de busca.

D) 08 a 12 meses – busca objetos através de esquemas adequados à situação.

E) 12 a 18 meses – busca ativa de objetos fora do campo. Descoberta de novos meios.

F) 18 meses em diante – busca ativa de objetos fora do campo. Criação de novos meios.

Segundo Faria, 1995, nesta fase a criança não difere o mundo externo do mundo interno, vivenciando o período do egocentrismo, onde não há diferenciação entre o que ocorre fora e dentro. A criança ainda não tem consciência de si mesma. À medida que vai crescendo, ela vai aprendendo a diferenciar seu corpo dos objetos que a rodeia, assim, é necessário suprir esta necessidade da criança oferecendo-lhe condições de descoberta e evolução.

1.1.2. O período pré-operacional e operacional concreto

Neste período a criança começa a construir imagens ajustando-as entre o real e o imaginário.
A criança, nesta fase, passa a descobrir momentos e situações diferenciadas, montando imagens mentais e relacionando o conhecimento real ao imaginário. Composto, ainda segundo Faria, por dois períodos principais:

A) Inteligência simbólica e o conhecimento (de 02 aos 06-07 anos) – este período inicia-se com a formação de imagens inacabadas, ou seja, relacionando os sons a um objeto ou uma situação específica e não ao geral, por exemplo, quando uma criança fala “au au”, está se referindo a um cachorro específico e não a todos os cachorros. Posteriormente a criança vai evoluindo e a construção de imagens mentais torna-se mais amplas e concretas. A criança forma sua personalidade e seu caráter durante este período, quando ainda precisa de exemplos e orientação sobre ações e emoções.

B) A inteligência concreta e o conhecimento (de 07 a 12 anos) – este período compreende a noção de concreto onde se aprende a dominar as operações básicas (soma, subtração, divisão e multiplicação). Neste estágio a criança mantém características apreendidas anteriormente, reconhecendo e relacionando o som que os cachorros fazem independente de suas características físicas. As crianças deste período já verbalizam seus pensamentos e agem melhor no convívio social.

Cada criança se desenvolve no seu tempo e de acordo com as vivências e convivências que lhe são proporcionadas, no entanto, as etapas mantêm-se, geralmente, de forma padronizada.

2. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

O lúdico permeia a vida humana desde os primórdios de sua existência, dando condições ao ser humano de evoluir livremente como um ser dotado de capacidade criativa e possível. Ao praticar atividades lúdicas o homem entra em contato com seu subconsciente, onde torna-se capaz de interagir com um mundo completamente diverso da realidade que vivencia, tornando-se assim capaz de imaginar, criar e posteriormente transformar em realidade. Com a criança ocorre da mesma, o lúdico a coloca em contato com seu mundo imaginário, transformando sua capacidade de se relacionar com o mundo real. Desta maneira, a criança se desenvolver

globalmente tornando-se apta a enfrentar as dificuldades e obstáculos do dia-a-dia de maneira focada, madura e segura.
Brincar é um direito de todas as crianças do mundo, garantido no Principio VII da Declaração Universal dos Direitos da Criança da UNICEF.
O brincar faz parte do universo da criança e deve estar presente nas escolas desde a educação infantil. Através das brincadeiras a criança pode se expressar e criar situações com oportunidades de se relacionar com as outras crianças.
Este ato está diretamente ligado a memória que a criança tem a partir de suas vivências e convivências. Assim, o brincar se constitui um fato social e faz referencia a uma determinada imagem que a criança traz de um grupo social ou comunidade em específico.
Uma criança não pode mentalmente criar uma brincadeira baseado em uma vivência que ela nunca teve. Por exemplo, ela não vai brincar de ser astronauta se ela nunca viu um foguete ou qualquer aparato que a remete a isto.
É importante ressaltar que nem sempre as crianças tiveram esse direito garantido. Segundo Vieira e Mezzaroba (2010, p.19), "A idéia de infância que conhecemos hoje é um pensamento moderno. Antes a infância era um assunto de domínio familiar".
Com a inserção das mulheres no mercado de trabalho, as crianças passam a ser motivo de preocupação social, assim, "a criança entra em cena e ganha estatuto de indivíduo... neste contexto a brincadeira infantil e os brinquedos assumem fundamental papel na vida da criança" (ibidem, p. 19 e 20). O surgimento destas atividades como

um importante fator para o desenvolvimento infantil tem sido motivo de pesquisa e existe um consenso sobre a importância do lúdico
Brincar é uma das atividades fundamentais para a formação integral da criança, contribuindo para o desenvolvimento de sua identidade e autonomia. Através do brincar a criança cria, transforma e projeta cenários necessários para este desenvolvimento. Conforme descrito no RCNI (1998, p. 22), "Brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la. Os heróis, por exemplo, lutam contra seus inimigos, mas também podem ter filhos, cozinhar e ir ao circo".

2.1. Desenvolvimento da identidade da criança

O significado pela vida começa na infância. Este significado vai sendo construído ao longo do tempo e não acontece subitamente quando se tornam adultos. Para se atingir a maturidade, é necessário compreender melhor este como isto acontece. Quase sempre, os adultos exigem da criança que elas pensem como seres adultos, esquecendo que este processo se inicia na infância e acontece de forma gradativa ao longo de sua vida.
A fonte original da identidade da criança está diretamente ligada com as pessoas com quem a criança interage desde o início da sua vida. Uma das principais tarefas dos pais é auxiliar a criança para a compreensão do significado da vida. Segundo Bettelhein (2006), para entender este significado é primordial que a criança tenha o "pensamento mágico" que está embutido no faz de conta, retratando os problemas interiores dos seres humanos e ajudando a resolver seus conflitos.
A vida é muito confusa e desconcertante para a criança, ela precisa ter a possibilidade de se entender neste mundo complexo com o qual deve aprender a lidar. Para ser bem sucedida neste aspecto, à criança deve receber ajuda para que possa dar algum sentido coerente ao seu turbilhão de sentimentos. Necessita de idéias sobre a forma de colocar ordem na sua casa interior, e com base nisso ser capaz de criar ordem na sua vida. Necessita (...) de uma educação moral que de modo sutil e implícito conduza-a às vantagens do comportamento moral, não através de conceitos

éticos abstratos, mas daquilo que lhe parece tangivelmente correto, e portanto significativo. (BETTELHEIN, 2006, p. 13)
Este papel não está restrito unicamente aos pais. Cabe o profissional de Educação Infantil promover esta interação. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), "O desenvolvimento da autonomia e da identidade da criança está diretamente ligado ao processo de socialização" (p.11). A medida que a criança se relaciona diretamente com outras crianças e adultos, ela vai fortalecendo os laços de afetividade e ao mesmo tempo percebendo e valorizando as diferenças entre ela e os outros, o que são contribuições fundamentais para a construção de sua identidade.
Isso pode ocorrer nas instituições de educação infantil que se constituem, por excelência, em espaços de socialização, pois propiciam o contato e o confronto com os adultos e crianças de várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, cos-

tumes, hábitos e valores, fazendo dessa diversidade um campo privilegiado da experiência educativa. (RCNI, 1998, p.11)
Conforme descrito no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) a identidade é um conceito que se refere à distinção, a uma marca que difere as pessoas começando pelo nome, e seguidas de suas características físicas, dos modos de conduta e ainda da história pessoal de cada um.
Através das brincadeiras e interações com o outro, a criança acaba encontrando respostas para resolver seus conflitos, decepções, rivalidade com os irmãos, cercando-se de uma autoavaliação, adequando as pressões de seu inconsciente com as fantasias vividas para ajudar a lidar com todo processo.
As brincadeiras ajudam a criança a escolher "quem" ou "que" personagem ela quer assumir, facilitando o desenvolvimento de sua personalidade ainda em construção, tendo em vista, segundo Abramovich (1989, p. 134), "a descoberta da própria identidade, o que é fundamental para o crescimento".

2.2 . As Contribuições do Brincar para o Desenvolvimento da Identidade da criança
A maneira como a criança brinca reflete sua forma de pensar e sentir, demonstrando como está se organizando frente à realidade, construindo sua história de vida, interagindo com as pessoas e as diversas situações do seu cotidiano, tornando-o significativo e prazeroso, ou não. Desta forma a ação da criança reflete

sua estrutura mental, o nível de seu desenvolvimento cognitivo e afetivo-emocional, primordial para a construção de sua identidade.
Segundo Piaget (1964), é muito difícil detectar o momento do nascimento da brincadeira. Após os quatro anos de idade, as brincadeiras simbólicas, adquirem características sociais e aos poucos a criança vai se aproximando do período operatório. Assim a criança vai evoluindo da organização de pequenas para grandes cenas, associando o tema da brincadeira e adaptando regras assumindo o seu papel no brincar. Ex: professora, empregada, mamãe entre outros.
A agilidade mental da criança aumenta significativamente quando esta vivencia partes num todo lúdico.
O brincar é universal, facilita o crescimento, favorece os relacionamentos em grupo, sendo uma forma de comunicação consigo mesmo e com os outros, facilitando o contato com o mundo interno e externo. Assim, a criança vai se formando à medida que o brincar se desenvolve de forma criativa e original. Desperta a ansiedade que é fundamental para o processo de desenvolvimento.
A criança aprende a lidar com suas frustrações, com a tensão da ausência do outro, e com o medo de voltar a vê-lo, correndo o risco de ser aceito. Ao representar ou vivenciar papéis imaginários ou reais, por meio das brincadeiras, reproduzindo ou criando contextos, torna-se capaz de viver em sociedade de forma equilibrada, pois no brincar e no "faz de conta", reproduz situações e ações sociais de sua realidade e se percebendo enquanto sujeito ativo deste meio em que está inserida.
A conscientização do ato de brincar por meio de um novo olhar é fator fundamental para o desenvolvimento cognitivo e a formação da identidade da criança, pois através das brincadeiras pode-se perceber como ela constrói o seu mundo, se organiza, interage com as outras crianças, vivencia momentos de prazer, medo insegurança, ganhar e perder, entre outros.
Para atender a esta necessidade cabe ao professor e aos adultos responsáveis pelo desenvolvimento infantil a responsabilidade de participar ativamente na evolução diária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos estudos desenvolvidos, aponta-se a importância do brincar como fator de educação infantil e suas contribuições para a construção da identidade da criança.
Comprovadas as teorias educacionais a partir de estudos realizados com os autores citados, percebe-se que o brincar é fundamental, à medida que estimula um profundo desenvolvimento cognitivo da criança, propiciando uma integração saudável ao meio social a que pertence.
Ser criança é ser feliz, ser livre, crescer e se desenvolver da maneira que achar melhor, ser criança é não ter pressa, é não seguir regras é fazer por querer. Se tomarmos a frase acima ao pé da letra compreenderemos como o brincar auxilia no desenvolvimento infantil, pois deixa a criança em seu mundo, em seu tempo, da mesma forma que desenvolve, aplica e faz evoluir.
Ao pensar o presente projeto já se tinha em mente que a criança de educação infantil tem condições de se desenvolver mais rapidamente quando estimulada através das brincadeiras, no entanto, ainda não será possível mensurar como fazê-l, assim tivemos

como objetivo avaliar cada criança individualmente para obter as necessidades de cada um, haja vista que o ser humano desenvolve-se com base em suas vivências, convivências e experiências.
É necessário refletir sobre a relação que existe entre a liberdade de ação, e escolha que vive as crianças ao brincar e a interação do adulto. Cabe ao professor de educação infantil valorizar a brincadeira das crianças. Deve ainda, permitir que elas brinquem, organizar o espaço adequado, fornecer objetos, brinquedos, entre outros materiais para que as criança tenha a possibilidade de explorar livremente. É fundamental que este profissional conheça as brincadeiras e suas importâncias para propiciar que as crianças vivenciem de fato momentos de ludicidade, tão importante nesta fase da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

Biblioteca Virtual. BRINCADEIRAS TRADICIONAIS E BRINQUEDOS FEITOS EM CASA [10/2013]. Disponível em: http://www.bibliotecavirtual.sp.gov.br/especial/201310-brincadeiras.php. Acesso em 18 jan 2014.

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

FARIA, Anália Rodrigues de. O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LBD. Leis de Diretrizes e Bases. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 18 jan2014.

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Porto Alegre: Prodil, 1994.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis: Vozes, 2000.

PIAGET, Jean. Formação do Símbolo na criança. 3ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1964. Referencial curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental: Formação pessoal e social. Vol.02. Brasília: MEC/SEF, 1998.

UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS. P.O. Box 6128, Succursale Centre-Ville. The Uis Is Based In Montreal, Canada. Published In 2007.

VIEIRA, Carmen Lúcia Nunes e MEZZAROBA, Cristiano. Ludoeducação. Santa Catarina: IADE, 2010.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. RIO DE JANEIRO: MARTINS FONTES, 1996.

A INDISCIPLINA NO ÂMBITO EDUCACIONAL

MICHAEL ALESSANDRO VICENTE ROSA

RESUMO

A proposta deste artigo científico é propor um olhar reflexivo sobre a questão de indisciplinaridade no cotidiano escolar atual, que, se não controlada, pode se tornar um problema na prática escolar afetando as instituições, seus sistemas de forma direta e seus constituintes (pessoas). Em face às mudanças sociais que ocorrem diariamente, e à falta de limites de alguns indivíduos, a escola reflete bem essa problemática por ser um núcleo que espelha de forma tridimensional a realidade social, com todas as suas benesses e mazelas; poder-se-ia dizer que, numa conjuntura não muito ampla, a escola é uma estrutura social (macroespacial) que acomoda também os problemas sociais (microespacial) e suas implicações. A partir daí chegaremos ao próprio conceito da indisciplina escolar, às sugestões preventivas e como certas bases podem nivelar tal desiquilíbrio.

Palavras Chave: educação; indisciplina; realidade social; prevenções

INTRODUÇÃO

O comportamento humano, por si só, não é unifor-

me, estático ou serial; ele tem movimentos, percalços e bifurcações em sua trajetória; sendo o educando cria da sociedade e também herdeiro natural de seu comportamento, a escola torna-se, por vezes, palco de manifestações individuais ou coletivas de desordem de indivíduos ou grupos, e a violência são as mais variadas. Todas as observações são fidedignas nesse artigo, fruto de cinco anos lecionando em escolas municipais na periferia de São Paulo e que são realçadas com base científica de pensadores educacionais ao seu tempo. Visa-se sugerir, por fim, prevenções assertivas para que se alcance a paz no ambiente escolar, ou a diminuição necessária dos embates digna de um ambiente saudável.
As práticas de desordem no contexto escolar, sejam elas de ordem físicas ou psicológicas, podem tornar-se estopim para uma violência em maior grau e com danos não só materiais, mas permanentes.
A violência é direcionada de diferentes formas e para diferentes alvos, sobretudo no âmbito escolar. Dentro desse quadro de violências desferidas no espaço da escola, Araújo (2002) ainda traz outras formas "organizadas" de se cometer violência através de gangues e grupos formados com uma só ambição: desestabilizar o sistema, afetando as pessoas e/ou suas bases de forma direta.
A violência se insere na conduta dos alunos nas diversas atividades pedagógicas, seja ela fora ou dentro da escola, em conjunturas intra ou extracurriculares. Num segundo momento ela aparece sob a dimensão dos processos de socialização e relacionamentos vivenciados pelos alunos em relação com seus pares, e com os profissionais de educação no contexto escolar. Dando-se a incongruência, ou seja, o estranhamento entre as partes (uma que cobra e outra que é cobrada: uma desarmonização hierárquica), assim a violência se dá como um artifício imediato daquele que se opõem à ordem contra aquele que a impõe, quase sempre.

1. A VIOLÊNCIA

Segundo Sposito, 1998:

Violência é todo ato que implica a ruptura do nexo social pelo uso da força; quando ocorre um ato de violência nega-se a possibilidade da relação social por meio comunicativo, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pela democracia. (SPOSITO, 1998 p. 60).

A violência sempre existiu na sociedade, mas como a imprensa se redimensionou nos últimos tempos (tanto a impressa quanto a digital), tudo vem à tona muito rápido, mais rápido ainda vêm todas as notícias ruins com o invólucro perverso do sensacionalismo que o ser humano prefere bestialmente consumir; como exemplo a se citar temos os programas de apelo sensacionalista que são líderes de audiência no horário nobre brasileiro. O fato é que mortes, desastres, misérias vendem muito mais manchetes do que as raras boas novas sociais.

Definido como um abuso intencional de poder nas diversas dimensões da vida humana, a violência enraíza-se nas relações de poder entre os seres humanos; ela infiltra em padrões de interação, em estratégias de resolução de conflitos e em representações sobre si mesmo ou sobre os outros na convivência cotidiana (CANDAU, 2001)

Sabemos que historicamente a agressividade é inerente ao ser humano que busca satisfazer suas necessidades básicas e subsistir numa sociedade mista e adversa. O homem é o único ser que apresenta impulsos agressivos contra sua própria espécie, enquanto outros animais manifestam seus instintos apenas quando são ameaçados em seus interesses vitais. A agressividade é a atitude resultante dos que, muitas vezes, deixam os principais instrumentos civilizatórios de lado: o diálogo, a compaixão e a empatia.

Não há dúvidas que a violência se expande a olhos vistos (tráfico de drogas, violência contra a mulher, homicídio, genocídio), esses são crimes resultantes de uma outra violência, que a chamamos de "guerra surda" (desemprego, recessão, fome, pobreza, preconceito); por vezes a falta do dinheiro e de condições eficazes de vida ou de educação faz com que a pessoa humana se desumanize e mate ou agrida o seu par porque outrora também ela se sentiu humilhada, rejeitada e agredida.

1.1) Ameaças

A violência no ambiente escolar está dividida em três categorias: Violência contra o patrimônio; Violência contra a propriedade; Violência contra a pessoa. Logo, as variantes dessa última categoria são: Violência sexual; Ameaças; Bullying; Cyberbullying; Vandalismo; Violência física; Violência verbal; Violência psicológica e etc.
As ameaças são gestos pelos quais se exprime a vontade de fazer mal a alguém, tirando-lhe a paz e

ou a saúde; num ambiente escolar elas podem ser direcionadas a um amigo da escola ou a um funcionário da instituição. Sua vítima pode expressar sentimento de insegurança, perturbação, e em grau mais elevado, doenças relacionadas ao psicológico afetado. Por inúmeras vezes, o intuito é promover um desconforto no ambiente escolar e em último grau promover a violência. (ABRAMOVAY, Rua, 2002 p. 51 e 52)

1.2) Bullying

O conceito da palavra no termo inglês bully que significa brigão, mandão, valentão.
Segundo (FANTE, Cléo, 2000 p. 101)

Bullying é conceituado como sendo um conjunto de atitudes agressivas, repetitivas e intencionais que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais alunos contra executadas dentro de uma relação desigual de poder, tornando- se possível a intimidação da vítima.
(...) ridicularizações, intimidações, apelidos pejorativos, ameaças, perseguições, difamações, humilhações, são algumas das condutas empregadas pelos autores.

Além dessas condutas comissivas, existe o bullying por omissão, que igualmente pode ser devastador e pode ser produzido com atos de ignorar ou isolar a vítima.
Segundo (SABOY, Jose, 1994 p. 145),

(...) tal qual o bullying "físico", o fato de "dar um gelo" na vítima pode acabar com sua autoestima, criando-se no futuro, no mínimo, um adulto problemático.

Dan Olweus, professor da universidade de Bergen (Noruega) iniciou o estudo sobre este fenômeno no momento em que ele percebeu que houve um número intenso de suicídio de crianças na década de 70. Este estudo apontou que a cada sete alunos, um estava envolvido em casos de bullying. Esta situação originou uma campanha nacional com o apoio do governo norueguês que reduziu cerca de 50% os casos de bullying nas escolas. (CALHAU, 2011 p. 12-13).
Bullying é um fenômeno que castra a moral e que afeta de forma direta a psique de quem é vítima, e é responsável, muitas vezes, pelo seu baixo rendimento e pela sua apatia escolar. São os participantes do bullying e suas marcantes características:

- Agressores: geralmente são pessoas sem empatia; são geralmente impulsivos; geralmente têm lares desestruturados; adotam condutas antissociais; quase sempre atraídos por más companhias; geralmente gostam de plateia para mostrarem a força/liderança.
- Vítimas: geralmente são pessoas tímidas; geralmente são ansiosas; geralmente são sensíveis; quase sempre são desprovidas de força corporal; costumam ter fraquezas intelectuais; podem ter algum tipo de deficiência aparente; contêm excessos físicos (muito magro, ou muito gordo); frequentemente têm pele escura; têm cabelo crespo; muitos têm religião diferente dos demais.

- Plateia passiva: Adotam a omissão, ajudando, assim, indiretamente o transgressor.

Os mais lesados de todo esse processo são as vítimas, e as consequências são apavorantes. Como resultado negativo dessa equação, as vítimas acabam tendo estresse, apatia pela vida, isolamento, doenças físicas ligadas ao sistema nervoso afetado (gastrite, bulimia, alergia, obesidade, problemas de pressão e cardiológicos e etc).
Pela perversão das atitudes e suas consequências, o bullying acabou virando crime no país por conta dos clamores sociais frente às tais evidências.
Notando várias vezes um caso de bullying contra um aluno do 6º.A numa escola municipal que dou aula há 3 anos, pedi, em reservado, que ele expusesse em poucas linhas seus sentimentos em relação à agressão sistêmica que ele sofria na sala de aula. O nome dele é Lázaro, 12 anos:

"Caro professor,
O fato de eu faltar tanto nas aulas é porque não tenho nenhum interesse em aprender pois ninguém gosta de mim na minha sala. Todos falam que meu cabelo é feio, que sou gordo. Não fazem amizade comigo, fico sempre isolado. Me jogam papel (sic). Às vezes tenho vontade de "ir pra cima", mas tenho medo, eles são muitos...
Gosto de mim, em casa dizem que sou bonito. Meu pai tem o mesmo cabelo que eu tenho, mas quando chego de manhã para ir a escola (sic), chego até inventar para minha mãe que não estou bem. As vezes invento uma dor de cabeça (sic); outros dias uma dor de barriga, e assim eu falto. Prefiro assim do que ficar com pessoas que não me gostam (sic)."

Após perceber a apatia do aluno, sua tristeza contí-

nua, suas faltas constantes e como resultado lógico: suas notas baixas, tive a ideia que ele falasse através da escrita o que sentia, uma vez que ele era extremamente tímido e praticamente não se comunicava; algumas vezes já havia notado o bullying contra o Lázaro acontecer nas minhas aulas, mas sempre interferi repreendendo, e os agressores, pelo menos por ora, paravam; não pensei que isso se prolongasse para as outras aulas e quiçá na hora do intervalo. Depois de notar pela carta que a violência permanecia, eu e os outros professores fizemos uma campanha antibullying pela escola. Fizemos cartazes com os alunos em favor do respeito ao outro; do repúdio a qualquer violência, principalmente ao bullying; fizemos os alunos apresentarem seminários a respeito do tema e foi um sucesso. Salvamos Lázaro. Suas notas aumentaram, bem como a sua frequência. Seu sorriso voltou, e seus colegas também. É claro que ainda permanece as "brincadeiras" de mal gosto entre eles, mas eles são pré-adolescentes e isso é o fator da faixa etária que viabiliza tais comportamentos, porém tal assédio moral baixou muito em relação ao que era antes. Creio que outros Lázaros da escola também se salvaram, também voltaram a ser respeitados como merecem.

1.3) Cyberbullying

Sabemos que a utilização dos meios eletrônicos possibilita a comunicação mais otimizada e rápida; os dados digitais possibilitam o desenvolvimento da sociedade favorecendo os indivíduos, mas pessoas usam-no de forma inadequada, ofendendo a moral dos outros.
O pesquisador canadense Bill Belsey foi a primeira pessoa a citar e definir a palavra cyberbulling no mundo. A diferença entre o bullying e cyberbullying é que neste caso o agressor usa do meio eletrônico, mas os efeitos da violência são os mesmos.
Os meios virtuais mais conhecidos utilizados para propagar as difamações e calúnias são: e-mails, torpedos, blogs, comunidades, whatsapp, facebook e etc...

1.4) Vandalismo

Geralmente o vandalismo é um caminho seguido por jovens que não encontram outra forma de demonstrar sua energia e sua agressividade. Os vândalos, geralmente constituem grupos para serem mais fortes e temidos, por conseguinte.

As transgressões aos patrimônios escolares ocorrem porque o jovem quer menoscabar ou deteriorar aquilo que acha que é mais forte do que ele (a organização escolar e suas regras). Destruir esse patrimônio o faz forte, um semideus, o coloca em primeiro lugar (mesmo que ilusoriamente) na hierarquia do seu mundo limitado e deturpado.
Sabemos que isso ocorre, sobretudo, durante a adolescência; segundo (GIMENEZ, 2000 p. 89) é um período de conflitos interiores onde o jovem se sente ultrajado de todas as formas e maneiras, e muitas vezes por nada; contudo se ele se vê contestado, humilhado, pressionado, inquerido ou contrariado no ambiente escolar, esse jovem vai vilipendiar onde for mais acessível a ele para ser recompensado e sua dor amenizada por algum tipo de violência que venha fazer com suas mãos.

2) COMPREENSÃO GERAL DE INDISCIPLINA NA ESCOLA

O indivíduo quando ocupa os espaços na sociedade chega com informações e vivências adquiridas, os quais automaticamente foram internalizados. À princípio, o indivíduo pode se sentir corrompido em seus valores, pois classifica um ambiente fechado e cheio de regras estabelecidas como um espaço adverso que fere justamente o que ele pode prezar sobremaneira: a liberdade. Assim é possível no âmbito escolar encontrar muitos estudantes praticando atos de violência, pois suas relações sociais são deterioradas pelo seu superego severo.

Percebe-se que o ambiente de sala de aula é muito vulnerável pois a perspectiva que o educando tem da vida pode muitas vezes atritar com os valores do educador. Quando não muito bem preparado para acolher essas dimensões, a escola passa a ser um frágil cenário para esse possível embate de culturas e perspectivas diferentes. Tumultos, desordens, bagunça, violência (em sua amplitude) têm origem sim na má organização familiar, no seio da má cultura do educando e em seus maus valores gerais fundamentais.

A indisciplina seria, talvez, o inimigo número um do educador atual, cujo manejo as correntes teóricas não conseguiriam propor de imediato, uma vez que se trata de algo que ultrapassa insuspeito no ideário das diferentes teorias pedagógicas (Aquino, 1996 p. 40)

Não há, infelizmente, uma receita ou uma vara de condão que faça tal realidade reverter instantaneamente, pois cada aluno é um universo, e cada problema tem inúmeras vertentes e origens; leva-se, muitas vezes, muito tempo para que haja paz, entendimento, ou meramente respeito entre o educador e educando, ou entre os próprios educandos, nesse embate desigual e complexo da violência em sala de aula. O que funciona, efetivamente, é o trabalho em conjunto e a estrutura escolar acolher o professor na hora do embate, ou que todos acolham os alunos vulneráveis quando esse precisar para que os violentos caiam em si e se enxerguem como minoria de um sistema forte de ensino e acolhimento aos que querem de fato aprender e agregar.
O desejável é que os alunos tenham noção desde pequeno que a estrutura escolar que envolve: outros alunos, professores, diretor, secretário, tio (a) da limpeza, pais e etc, é feita para eles e por eles e que o ambiente escolar é local de acolhimento, não de opressão, como alguns alunos rebeldes acreditam ser.
Alunos com baixa autoestima; alunos com deficiência; alunos com hiperatividade; ou simples e tão somente alunos, podem causar também problemas de indisciplina tanto quanto os demais, podem tornarem-se rebeldes pois poderão não ter na escola o mesmo aparato que tem na sua estrutura familiar. O excesso de zelo ou o mimo em demasia pode fazer com que o aluno se rebele pois acha que a instituição o difere dos outros, o minimiza, o esquece, o escanteia. Por isso é bom o equilíbrio quando se cria um filho independente de sua limitação intelectual ou física para que seus valores não se alterem quando começar a ter relações com outros em ambiente comum. É a melhor forma de se haver democracia nas relações e de se imperar a paz.
Enfrentar as indisciplinas da vida, portanto, exige dos profissionais da educação uma nova postura dialógica e democrática, pois os tempos mudaram, os alunos querem e precisam ser também autônomos desse processo complexo de ensino- aprendizagem. Reconhecer os alunos como se fossem parceiros e peças de uma mesma engrenagem que faz funcionar o mundo da educação é a meta e possível chave para que haja diminuição da violência no âmbito escolar e suas esferas.

Ora não é possível assumir que é a indisciplina se refira ao aluno, exclusivamente, tratando-se de um problema de cunho psicológico moral. Também não é possível creditá-lo totalmente à estruturação escolar e suas circunstâncias sócio históricas. Muito menos atribuir a responsabilidade às ações do professor, tomando a um problema de cunho essencialmente didático- pedagógico. (Aquino, 1996 p. 48)

Eu como professor vejo que é comum a prática de terceirização da educação por parte dos pais. Muitas famílias, se não a maioria, têm transferido a responsabilidade da educação dos seus filhos para a escola, distorcendo e descaracterizando a função da mesma. O mau comportamento das crianças nas instituições tem a ver, sobretudo, com o déficit de afeto que ela tem no seio familiar; as crianças apenas reagem a essa indiferença, muitas vezes de forma inconsciente, e as perdas de valores essenciais as vitimizam.

2.1) Sugestões preventivas para a problemática

Como vimos nos tópicos anteriores, todos os profissionais da educação devem levar em consideração as limitações do educando; assim sendo, o educador deve ter em si que todas as escolas, seja que nível for, que bairro for, que classe econômica pertencer seus constituintes, há e sempre haverá indisciplina, e para que se tenha condições de amenizá-la ou mesmo extirpá-la, há necessidade de enfrentá-la com responsabilidade, interesse e democracia, incentivando os pais a acompanhar a educação de seus filhos, ajudando assim criar um elo natural e necessário para o sucesso.
Menos aulas maçantes que envolvam apenas lousa e giz, e a escola ter mais gincanas, mais passeios, mais feiras, mais exposições é um dos caminhos favoráveis para que o aluno aprenda a respeitar o espaço escolar pois assim ele se torna o protagonista de sua história no processo ensino-aprendizagem e assim ele fará da sua unidade escolar um segundo lar, cujo qual terá que cuidar e manter.
A indisciplina não é fácil de ser trabalhada e nem impossível de ser resolvida, basta que os educadores se policiem e que não se rebaixem ao nível do aluno indisciplinado. Gritar no mesmo tom ou mais alto do que ele, por exemplo, muitas

vezes pode demonstrar destemperança frente a uma possível situação que possa demandar, sobretudo, calma.
Notamos que o abandono, a falta de diálogo, a negligência dos pais, as privações afetivas e sociais são desencadeadores da violência nas escolas,

ou seja, a problemática mora na base social e fica humanamente difícil resolver sozinho essa complexidade. O ideal é a parceria com a comunidade. Segundo Silva (2004) a UNESCO é a favor de que a comunidade faça parte da escola, como no caso das grandes capitais que tem 60% de suas unidades escolares abertas ao público nos finais de semana e feriados para as práticas esportivas, recreativas e pedagógicas. A criminalidade nas escolas baixou 55%, diminuíram as depredações nos prédios, aumentou a participação comunitária nas escolas e melhorou o relacionamento aluno/professor, aluno/aluno e aluno/instituição nas unidades escolares brasileiras.

Práticas multiculturais coordenados por todos de valorização humana, juntamente com ações comunitárias solidárias, promovem resgates dos valores perdidos, essencial para uma vida equilibrada num ambiente em comum.

3) CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, sem medo de errar, grande parte das indisciplinas que acontecem nas escolas são frutos de carência familiar, falta de companheirismo, violência familiar/comunitária e grande pobreza (de dinheiro ou de espírito), e muitas instituições educacionais não estão preparadas para atender educandos que vêm com essa bagagem pesada, fazendo com que a indisciplina numa sala de aula tenha múltiplas causas. A violência é um fenômeno típico da nossa época pois está enraizado no homem moderno graças ao capitalismo, ao consumo exacerbado e num mundo aparente e ilusório que faz encobrir valores primordiais.

As atitudes de rebeldia são termômetro dessa doença. Constituir um lugar democrático baseado nos princípios de igualdade não é para qualquer um, é uma dose homeopática de paciência, sabedoria e resiliência.

Educadores precisam rever suas práticas; certamente não é uma profissão qualquer, somos vários num só corpo; em sala de aula fazemos o papel de pai, irmão, psicólogo, terapeuta, médico; sim, de médico, aquele que faz desaparecer a dor de

11

uma revolta e lhe mostra a cura através de um caminho de sucesso, um alento, uma esperança, uma luz no fim de túnel da vida.

A indisciplina é um problema de ordem social, extraescolar, e os limites coletivos é o papel principal para a transformação. Quem tem esperança avança, quem não tem recua. O caminho é árduo, mas ainda assim, fascinante!

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Jose Carlos Souza: GATTI JUNIOR, Décio. NOVOS TEMAS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas SP. EDUFU 2002

ABRAMOVAY, Miriam: RUA, Maria das Graças – Violência nas escolas. Ed. Unesco, doações institucionais

AQUINO, J. G. Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. Summus Editorial p. 40 (1996)

FANTE, Cleo e PEDRA, Jose Augusto. Instabilidade Escolar e Violência p. 101 . Editora Ouro (2000)

GIMENEZ, Marcia – A educação e a criança – Editora 2 de Junho – 2000 p. 189 SABOY, J. Moreira – Indagações da Educação – Ed: Líder – 1995 – p. 145 e 146

SILVA, A. B. B. – Violência escolar – Prédio em chamas. Rio de Janeiro – Editora Objetiva 2004 – p. 164 e 165

SPOSITO, Marilia Pontes. Um breve balanço sobre violência escolar no Brasil. São Paulo. Educação e Pesquisa, p. 60 – 1998 Disponível em www.iea.usp.br/observatorios/educacao acesso em 18/04/2020

CALHAU, Lélio Braga. Bullying: o que você precisa saber: identificação, prevenção e repressão. Niteroi, RJ: Impetus. 2009. Projeto cartilha nas escolas pg. 12 e 13 www.unesp.br/progad/PDFNE2004/artigos/eixo7/aindisciplina.pdf acesso 17/04/2020

CANDAU V. M: Educação em Direitos Humanos e Bullying. Revistas brasileira de educação (2001) . www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/676_924.pdf acesso 19/04/2020

A IMPORTÂNCIA DO PSICOMOTRICISTA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

MICHELE SOUSA LIMA

RESUMO

O presente trabalho tem por tema a atuação e importância do profissional psicomotricista no desenvolvimento da criança na primeira infância. Na mesma esteira, como não poderia deixar de ser, interessa-se pela relevância da psicomotricidade nessa etapa do desenvolvimento, nomeadamente, em contexto escolar. Sendo assim, tem-se por objetivo apresentar as principais características da psicomotricidade na colaboração no processo de desenvolvimento infantil, assim como, no processo de ensino-aprendizagem. Deve-se pontuar a relevância do tema na perspectiva do reconhecimento da latência que é tal fase do desenvolvimento, de modo a potencializar o desenvolvimento. Ainda, poderíamos colocar a problemática: de qual forma os princípios da psicomotricidade contribuem no desenvolvimento infantil? Para tanto, recorreu-se à revisão da literatura, a partir de artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutoramento, assim como a obras completas de autores consagrados no tema. Finalmente, a pesquisa se caracteriza por ser qualitativa- descritiva, de cunho indutivo, o que sinaliza na busca pela compreensão do fenômeno em seu contexto, sempre numa perspectiva da possibilidade de universalização dos aspectos identificados, interpretados e compreendido minimamente.

PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade; Desenvolvimento Infantil; Primeira Infância; Escolarização.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, podendo ser considerada como aquela correspondente ao se alcançar o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, e servindo de base para desenvolvimentos concernentes às demais etapas em seus aspectos psicomotor, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDBEN, Art 29, 1996).

A Educação Infantil na contemporaneidade é prioridade na LDBEN, por isso, deve se constituir numa preocupação em cada entidade e/ou escola que ofereça essa modalidade de ensino. É considerada de suma importância para o desenvolvimento infantil, tendo em vista que, nesta fase, o organismo infantil está capacitado para realizar atividades que exigem a utilização de funções mais complexas como a linguagem e a coordenação motora (CAMPOS et al., 2006).

Nesta etapa a criança será conduzida em seu desenvolvimento físico, psíquico, social, cognitivo, afetivo e motor, pois, as atividades são elaboradas em conformidade com a faixa etárias, variando de 0 a 7 anos. Assim, quando se propõe argumentar sobre a Educação Infantil, especificamente sobre a criança pequena enquadrada convencionalmente na etapa da creche, sendo esta etapa o objeto de análise da presente investigação, que no Brasil vai até aos três anos e onze meses, necessariamente deve-se falar dos processos de ensino-aprendizagem próprios dessa fase, que são atrelados aos esquemas de desenvolvimento global. Simplificando, conceber a Educação Infantil escolarizada em termos adequados, antes se deve compreender de quais formas acontecem o desenvolvimento humano na primeira infância, para daí então, conceber maneiras, esquemas e processos de ensino-aprendizagem adequados. Ou seja, está-se lidando em três dimensões: a primeira, compreensão do que é o desenvolvimento humano; segundamente, adequabilidade dos processos de ensino-aprendizagem, e por fim; estabelecimento de uma Educação Infantil de qualidade e excelência.

DESENVOLVIMENTO

Ainda acerca do desenvolvimento humano, de forma que se contextualize antes de remetermos diretamente sobre aspectos de desenvolvimento próprios da primeira infância, o aspecto a ser considerado é que esse processo é influenciado, ou pode-se dizer determinado, tanto pelo fator hereditário genético, quanto pelo contexto social, em sua dimensão das interações e relações sociais e do próprio compartilhamento da cultura (BIAGGIO, 1988). Nessa medida que os estudos e investigações concernentes ao tema consideram três aspectos do eu: físico, cognitivo e psicossocial, o que significa reconhecer a íntima correlação e dependência entre o desenvolvimento físico – assim como sensoriais

e motoras –, memória, raciocínio, linguagem etc., emoções, e personalidade. Ainda, é importante que se tenha muito nítido que o desenvolvimento acontece por etapas, as quais são sucessivas e que a etapa seguinte é anunciada pela anterior e exige certa estruturação satisfatória desta etapa anterior (PIAGET, 1970).

Ratificando essa concepção da interação entre carga genética, aspectos físicos e contexto social na constituição do sujeito, correlacionada com as fases do desenvolvimento temos:

O ambiente e o organismo, em contínua interação, estabelecem mudanças progressivas de contexto e de comportamento, que podem ser analisadas funcionalmente ao longo do desenvolvimento ou por determinados episódios comportamentais em um dado momento. [...] com o desenvolvimento, as interações da criança com o ambiente tornam-se mais complexas e amplas, podendo mostrar momentos diferenciados, conhecidos como estágios, descrito por suas propriedades causais e/ou funcionais e manifestações fisiológicas, comportamentais e sociais (DESSEN; COSTA JUNIOR, 2005, P. 56).

A partir do exposto até aqui, define-se o recorte temático do presente trabalho, o qual já fora aludido no título, que é a importância do psicomotricista, por conseguinte da própria psicomotricidade, no que concerne à saúde, educação e cultura, para o desenvolvimento global da criança de 0 a 3 anos, a chamada primeira infância.

Nessa medida, faz-se necessário também definir os objetivos norteadores. O objetivo geral é identificar quais são as correlações diretas e específicas da intervenção do psicomotricista, atividade que abarca não apenas os aspectos psicomotores, mas também de saúde e culturais, no desenvolvimento global da criança em primeira infância, devendo ser considerado o desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional, psicológico e motor. Subsidiariamente, por objetivos específicos tem-se 1- reconhecer os aspectos mentais próprios da criança de 0 a 3 anos; 2- apontar quais os aspectos cognitivos que devem ser enfatizados pelo educador nessa fase da vida da criança; e finalmente, 3- caracterizar as potencialidades de desenvolvimento global a partir da intervenção do psicomotricista.

Existem diferentes correntes teóricas que identificam essas etapas, sendo mais comum a separação em primeira, segunda e terceira infância, puberdade e adolescência correlacionadas, mas não sobrepostas, e fase adulta. A primeira infância, que compreende do 0 aos 3 anos, é reconhecidamente aquela em que apresenta maior ebulição de aprendizagens, por meio das experiências vivenciadas, registradas e apreendidas a partir de mecanismos que se adaptam constantemente ao meio circundante. "[...] desde o nascimento, o desenvolvimento da personalidade se entrelaçam com os relacionamentos sociais" (FELDMAN; PAPALIA, 2013, p. 231). E toda essa aprendizagem será base fundamental para a estruturação e respectivo desenvolvimento das capacidades cognitivas, emocionais, psicológicas e sociais do sujeito, ou seja, seu desenvolvimento global (FELDMAN & PAPALIA, 2013). O que está acontecendo nessa fase são processos ininterruptos de interpretação dos estímulos biopsicossociais, apontando para qual desenvolvimento se efetivará. Isso porque, nessa fase está acontecendo a internalização de um repertório de informações que comporão suas concepções, práticas e comportamentos.

Esse movimento é muito enfático na primeira infância, entretanto não é exclusivo dessa fase, apresentando intensidades diferentes durante toda a vida do indivíduo (SHAFFER; KIPP, 2012). E complementa Feldman e Papalia (2013, p. 17): "[...] bebês nascem com a capacidade de aprender com aquilo que veem, ouvem, cheiram, degustam e tocam, além de terem certa capacidade de lembrar o que aprenderam". Por conseguinte, o ambiente no qual a criança está imersa precisa favorecer desafios, criatividade, autonomia, para que este sujeito tenha contribuição privilegiada do contexto social em seu processo de emancipação. Pensando em termos sociológicos, é muito difícil afirmar que um contexto adequado seja determinante na emancipação do sujeito. Em sociologia não se busca determinar nada. Mas é possível afirmar que sua contribuição é fundamental. Em contextos que não são estimulantes, cresce a possibilidade da criança se constituir em um sujeito dependente em diferentes dimensões.

Destarte, desenvolve-se a argumentação aqui expressas a partir da revisão da literatura. Nestes termos, a caracterização metodológica é de abordagem qualitativa a partir de uma perspectiva indutiva, em que se parte de exemplos particulares no intuito de se formular minimamente teorias gerais. Recorreu-se a artigos científicos, dissertações de mestrado

e teses de doutoramento, assim como a autores já com ampla obra ratificada na área de pesquisa.

1. Corpo, desenvolvimento e cultura

Podemos reconhecer que a proposta de um sistema único de educação reafirma que todos nós temos nossas deficiências e carências e, por conseguinte, deixa-se de enfatizar as deficiências enquanto características particulares de cada sujeito, assim como também retira-se do sujeito as responsabilidades em eventuais dificuldades de aprendizagem. Neste aspecto, é o mesmo que afirmar que cada um tem suas capacidades e dificuldades (potencialidades) e a partir dessa diversidade também se constroem saberes diversos. O sentimento de pertencimento e o reconhecimento enquanto agente transformador será conforme o acolhimento da determinada comunidade. Uma criança que apresente dificuldades específicas, em uma comunidade que não propõe um mínimo de acessibilidade, não desenvolve suas potencialidades, sendo impossível desenvolver um sentimento de pertença e se reconhecer enquanto parte do grupo, nem tão pouco de se reconhecer enquanto agente transformador da realidade.

Pontua-se esse aspecto visto que todo indivíduo apresenta alguma carência, o que pressupõe a necessidade de estabelecimento adequado para atendimento das demandas, de forma que proporcione possibilidades de desenvolvimento. Nesse sentido que pode ser pensado o psicomotricista, uma profissão que não é muito conhecida, mas revela-se essencial na complementaridade das diferentes áreas que se referem à criança e ao seu respectivo desenvolvimento.
Nessa mesma esteira, outro aspecto que se destaca é a ideia de construção de saberes compartilhados. Os educandos e as educandas são agentes de suas próprias histórias; são agentes construtores e transformadores das realidades que os cercam. Sendo assim, a vivência entre crianças de diferentes origens, de culturas plurais talvez seja um artefato mediador de aprendizagem importantíssimo, pois as diferenças fomentam a curiosidade, a descoberta, a escuta.

1.1. O desenvolvimento na Criança Pequena e correlação com psicomotricista

Nesta esteira, falar em desenvolvimento humano na e para perspectiva educacional de ensino-aprendizagem, e nessa medida, psicológica, emocional e cognitiva, remete-se quase que invariavelmente a três autores icônicos no tema: Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon. Com Piaget, apresentar-se-á essencialmente elementos de sua teoria; com Vygotsky, é possível fazer um contraponto à teoria piagetiana, mas que não necessariamente sejam opostas; finalmente, com Wallon, avalia-se ser interessante ressaltar aquele que foi um dos seus principais interesses ao se estudar o desenvolvimento infantil, a emoção, afetividade, motivação.

As primeiras considerações que se precisa ter bem evidentes ao se falar em desenvolvimento humano em Jean Piaget são que, para este autor, as capacidades mentais e cognitivas não está dada, pronta ao nascer – Piaget chama propriamente de inteligência aquele estágio logo posterior ao período sensório motor –, ou que se desenvolve por completo em um dado momento específico da vida, mas desenvolvendo- se sucessiva e progressivamente ao longo da trajetória de vida do sujeito. “[...] A inteligência não aparece, de modo algum, em um dado momento do desenvolvimento mental, como um mecanismo completamente montado e radicalmente diferente dos que precederam [...]” (PIAGET, 1986, p. 23). E mais que isso, importantíssimo em sua teoria, não se trata também de um movimento espontâneo, natural, antes, só se efetiva em contextos de interações com a realidade vivida. Tudo que circunda a vida do sujeito, ou melhor, tudo que constitui o contexto de experiências vivenciadas pelo sujeito tem potência intrínseca de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, de desenvolvimento global do sujeito. “[...] Apresenta, pelo contrário, uma continuidade admirável com os processos adquiridos ou mesmo inatos respeitantes à associação habitual, e ao reflexo, processos sobre os quais ela se baseia, ao mesmo tempo que os utiliza” (p. 23). Finalmente, para melhor inteligibilidade de sua teoria, reconhece-se esse potencial em diferentes contextos, circunstâncias, coisas, objetos, mas tal potencial apresenta seu nível mais elevado nas interações e relações humanas. Daí a caracterização de Piaget enquanto teórico interacionista do desenvolvimento.
Levando em conta, então, essa interação fundamental entre fatores internos e externos, toda conduta é uma assimilação do dado a esquemas anteriores (assimilação a esquemas hereditários em graus diversos de profundidade) e toda conduta é, ao mesmo tempo, acomodação desses esquemas a situação atual. Daí resulta que a teoria do desenvolvimento apela, necessariamente, para a noção de equilíbrio

entre fatores internos e externos ou, mais em geral, entre a assimilação e a acomodação (PIAGET, 2011, p. 89).

E considerando que realmente a inteligência seja uma adaptação, estamos autorizados a falar que se torna progressivamente mais sofisticada e complexa à medida do seu desenvolvimento. Entretanto, essa afirmação sugere uma ideia de "evolução perpétua", que não é o caso. Provavelmente existam limites de desenvolvimento mental cognitivo. Mas o que está sendo fomentado à reflexão é que a inteligência se desenvolve na medida em que se efetiva adaptações, acomodando elementos novos assimilados ao já constituído. Ou seja, o que se busca ratificar com essa argumentação é que o desenvolvimento da inteligência está condicionada às atividades e ações do indivíduo enquanto sujeito, mais uma vez afastando a ideia de desenvolvimento espontâneo da inteligência. Em uma reflexão mais profundamente filosófica, está se afirmando que o sujeito, em sua complexidade constitutiva, é antes de tudo, existência, a essência sendo uma complementação, um efeito ou produto da existência. E assim sendo, as aprendizagens nessa perspectiva do desenvolvimento são muito mais potentes por meio da interação, o que significa afirmar que os objetos, ambientes e contextos, contêm informações, mas só se tornam conhecimentos e saberes por meio da ação do sujeito sobre eles, que em dimensão escolar que aqui se considera, é a exata definição de processos de ensino-aprendizagens, na medida em que transformam as informações em elementos significativos ao sujeito. É justamente nessa dinâmica que se evidencia a importância do psicomotricista, assim como de diferentes profissionais especializados.

Uma vez feita essa breve conceituação acerca dos processos de desenvolvimento mental humano, dedutivamente, se percebe a alusão a estágios de desenvolvimento, o que Piaget considera mais acertado chamar de estádios, tendo em vista que existe uma ordem de aquisição de elementos constante e sucessiva, em um sentido de afastamento da ideia de desenvolvimento apenas cronológico ou de maturação mental; antes, estando muito mais atrelado às experiências vivenciadas do sujeito. Em termos piagetianos de definição de estádios, tem-se:

A) Todo estágio precisa ser integrador, ou seja, as estruturas elaboradas em determinada etapa devem tornar-se parte integrante das estruturas das etapas seguintes;
B) Um estádio corresponde a uma estrutura de conjunto que se caracteriza por suas leis de totalidade e não pela justaposição de propriedades estranhas umas às outras;
C) Um estádio compreende, ao mesmo tempo, um nível de preparação e um nível de acabamento;
D) É preciso distinguir, em uma sequência de estádios, o processo de formação ou de gênese e as formas de equilíbrio final.

Uma vez que o recorte da presente pesquisa concerne à educação escolarizada da criança pequena em etapa de creche, o interesse recai sobre os períodos sensório-motor e pré-operatório, podendo eventualmente, conforme for necessário para a fundamentação, fazer referências a outros períodos. É ponto pacífico quando se afirma que o período sensório-motor é aquele no qual há maior ebulição das atividades cognitivas e, por conseguinte, que apresenta maior densidade de aprendizagens. Sendo assim, qualquer consideração sobre desenvolvimento humano, deve-se considerar o período sensório-motor como essencial, na medida em que contém em si uma potencialidade absolutamente superior aos demais períodos, possibilitando níveis elevados de desenvolvimento global.
Ainda, na mesma esteira, o período sensório-motor pode ser definido como aquele em que se apresenta as primeiras expressões de pensamento, digamos que ainda em uma forma inacabada. Diz-se que no primeiro mês de vida, são esquemas de reflexos, naquilo em que concerne a ações espontâneas em conformidade ou como efeito a algum estímulo.
A partir do primeiro mês até o quarto, pode ser caracterizado como uma fase de desequilíbrio da fase anterior de respostas a estímulos por meio de reflexos, o que levará, progressivamente, à acomodação desse novo esquema, não mais limitado a respostas reflexas, mas agora de ação. Talvez seja possível definir essa fase como sendo a primeira de real interação do sujeito com o meio. Se outrora o sujeito precisava de um estímulo para reagir, nesta fase age-se sobre o meio circundante, tendo por resultante a coordenação dos esquemas já disponíveis, levando à formação de outros esquemas. Isso significa que a partir desse momento, as próximas fases e períodos terão por base organizativa e estruturante a ação e respectiva interação sujeito-objeto-ambiente.

Sem dúvida, a passagem da fase de simples respostas estimuladas à fase de ação sobre o meio é de um aperfeiçoamento mental admirável, entretanto, trata-se ainda da limitação da simples ação que se encerra em si mesma, o que Piaget chamou de "grupos práticos", caracterizada pela ausência da capacidade de representação mental. Da perspectiva desta criança, toda dinâmica daquele universo está atrelada a suas ações. Dito de outra maneira, se trata de um universo minúsculo, existente exatamente enquanto durar aquela ação, aquele momento. O tempo é simples duração sentida no decorrer da ação própria.

Entre o quarto mês e oitavo, fala-se em surgimento de reações circulares secundárias tendo por foco os objetos. A definição dessas reações circulares pode ser a de centralização nos resultados produzidos no ambiente e com interesse específico na manutenção desse resultado. Percebe-se que a novidade está em extrapolar o simples encantamento pelo objeto em si, mas também pelos resultados. E se existe o encantamento pelos resultados, significa que se prevê os resultados. Desta forma, ao se estabelecer a correlação entre causa e efeito, a partir da ação, concebe-se a primeira forma de inteligência propriamente dita. Pode-se falar também que nessa fase, a criança já é capaz de perceber de modo prático o conjunto de relações centralizadas em si. E nesta medida, considerando a capacidade de concepção de correlação entre causa e efeito e da capacidade de perceber essas relações centralizadas, está se erigindo a noção de sucessão, a noção de antes e depois, ainda que de forma simplificada, em que o antes e o depois referem-se apenas às próprias ações da criança.

No estádio dos 8 aos 12 meses, o que se apresenta mais marcante é a manifestação da perspectiva mediata, e não apenas imediata. Pode-se buscar um objetivo não exatamente alcançável pela ação direta, em que o objetivo seja simples resultado da ação- reação. O que está sendo dito é que entre ação e objetivo, pode existir uma gama de diferentes situações e ações, o que nos leva a acreditar que esquemas de diferentes situações estão sendo coordenados de forma intencional. Nesta medida, a criança está mobilizando sua variedade de recursos já adquiridos para serem aplicados em situações novas. Pode-se falar em um processo de "complexização" das atividades mentais, na medida em que começa atribuir às pessoas e objetos atividades próprias, o que remete à concepção de causalidade objetiva. Ou seja, as causalidades deixam de ser entendidas apenas como efeito de suas ações.

No subestágio posterior, dos 8 aos 12 meses, sofistica-se as atividades imitativas, sendo agora deliberadas. A exploração do meio tem por recurso a utilização de todos os artefatos até então desenvolvidos (reação circular terciária). É também uma fase caracterizada pela criação, elaboração e experimentação. É um momento de ebulição da curiosidade, da busca pelo novo, o que remete, por conseguinte, a não se saciar pelo simples fato de se alcançar um resultado, mas busca-se modificar esse resultado ("experiências para ver"). E nesta medida, desenvolve-se a noção de espacialidade e suas respectivas relações. Juntamente com a elaboração de conjuntos espaciais complexos, a noção de deslocamento também é elaborada e desenvolvida a noção de deslocamento que, entretanto, só é concebida a partir do contato direto, sendo incapaz de representação sem o recurso do contato direto. Ainda, concernente ao desenvolvimento da noção de espaço, atrelada vem o desenvolvimento da noção de tempo, sucessão temporal, que nos leva a inferir que a memória também tornou-se mais duradoura. Pode-se então definir essa fase como aquela fortemente marcada por noções espaço-temporais mais complexas.

Finalmente, chega-se ao último sub estádio do período sensório-motor, que, convencionalmente, inicia-se em um ano e meio de idade e vai até o segundo ano. Indubitavelmente, sua principal característica é a transição definitiva da inteligência sensório-motora para a inteligência representativa, o que significa afirmar o surgimento das capacidades e funções simbólicas. Ou seja, as atividades, ações, comportamentos e a própria existência superam a dimensão exclusivamente prática e passa também à mental. Conceber o mundo, o universo, a realidade não dependem mais de recursos físicos e práticos, sendo possível sendo possível apenas com o recurso da representação simbólica e imagética. Inicia-se aqui o "faz de conta", em que invenção e representação são recíprocas e correspondentes.

E se aqui está se atribuindo grande importância a fatores sociais externos ao sujeito, necessariamente remete-se a Lev Vygotsky, autor que fundamenta a teoria sociocultural, em que se afirma que o desen-

volvimento tipicamente humano só se efetiva em condições ideais de exposição do sujeito à interações e relações sociais, ou seja, compartilhamento de uma cultura; e nessa esteira, tanto se adquire e internaliza noções de comportamentos, práticas, valores, habilidades próprias daquela cultura, quanto se desenvolve e se molda em sentido positivo as capacidades emocionais, cognitivas, físicas e sociais. Nesta perspectiva, comenta Mello (2004, p. 142): "[...] isso significa que a relação entre desenvolvimento e aprendizagem ganha uma nova perspectiva: não é o desenvolvimento que antecede e possibilita a aprendizagem, mas, ao contrário, é a aprendizagem que antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento".

Vygotsky não exatamente refuta Piaget, mas apresenta uma nova perspectiva de concepção do desenvolvimento humano, que não estabelece etapas e fases, mas sim que este desenvolvimento acontece por um mecanismo chamado por ele de Zona de Desenvolvimento Proximal, que em uma breve definição afirma que a criança, ou sujeito, aprende e se desenvolve com a ajuda de um outro, com maior experiência, ou seja, essa criança já é capaz de desenvolver certas atividades com independência, enquanto outras tarefas e atividades, está em vias de ser capaz de realizar, mas ainda precisa dessa ajuda do outro. Nesse sentido, Vygotsky não define as aprendizagens enquanto fases, mas sim processos que acontecem durante toda a vida, demandando contextos socioculturais privilegiados e que oportunizam tais aprendizagens.

O desenvolvimento humano é estimulado ou inibido pelo grau de interações com pessoas, que ocupam uma variedade de papéis, e pela participação e engajamento em diferentes ambientes. Quando a criança está vivenciando uma experiência familiar, ela entra em contato com diferentes papéis, como o de mãe, pai, irmão, tios, ou avós, e quando participa, por exemplo, do espaço da creche e da casa, tem a oportunidade de estabelecer repertórios distintos para cada um deles (POLONIA; DESSEN; SILVA, 2005, p. 74).

Desta conceituação preliminar, considera-se então que os aspectos lúdicos da vida tem significado fundamental para o ser humano, e esses aspectos, significados e as próprias manifestações de práticas lúdicas vão se transformando à medida que o sujeito amadurece. Percebendo essa diferenciação e transformação na manifestação dos aspectos lúdicos na vida do sujeito, que Piaget foi capaz de identificar os três grandes tipos de estruturas mentais durante esse processo de desenvolvimento dos aspectos lúdicos, que resumindo o exposto até aqui são: o exercício, o símbolo e a regra. Nos primórdio da existência do sujeito, no período sensório-motor, a primeira manifestação do brincar refere- se aos estímulos do exterior sobre o sujeito, sendo o jogo de exercício, o qual não carrega nenhum significado simbólico e nem possui uma técnica lúdica específica, o qual, a finalidade é o próprio prazer do movimento ou funcionamento. Desta forma, define-se pela repetição de um dado exercício e/ou atividade pelo simples prazer imediato, cuja finalidade é a adaptação. Percebe-se que em um primeiro momento, as repetições do exercício não podem ser definidas enquanto uma prática lúdica, antes, apenas a criança só o faz para tentar compreender e adaptar-se àquele momento e evento específico; mas durante esse percurso, a criança pode perceber certo prazer nessa repetição, daí então, transformando o simples movimento em um jogo.

Piaget complementa afirmando que o intelectual não pode ser separado do físico, ou seja, o processo de aprendizagem envolve o funcionamento total e complementar do organismo. Desta perspectiva, as práticas lúdicas assumem funções fundamentais no desenvolvimento do sujeito, uma vez que envolvem tanto capacidades cognitivas, emocionais, psicológicas e físicas (PIAGET, 1998). E continua, definindo que a ludicidade é uma atividade essencial para o exercício da vida social e afetiva, principalmente durante o processo de desenvolvimento da criança, mas também durante a vida adulta. Mesmo em jogos essencialmente físicos ou de regras, aspectos afetivos estão presentes, viabilizando a manifestação da imaginação e fantasia, assim como, as organizações lógicas-cognitivas implícitas (PIAGET, 1976, p. 48), essenciais no processo de aprendizagem e Três aspectos explicitados por Piaget, assim como por outros teóricos, são fundamentais para entender a importância do psicomotricista no desenvolvimento da criança pequena: 1- o sujeito se desenvolve na interação; 2- interação a partir da interação refere-se, dentre outras coisas, percepção a partir do corpo, ou seja, existência antes da essência; 3- interação remete diretamente à produção de conhecimento constituinte da cultura. Percebe-se, portanto, que são aspectos estritamente ligados ao ofício ou prática do psicomotricista.

Esses aspectos influenciam diretamente no fator físico, não especificamente no cérebro, mas no corpo em geral. Ao se propor o movimento do corpo, a percepção do espaço e o reconhecimento do outro, o psicomotricista está atuando diretamente nos músculos e no corpo como um todo, exigindo e gerando assimilação de novas informações, remetendo a novas aprendizagens. "O movimento para a criança pequena significa muito mais que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se comunica e se expressa por meio dos gestos das mímicas faciais e interage usando fortemente o apoio do corpo" (RCNEI, 1998, p. 18). E na mesma medida, de forma não tão evidente, os movimentos corpóreos ligados aos estímulos cerebrais, também contribuem para a identidade cultural do sujeito, uma vez que está se produzindo conhecimentos compartilhados, sensações em comum; estímulos de determinados movimentos, compartilhados pelo grupo e ligados às especificidades culturais situadas, alinhado com as necessidades e interesses do grupo.

Um bom exemplo dessa confluência de aspectos atrelado às práticas do psicomotricista são atividades de brincadeiras e jogos que envolvam músicas:

[...] para desenvolvimento da coordenação visomotora, da imitação de sons e gestos, da atenção e percepção, da memorização, raciocínio, da inteligência, da linguagem e da expressão corporal. Essa função psiconeurológica envolve aspectos neurológicos e cognitivos, que constituem as diversas maneiras de adquirir conhecimento, ou seja, são operações mentais que usamos para aprender, para raciocinar. A simples atividade de cantar uma música proporciona à criança o treinamento de uma série de aptidões importantes [...] A linguagem musical deve estar presente nas atividades de expressão física, através de exercícios ginásticos, rítmicos, jogos, brinquedos e roda cantadas, em que se desenvolve na criança a linguagem corporal, numa organização temporal, espacial e energética. A criança comunica-se primeiramente através do corpo e, cantando, ela é ela mesma, ela é seu próprio instrumento (ROSA, 1990, p. 22-23).

Como nos ensina Câmara Cascudo, do ponto de vista pedagógico, as cantigas de roda fomentam atividades completas, nas quais se exercita o corpo, exige-se coordenação nos movimentos, desenvolve raciocínio e memória, além de estimular o gosto pela dança e pelo canto. "A roda, feito espiral em movimento circular ascendente, une todos, e o seu movimento a cada volta modifica o desenho do cotidiano, da prática pedagógica, integrando papéis e histórias, incorporando diferenças" (OSTETTO, 2009, p. 182). Importante que se enfatize também, que, principalmente na primeiríssima infância, o principal mecanismo de comunicação da criança é o movimento, o gesto, é o corpo em ação; a ferramenta mais potente de expressividade da criança é o seu corpo. "As expressões não verbais, como a música, a dança e os gestos, surgem da necessidade de evocar e reeditar os vínculos materno-fetais, materno-infantis e com a natureza, como desdobramento do mesmo" (BENENZON, 1988, p. 08).

O exercício físico e atividades psicomotoras, enquanto movimento corpóreo é uma necessidade extremamente significativa, através do qual se investiga, se descobre, se brinca; a afetividade essencial na atribuição de significado às coisas e ao processo de ensino-aprendizagem, além do que, é a afetividade que mobiliza as atividades do sistema cognitivo. É a partir das escolhas afetivas-emocionais que se prepara o campo do cognitivo para receber novas informações e aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No encerramento destas considerações, avalia-se que o mais importante a se enfatizar nesse momento são as possibilidades das práticas lúdicas nas relações de ensino-aprendizagem no contexto escolar, marcadamente para a criança pequena, e que a atuação do psicomotricista cumpre importante papel nessa responsabilidade de se propor processos de ensino-aprendizagens que escape da esfera conteudista, alcançando uma realização prática do corpo em correlação com o outro e com a cultura. Ainda é comum práticas pedagógicas que desconsideram o lúdico nos processos cognitivos de internalização e incorporação dos conhecimentos e saberes. Ou talvez, melhor dizendo, práticas pedagógicas tradicionalistas ainda insistem em manter a concepção de que os processos de aprendizagem e desenvolvimento referem-se exclusivamente às atividades cognitivas; ou ainda pior, práticas que entendem a educação escolarizada como devendo ser uma responsabilidade pesada e maçante e de exercício

do poder e efetivação da dominação. Avalia-se aqui, portanto, residir nesse aspecto da ruptura a partir da prática do psicomotricista a importância desse profissional.

Por mais que se tenha expandido o debate acerca da ludicidade enquanto uma alternativa pedagógica, ou antes, mais que uma alternativa, uma exigência, pouco se efetiva esta prática. Compreensão de que o jogo simbólico ou da brincadeira do faz- de-conta enquanto atividades mentais referentes a representações da realidade, atividades estas que possibilitam e mediam a relação da criança com o mundo adulto, colaboradores do processo de internalização dos conhecimentos, ainda são pouco difundidos. A questão não é apontar vítimas expiatórias que carregarão toda a responsabilidade e servirão de salvadoras da educação. Fatores que carregam a responsabilidade dessa situação são diversos: formação inicial e continuada, desinteresse e desvalorização dos profissionais da educação, contexto sócio-político- econômico etc. A grande questão é, a partir da reflexão crítica compartilhada, buscar- se soluções para a superação dessa situação, pois a culpa também é compartilhada. Na mesma medida em que se apresentou aqui, que existem mecanismos que favorecem a ativação das atividades cognitivas, ao tornar significativo os processos de aprendizagem e desenvolvimento, talvez, o que deva ser feito é buscar-se uma prática que traga significado à educação para a organização social.

Todas as ideias aqui apresentadas tiveram por perspectiva uma educação libertária e emancipadora, em todas as suas dimensões. Quando se defende que a brincadeira é capaz de trazer à criança uma autonomia em seus processos decisórios e organizativos, por exemplo, está por se considerar a criança enquanto sujeito sócio- histórico, que apreende a realidade que a cerca, transformando-a e construindo-a. Nenhum dos esforços ou concepções sofisticadas seriam válidas caso o princípio ontológico da educação, de ser libertária e emancipadora, não fosse considerado. Buscou-se assim contribuir com reflexões acerca de novas possibilidades e potencialidades na educação escolarizada. Saber que a afetividade é energia propulsora dos interesses do sujeito em direção de sentimentos e ações no sentido das aprendizagens e desenvolvimentos é essencial para uma adequada prática pedagógica. Mas se essas mesmas práticas pedagógicas não tiverem por lastro princípios, conhecimentos e saberes inclusivos e libertários, na direção da formação de sujeitos-cidadãos participantes e responsáveis, em sentido de sua respectiva emancipação enquanto ser humano, não há o porquê da elaboração da efetividade de tais práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

BARROS, Manoel de. As cantigas de roda na educação infantil. 4°. Ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

BENENZON, Rolando. Teoria da Musicoterapia – Contribuição ao conhecimento do contexto não--verbal. Tradução de Ana S. M. De Uricoechea. São Paulo: Summus, 1988.

BORGES, M. F. RUBIO, J. A. S. A Educação Psicomotora como Instrumento no Processo de Aprendizagem. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 4, n. 1, p. 1-12. 2013.

BOSSA, N. A. A. Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

BOSSA, Nádia Ap. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BRASIL, Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9.394 de 20 de dezembro de 1996.Editora do Brasil.

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Brasília: Mec,1998.

BRÉSCIA, Vera Lúcia, Pessagno. Bases psicológicas e ações preventivas. 2°.Ed. São Paulo: Editora Átomo, 2005.

BROUGÈRE, Gilles. Jogo e educação. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

CASCUDO, Luis da Câmara. Dicionário do folclore brasileiro. 10°. Ed. São Paulo: Editora Global, 2001.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: DE LA TAILLE. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psico-

genéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

FRIEDMANN, A. Brincar: crescer e aprender - o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

GAINZA, V.H. Estudos de Psicopedagogia Musical. São Paulo: Editora Summus, 1988.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon - uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

KAMII, Constance. RHETA, Devries. Jogos na educação infantil: implicações da teoria de Piaget. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MÁRSICO, LEDA OSÓRIO. A Criança e a Música. Porto Alegre-Rio de Janeiro, Globo,1982.

MARTINS, R. P. L. Contribuição da música no desenvolvimento das habilidades motoras e da linguagem de um bebê: um estudo de caso. 2004.

OSTETTO, Luciana E. Para encantar, é preciso encantar-se: Danças Circulares na formação de professores. Cad. CEDES, Campinas, v. 30, n. 80, abr. 2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n80/v30n80a04.pdf >. Acesso em 10 de agosto 2020.

PIAGET, J. & INHELDER, B. A psicologia da criança. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1999.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1971. PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. Trad. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa

RCNEI. Referencial Curricular Nacional para a educação infantil. 10°. Ed. Brasília, Distrito Federal: Editora do Senado, 1998.

ROSA, Nereide Schilaro Santa. Educação musical para a pré-escola. São Paulo: Ática, 1990.

SCOZ, Beatriz. Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem. 6 Ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. Pensame VYGOTSKI, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Icone, 1988.

VYGOTSKY, Levi. A Formação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. (1941). Com introdução de Émile Jalley. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO PARA ALUNOS COM AUTISMO

MICHELLI SANTANA ANDRADE FERREIRA

RESUMO

Na alfabetização há vários fatores que afetam as crianças quando ingressam na escola, e isso ocorre porque a alfabetização é um processo individualista, ou seja, cada aluno constrói sua caminhada conforme os conteúdos que são apresentados a ele. Diante disso, há várias discussões sobre pesquisas e estudos que tratam do processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) com o intuito de auxiliar nas dificuldades envolvidas na alfabetização do autista. Neste sentido, este trabalho de pesquisa tem como principal objetivo apresentar informações sobre a alfabetização dos alunos autistas. Visando atender o objetivo procedeu-se com pesquisa bibliográfica com base em materiais já públicos. Observou-se que é fato que há trabalhos a serem realizados e, principalmente criar espaços de reflexão, partilhas de experiências e vivências pedagógicas sobre métodos e estratégias para a alfabetização do autista. Conclui-se se faz necessário que os professores superem esses desafios, pois sem estratégias de enfrentamento dessas dificuldades, provavelmente será bloqueado a possibilidade de esses alunos terem assegurado um processo de aprendizagem lúdico, significativo, um desempenho cognitivo reabilitado, uma socialização mais fidedigna, etc. ou seja, se perde a qualidade do atendimento multidisciplinar e a oportunidades de otimização do processo de alfabetização desses

alunos. Portanto, cabe ao professor conhecer essa síndrome, para que se tenha condições de planejar estrategicamente uma aula capaz de atingir as peculiaridades e os aspectos comportamentais, afetivos e cognitivos e deste modo possibilitar uma aprendizagem significativa ao autista.

Palavras-Chave: Transtorno do Espectro Autista. TEA. Autismo. Alfabetização.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), também conhecido como autismo, é uma doença crônica e, afeta de maneira profunda quem vive com essa condição e aqueles que estão ao seu redor. O autismo implica problemas sociais, comportamentais e de linguagens, levando a necessidade de cuidados exigentes por parte dos responsáveis ou cuidadores além métodos específicos para prender a atenção desses sujeitos em sala de aula.

O TEA compartilha sintomas centrais no comprometimento de três específicas áreas do desenvolvimento, sendo: déficit de habilidades de comunicação (verbal ou não verbal), déficit de habilidades sociais, e a presença de comportamentos estereotipados e repetitivos. As manifestações ocorrem nos três primeiros anos da criança e se tornam mais perceptivas com a inserção da criança no meio social. Os pais ou responsáveis pelos sujeitos com TEA, normalmente começam a desconfiar da existência de alguma alteração por volta dos dois anos, quando percebem que a fala da criança não evolui para a fala comunicativa. O autismo pode atingir 1,47% das pessoas da população mundial, sendo cada vez mais frequente em meninos, embora ainda não exista pesquisas conclusivas que apontem a prevalência do TEA no território nacional.

Sua etiologia ainda uma questão desconhecida, no entanto, a tendência é considera-la como uma síndrome de origem multicausal, a qual envolve fatores neurológicos, sociais e genéticos da criança, o que acaba sendo um desafio para o professor manter a atenção desses alunos em sala de aula. Além disso, é uma situação que desencadeia significativas mudanças no contexto escolar devido as especificidades que os envolvem e a necessidade de acompanhamento constante da criança para seu desenvolvimento.

Justifica-se a escolha do tema, devido à pouca informação sobre a alfabetização do aluno com TEA, além disso, espera-se a discussão sobre esse assunto possa contribuir para uma maior sensibilização no meio acadêmico para que novas estudos sejam realizados, principalmente que abordem metodologias pedagógicas na Sala de Recursos. Assim, discutir sobre o assunto se torna relevante na medida que busca ampliar os conhecimentos sobre a alfabetização do autista, efetivar os aspectos práticos e a necessidade de orientar os professores do AEE sobre a escolarização do autista.

Este trabalho de pesquisa tem como objetivo geral apresentar informações sobre a alfabetização dos alunos autistas. Visando atender o objetivo proposto desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: compreender o Transtorno do Espectro Autista (TEA); discutir sobre a alfabetização do autista na sala de aula comum e; apresentar a importância do Atendimento Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais para a alfabetização do autista.

A pesquisa em questão procedeu com revisão bibliográfica, por meio de materiais secundários procurando conhecer e analisar algumas contribuições de autores que já abordaram o tema considerado. O assunto discutido nesta pesquisa visa oferecer material para estudos futuros, assim como busca colaborar para esclarecer aos profissionais da educação e áreas correlatas sobre a alfabetização do aluno com TEA no ensino regular. E, assim contribuir para que seja iniciada reflexões sobre a relevância de discutir sobre esse tema, sobretudo, por ser um campo cheio de conflitos e controvérsias, existe uma gama de possibilidades a ser explorada nesse cenário, pois é uma questão enigmática que deve ser mais bem esclarecida e divulgada junto à sociedade.

2 COMPREENDENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA

O TEA é uma síndrome comportamental, em que o processo de desenvolvimento se encontra distorcido. As primeiras abordagens sobre o assunto ocorreram na década de 1940 por Leo Kanner (1984-1981), psiquiatra austríaco residente nos Estados Unidos, com base em estudos realizados no acompanhamento de onze crianças. Os sujeitos acompanhados em pesquisa apresentavam características em comum como distúrbio de linguagem, preocupação pelo imutável, dificuldade de relacionamento etc., as quais foram denominadas de Autismo Infantil (BOSA; CALLIAS, 2000).

Os sujeitos pesquisados apresentavam dificuldades de entendimento quanto as regras de convívio social, comunicação, intencionalidade, e dificuldade

em responder a altura quanto aos que outros esperam delas (BOSA; CALLIAS, 2000). Diante destas dificuldades, a eficiência na comunicação é impactante, fazendo com o desenvolvimento cerebral se mantenha lento, para executar as funções fundamentais e necessárias para interagir socialmente em acordo com a faixa etária, que por sua vez se torna mais complexa com o passar dos anos (CUNHA, 2019).

Os prejuízos causados nos mecanismos biológicos estão associados a adaptação social, os quais levam a emergência de fenótipos heterogêneos, relacionados aos quadros de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Diante disso, os processos de comunicação, socialização e aprendizagem se encontram afetados (TABACHI, 2006).

O TEA é definido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como um distúrbio do desenvolvimento, severamente impactante e sem cura. Sua incidência é de cinco casos em cada dez mil nascimentos, entretanto, se adotar um critério rigoroso de classificação, este número pode ser três vezes maior se levar em consideração casos correlatados, ou seja, que necessitem do mesmo tipo de atendimento (LAZNIK, 2013).

O momento do diagnóstico constituiu-se como um evento estressor e marcante, pois a notícia de uma criança fora do conceito de normalidade ocasionaram importantes repercussões no contexto familiar. A princípio, os sentimentos ambíguos experiênciados pelos membros sobre a descoberta do transtorno do espectro autista na criança variou entre tristeza, sofrimento e negação. (PINTO et al., 2016, p.3)

O TEA, segundo Pinto et al. (2016), é uma síndrome que necessita de diagnóstico nos anos iniciais da criança, precisamente até os três anos de idade. Ressalta-se que são raras as manifestações após este período, porém não é descartada esta possibilidade. É um transtorno de personalidade comum, sobretudo no sexo masculino, o qual apresenta a seguinte característica em seu desenvolvimento da criança conforme ilustrado no quadro 1.

Quadro 1 – Principais características do TEA nos três primeiros anos da criança

Idade	Descrição
Recém-nascido	Se parece diferente de outros bebês, raramente chora, torna-se rígido quando é pego no colo.
Primeiro ano	Não pede nada, não nota sua mãe, sorrisos, resmungos, demonstra falta de interesse por jogos, é muito reativo aos sons, não é afetuoso à ausência de comunicação verbal ou não verbal, é hipo ou hiper-reativo aos estímulos, há aversão pela alimentação sólida, etapas do desenvolvimento motor são irregulares ou retardadas.
Segundo e Terceiro ano	É indiferente aos contatos sociais, comunica-se mexendo a mão do adulto, o interesse pelos brinquedos, consiste em alinhá-los, procura estimulações sensoriais como ranger os dentes, esfregar e arranhar superfícies, fitar fixamente detalhes visuais, olhar mãos em movimento ou objetos com movimentos circulares.
Quarto e quinto anos	Possui ausência do contato visual, linguagem limitada ou ausente – ecolalia-inversão pronominal, anomalias do ritmo do discurso, do tom e das inflexões e resistência às mudanças no ambiente e nas rotinas.

Fonte: Costa; Nunesmaia, 1998, p. 25.

O diagnóstico TEA é dado com fundamentos no quadro clínico do indivíduo, pois não há um marcador biológico que o caracterize, em contrapartida suas consequências são evidentes e, quem apresenta este diagnóstico tende a se fechar para o mundo externo, desenvolvendo seu mundo próprio e várias vezes desenvolve capacidades incríveis de raciocínio e de memória (GRAUDERER, 1985).

O autista não reconhece e tão pouco demonstra afeto e menos ainda possui facilidade de compreensão das colocações verbais de outros sujeitos. Em casos isolados crianças com autismo apresentam atitudes afetivas através de percepção, pois uma vez que vê no outro a troca de carinho acaba fazendo o mesmo. Embora, essa atitude pode ser uma ação mecânica, pois as pessoas com TEA não compreendem a coerência das coisas, "percebem poucas conexões lógicas e têm a impressão de que toda a sua vida é ditada ao acaso, pelo inesperado, por coisas que não podem controlar (PEETERS, 1998, p. 20).

Vivendo no bojo dessa confusão os indivíduos autistas precisam de um ponto de apoio, alguma referência, visto que as explicações verbais de quando, onde, como e por que acontecem as coisas não são suficientes. Ressalta-se que é possível encontra autistas com dificuldades de comunicação, sem expressão verbal e, podendo também apresentar dificuldades de comunicação por gestos ou por feições impossíveis de compreensão. Entretanto, há autista que dominam a linguagem verbal, embora em vez de ser comunicativa se torna repetitiva (PEETERS, 1998).

O tratamento do autismo tem como principal rival o

diagnóstico tardio do paciente e, quando isso ocorre dificulta a abordagem do psicólogo devido os sintomas já estarem cristalizados. Em grande maioria dos casos o encaminhamento é dado no período escolar, idade em que o tratamento é mais dificultoso. Considera-se que os anos iniciais da criança é o período ideal para o tratamento, pois esta fase é marcada pela sensibilidade no universo das significações, sendo assim, "quando o tratamento é feito precocemente, antes dos três anos de idade, poderá ser estabelecido" (LAZNIK, 2013, p. 30).

Ressalta-se que quanto mais cedo o indivíduo aderir ao tratamento melhor será seu desenvolvimento, devido o acompanhamento médico ter iniciado no período considerado como melhor fase de motivação, desenvolvimento e aprendizagem. Além disso, torna-se importante esclarecer que o TEA é uma síndrome caracterizada por transviamentos qualitativos na interação, na comunicação e no imaginário, assim o seu desenvolvimento tende a ser repetitivo e lento devido à dificuldade de comunicação (CAVALCANTI; ROCHA, 2007).

Devido ser considerado um transtorno grave o autismo é visto como uma patologia que incapacita as pessoas. As pessoas autistas são comumente vistas como pessoas incapazes. Sob a visão dos pais e dos professores o autismo representa um desafio, principalmente pelo difícil diagnostico no primeiro momento que possibilita avaliação sobre o grau de transtorno e comprometimento (LAZNIK, 2013).

Diante disso, parte-se da ideia de que, dependendo do conceito etiológico que se tenha sobre o TEA, esta influenciará de maneira direta a concepção no entorno do lugar ocupado pelos familiares, sobretudo pelos pais no tratamento e na etiologia. Portanto, a principal iniciativa para atuar com o sujeito autista, tem raízes no espaço familiar, é no dia a dia e na convivência que seu comportamento será constatado. Os familiares sabem avaliar qual a sua principal dificuldade, porém somente em conjunto com uma equipe multidisciplinar de profissionais que conseguirá determinar qual o melhor diagnóstico para o indivíduo com autismo (CAVALCANTI; ROCHA, 2007).

2 A ALFABETIZAÇÃO DO AUTISTA EM SALA DE AULA

O TEA é algo que precisa sempre ser levado em conta, principalmente os aspectos que cada sujeito demonstra em seu dia a dia. É essencial partir dessa premissa, pois o processo de alfabetização pode ser influenciado por diferentes fatores. E isso não é diferente no autismo (SERRA, 2018).

Um detalhe que pais e professores precisam considerar é que o autismo se configura como uma condição que os traços característicos causam impacto na fala, na habilidade social, na linguagem, na comunicação e no comportamento. Além disso, considerando que essa síndrome apresenta espectros, ou seja, diversas variações em suas maneiras de se manifestar, nota-se que não há uma fórmula pronta para a alfabetização dessas crianças (SERRA, 2018).

As diretrizes para educação especial no Brasil têm ratificado o caminho da alfabetização do aluno com TEA em sala de aula no ensino regular. Desafio esse que multiplica a relação professor e aluno no fragmentado e deficiente sistema de ensino do Brasil (BATTISTI; HECK, 2015). Manter o aluno com TEA em sala de aula, conquistar o laço de confiança, pode parecer um desafio para os professores, mas é algo possível (AMBRÓS, 2017).

O desafio não é apenas com relação a prática pedagógica, mas também tem raízes humanas e psicossociais. Os diferentes níveis de TEA podem permitir, excetos os casos severos, evolução nos processos de aprendizagem, todavia, o despreparo, a falta de conscientização e a compreensão sobre as particularidades da criança com autismo, somado as carências das escolas, coloca em risco a alfabetização das crianças com esse distúrbio (COSTA et al., 2018).

O TEA apresenta excessos e déficits comportamentais que exigem, na alfabetização, atuação singular, específica e abordagens individualizada que são dificilmente alcançadas no dia a dia do ensino regular, porém, esse mesmo aluno pode responder excepcionalmente ao aprendizado e desenvolvimento (CARDOSO et al., 2015). O autista não deve ser considerado como alguém que não aprende, mas como um sujeito que tem modos diferentes para alcançar o aprendizado (COSTA et al., 2018).

A manutenção do alunos com TEA em sala regular exige um pouco mais de determinação por parte do professor, tendo em vista a percepção diferenciadas que eles trazem consigo. Entretanto, não se pode esquecer que essas crianças são completamente aptas ao desenvolvimento e ao aprendizado, precisando apenas de uma elaborada adaptação para compreensão dos conteúdos (BATTISTI; HECK, 2015).

De acordo com Sousa (2015) enquanto a orientação do governo é pela manutenção do aluno com TEA no ensino regular, a demora no diagnóstico e a re-

sistência da família em aceitar esse distúrbio trazem prejuízos a aprendizagem do autista. Além disso, considerando que a memória do autista é direcionado para o visual, é preciso que o professor em seus métodos de alfabetização, valorize e explore esse lado, fazendo com que o aluno observe as cores, espessuras, tamanhos, pessoas, animais etc.

Em contra partida a sala de aula deve ter poucos estímulos visuais para que o aluno não desvie sua atenção das atividades em andamento. A sala de aula, assim como a escola no geral deve ser calma a agradável para que os movimentos estereotipados dos alunos são sofram alteração (CARDOSO et al., 2015).

Para manter a atenção do autista durante as aulas de alfabetização é preciso que o professor faça uso de metodologias que tenham por objetivo fazer com que de fato o autista seja incluído e seu processo de aprendizagem efetivado (SOUSA, 2015). Contudo, a inclusão, assim como a manutenção em sala de aula deve levar em consideração o grau da síndrome e os diferentes métodos com cada caso.

O estudo realizado por Battisti e Heck (2015) aponta alguns métodos para manter a atenção do autista em sala de aula, sendo: o método Picuture Exchange Communication System (PECS), método Treatment and Education of Austic and related Communication – handicapped Children (TEACCH) e método Son-Rise.

O método Picture Exchange Communication System (PECS) é um exemplo de como uma criança pode exercer um papel ativo utilizando velcro ou adesivos para indiciar o início, alterações ou final das atividades. Esse método facilita a comunicação e a compreensão quando atividades e símbolos são associados. Isso porque o método PECS trabalha através de cartões e figuras em que a criança consegue se expressar, pois associa a imagem com o que ela deseja (BATTISTI; HECK, 2015, p. 18).

Já o método Treatment and Education of Austic and related Communication – handicapped Children (TEACCH) se baseia na informação visual e é um programa que combina diferentes materiais visuais para aperfeiçoamento da linguagem, do aprendizado e diminuir comportamentos inadequados. Esse método tem por objetivo a independência do aluno, realizando um trabalho por meio de estímulos corporais e visuais (BATTISTI; HECK, 2015).

Por sua vez o método Son-Rise busca fazer com que todas as pessoas envolvidas com alunos com TEA sejam capazes de construírem novos modos de comunicação e interação, por meio de atividades lúdicas que forneçam a autonomia, o aprendizado e a inclusão. Esse método ajuda a manter a atenção do autista e oferece uma abordagem educacional abrangente e prática para inspirá-los a participarem de forma ativa nas atividades espontâneas, dinâmicas e divertidas com a família e outros adultos (BATTISTI; HECK, 2015)

Somado a esses métodos é essencial que o professor planeje aulas “interessantes, agradáveis, que “prendam” a atenção dos alunos com autismo, e assim consigam eliminar as barreiras para a aprendizagem” (AMBRÓS, 2017, p. 217). É importante que o professor investigue estímulos, temas que o aluno goste e conhecer também o que ele já sabe, ou seja, cabe ao professor trabalhar o interesse individual, adequando o conteúdo conforme suas necessidades e potencialidades, pois só assim irá prender a atenção desse aluno e favorecer de modo positivo a sua alfabetização, pois os processos são fundamentais para a participação, aprendizagem e a presença do autista em sala de aula (SOARES; ROMEIRO; MATHIAS, 2017).

Alfabetizar sempre é um desafio, e quando se trata do aluno com TEA, a premissa a ser considerada é o conjunto de características da criança: sensações, percepção de mundo, comorbidades, desenvolvimento linguístico etc. Esses fatores são imprescindíveis, porém estão ligados de modo íntimo a um aspecto que o principal ponto para professores e profissionais de outras áreas: o pensamento do autista, ou seja, o modo encontrado para lidar com suas limitações (BASTOS, 2018).

É importante a avaliação psicopedagógica, pois esse processo pode analisar e investigar a cognição, os aspectos afetivos e sociais e a psicomotricidade do autista, pois, esses fatores contribuem significativamente na alfabetização. A identificação do modo que a criança aprende é um detalhe que o professor deve se atentar, uma vez que a maneira que é bastante relevante a maneira como o aluno vai processar o conteúdo. Por fim, vale lembrar que alfabetização combina com ludicidade, portanto, é fundamental aulas com gincana, teatro, música e tudo que atraia a atenção do autista desde devidamente assistida por profissionais especializados (SERRA, 2018).

3 A CONTRIBUIÇÃO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA ALFABETIZAÇÃO DO AUTISTA

Alunos autistas, em um espaço realmente inclusivo, são capazes de usufruir do direito de aprender. Diante disso, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) tem um importante papel na adoção de estratégias necessárias para a alfabetização dessas crianças, respeitando a individualidade de cada aluno e suas específicas necessidades. O professor da Sala de Recursos deve articular planejamentos e atividades em conjunto com professores da sala regular (BARBOSA, 2014).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) decorre de um novo conceito de Educação Especial. Legalmente sustentada, e, é uma condição importante para o sucesso da inclusão escolar. Esse atendimento existe para que os alunos aprendam o que é diferente da grade curricular do ensino comum e que é essencial para que possam ultrapassar os obstáculos impostos pelas deficiência (BARBOSA, 2014).

Portanto, tem-se no AEE, mais precisamente na SRM, um espaço que pode servir de preparo para que o autista acompanhe a rotina da sala regular, mas também possa aprender coisas e vivenciar momentos e situações que façam sentido para o seu universo, proporcionando uma aprendizagem individualizada e não generalista, ao mesmo tempo em que atende ao currículo demandado aos outros alunos da sala regular.

A SRM veio estabelecer novas maneiras de agir com o público alvo da educação inclusiva. Em se tratando do TEA, existe a necessidade da construção de um plano de AEE ajustado com as particularidades de cada aluno, buscando o desenvolvimento da comunicação com o outro e como o meio (SILVA; ALMEIDA, 2012).

Através da linguagem que a criança com autismo, no processo de aprendizagem, apresentará melhor compreensão no desenvolvimento das atividades, deixando de ser uma forma mecânica de memorização e sim um aprendizado organizado, podendo assim interagir com todos, estimulando assim sua comunicação em seu dia-a-dia (SILVA; ALMEIDA, 2012, p. 74).

A SRM é organizada como espaço para a oferta do AEE, elaborando estratégias, recursos e contribuindo na organização da rotina, que por sua vez, tende a favorecer a compreensão e a comunicação do aluno entre seus pares e o espaço escolar. O trabalho com autistas deve ser organizado para além das práticas pedagógicas individualizadas e rotineiras, com planos estratégicos contextualizados que contribuam para a sua imersão cultural e auxilie na superação dos comprometimentos vinculados ao transtorno que as acomete.

O atendimento na SRM deve considerar as particularidades de cada alunos, pois mesmo que os alunos apresentem a mesma deficiência podem necessitar de atendimentos diferenciados. Assim, segundo Cariacica (2015) citado por Conde (2015, p. 123) "para planejar o atendimento não é saber as causas, diagnósticos, prognósticos da suposta deficiência do aluno. Antes da deficiência, vem a pessoa, o aluno, com sua história de vida, sua individualidade, seus desejos e diferenças."

Ao executar o plano de ação na SRM, é necessário a articulação entre os professores do AEE, escola e família a fim de observar a funcionalidade e a aplicabilidade usada no desenvolvimento do plano de atendimento ao aluno. Assim, a SRM, na perspectiva do da Educação Inclusiva atua com abordagens dinâmicas por meio de práticas inovadoras que se entrelaçam com o dia a dia do autista, com o fazer docente e com a formação dos professores, que poderão ser consolidadas a partir da articulação e compromisso de todos os profissionais que compõe o sistema de ensino (PACIAN; MENDES; CIA, 2017).

Portanto, tomar o autista como aluno, apostar em suas capacidades, incluindo a dimensão do psíquico, e não de maneira exclusiva a capacidade cognitiva como organizadoras do campo das aprendizagens permite que novos modos de aprender sejam viabilizados no espaço escolar (BASTOS, 2018). A alfabetização é uma potente via e possível quando se trata da escolarização dos autistas, contudo, é importante pensar nesse processo considerando e utilizando a história do aluno, seu interesse e suas capacidades para uma aprendizagem significativa (QUEIROZ; FERREIRA, 2018).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos com TEA tem o contato social prejudicado, embora essa manifestação pode variar de pessoa para pessoa e, além disso, são distantes devido à ausência de habilidade social. Esta síndrome tem como característica o isolamento devido não saberem ou não aprenderem o processo de interação com o outro, impossibilitando a manutenção ou desenvolvimento de vínculos, o que acaba prejudicando a atenção em sala de aula.

O déficit de imaginação e interpretação precariza o desenvolvimento social e o processo de cognição,

portanto, o autista possui ausência de tendência natural que focaliza, sustenta, desloca e decodifica a atenção e isso dificulta o processo de alfabetização. Portanto, ao investigar estímulos e trabalhar com assuntos que o autista goste permite a flexibilização necessária para sua alfabetização.

O trabalho do professor com intuito de manter a atenção do autista é fundamental para sua alfabetização, porém, é imprescindível que cada caso seja abordado de modo separado a fim de que as intervenções promovam nos alunos os pontos desejados: capacidade de compreender, assimilar, interação social, desenvolvimento de técnicas de comunicações, etc. É necessário que o professor busque o aluno que se esconde por detrás de um sutil véu e o estimule a participar das aulas.

Todavia, esses estímulos não devem ser interpretados com um fim, ou uma conclusão, mas sim ser encarados como uma mola propulsora para manter a atenção do autista e incentivar sua aprendizagem. Vale lembrar que incluir não quer dizer colocar o aluno na escola sem proporcionar meios e condições de permanência e assistência pedagógica, mas sim dar suporte educacional, estimular a atenção e ensinar com qualidade e eficácia para que desenvolva de maneira tridimensional suas potencialidades e habilidades.

Contudo, apesar do processo de alfabetização ser um desafio na escolarização do autista, no que se refere as pesquisas publicadas ainda há uma grande falta de estudos na área. Dessa maneira, fica evidente a necessidade de novas pesquisas no sentido de alargar os conhecimentos sobre a alfabetização dos alunos autistas.

REFERÊNCIAS

AMBRÓS, Danieli M. O aluno com transtorno do espectro autista na sala de aula: caracterização, legislação e inclusão. In. 1° Seminário Luso-Brasileiro de Educação Inclusiva: o ensino e a aprendizagem em discussão. 2017. Disponível em: <http://editora.pucrs.br/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/asset s/artigos/eixo-3/completo-3.pdf>. Aceso em: 06 ago. 2020.

BARBOSA, Marily O. Atividade docente em Sala de Recursos Multifuncionais para educandos com Transtorno do Espectro Autista. 2014. Disponível em: <http://www.nepedeees.ufscar.br/arquivos/Atividade_docente_em_Sala_de_Recursos_Mu.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2020.

BASTOS, Marise B. Escrita e alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). In. Revista Diversa on-line. 2018. Disponível em: <https://diversa.org. br/artigos/escrita-alfabetizacao-criancas-com-autismo/>. Acesso em: 05 ago. 2020.

BATTISTI, Aline V.; HECK, Giomar M.P. A Inclusão escolar de crianças com autism na Educação Básica: Teoria e prática. 2015. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bit stream/prefix/1251/1/BATTISTI%20e%20HECK.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2020.

BOSA, Cleonice; CALLIAS, Maria. Autismo: uma breve revisão de diferentes abordagens. In. Psicol. Reflex. Critv.13 n.1, 2000. p.168-169.

CARDOSO, Fernandina A et al. A dificuldade de adaptação do aluno autista na sala de aula do 1° ano das séries iniciais do Ensino Fundamental. 2015. Disponível em: <https://www.iesap.edu.br/>. Acesso em: 05 ago. 2020.

CAVALCANTI, Ana E.; ROCHA, Paulina S. Autismo: construções e desconstruções. 3 Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

CONDE, Patrícia S. Práticas pedagógicas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado à criança público-alvo da Educação Especial em uma instituição de educação infantil. 2015. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgr ad/teses/tese_9090_Disserta%E7%E3o%20CD.pdf>. Acesso em 05 ago. 2020.

COSTA, Shirley M.S et al. Os desafios do professor diante do aluno autista no processo da aprendizagem escolar. In. Congresso Nacional de Educação. 2018. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABAL HO_EV117_M D1_SA10_ID8519_26082018081511.pdf>. Acesso em 25 jan. 2020.

CUNHA, Eugênio. Autismo e Inclusão: Psicologia e práticas educativas na escola e na família. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2019.

GRAUDERER, Ernst C. Autismo e outros atrasos do Desenvolvimento: uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais. 1. Ed. São Paulo: Sarvier, 1985.

LAZNIK, Marie-Christine. A voz da sereia: o autismo e os impasses na constituição do sujeito. Tradução Cláudia F R et al. 3. Ed. Salvador: Ágalma, 2013.

PEETERS, Theo (org). Autismo: entendimento teórico e intervenção educacional. 1. Ed. Rio de Janeiro. Cultura Médica, 1988.

PINTO, Rayssa N.M. et al. Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. In. Revista Gaúcha de Enfermagem. v.37, n. 3, 2016, p.1-9.

QUEIROZ, Schirlene M A. FERREIRA, Sandra P A. Mediação docente na alfabetização do aluno com TEA: um olhar sobre as estratégias pedagógicas na produção de texto escrito. 2018. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents /39399/2442885/ QUEIROZ_+FERREIRA+-+2018.2.pdf/f636d-050-288c-428c-b0c3-be58432fe5b5>. Acesso em: 06 ago. 2020.

SERRA, Dayse. Alfabetização de alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista). 1. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2018.

SILVA, Sandra F.; ALMEIDA, Amélia L. Atendimento Educacional Especializado para o aluno com autismo: Desafios e possibilidades. In. Intl. J. of. Knowl. Eng. v. 1, n. 1, 2012, p. 62-88.

SOARES, Jaqueline S.; ROMEIRO, Camila AC.; MATHIAS, Sérgio L. O processo de alfabetização no ensino regular: atendimento a crianças com autismo. In. Revista Magsul de Educação da Fronteira. v. 2, n. 1, 2017, p. 82-132.

SOUSA, Maria J.S. Professor e o autismo: desafios de uma inclusão com qualidade. 2015. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/15847/1/2015MariaJosiane SousaDeSousa_tcc.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.

TABACHI, Dalva. Mãe, me ensina a conversar: vencendo o autismo com amor. 1 Ed. São Paulo: Rocco, 2006.

A NOVA REALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA COM FOCO NOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

MINIRRÁ DE SOUSA

Resumo

O presente artigo aborda o atual momento em que o país e o mundo passa pela pandemia mundial de Covid-19. Com esse estudo foi possível analisar e compreender como os estudantes do Ensino Fundamental I lidou com a nova realidade de mudança de hábito de vida social e de estudo. O foco do estudo de caso foi saber se estão adaptados com a nova rotina de estudo, se possuem dificuldades para acessar a plataforma online e se compreendem o que está no material de apoio. Com base nos resultados obtidos foi possível responder essas perguntas e ampliar para um novo conceito que pode ser estudado para aperfeiçoar e melhorar o ensino para esses estudantes porque a era da tecnologia está presente em nosso cotidiano com o intuito de simplificar ações do dia-a- dia.

Palavra-chave: Ensino Presencial; Educação Infantil; Tecnologia; EAD; Ensino Remoto Emergencial.

Abstract

This article discusses the current moment when the country and the world is going through the Covid-19 world pandemic. With this study, it was possible to analyze how Elementary School students dealt with the new reality of changing social and study habits. The focus of the case study was to know if they are adapted to the new study routine, if they have difficulties to access the online platform and if they understand what is in the support material.

Based on the results obtained, it was possible to answer these questions and expand to a new concept and method that can be studied to improve and improve teaching for these students because the era of technology is present in our daily lives in order to simplify actions.

Keyword: Tecnology, In-person Education, Early Childhood Education, Emergency Remote Teaching.

1 Introdução

Devido ao avanço da tecnologia o ambiente educacional precisou de modificações, muitas instituições privadas adaptaram seus conteúdos para o ensino a distância (EAD), com o intuito de atender a necessidade de estudantes que não conseguem trabalhar e estudar devido a divergência de horário, além de acompanhar a evolução dos novos tempos. Essa mudança nos padrão pela sociedade já eram previstas por Toffler (1995), a nova geração traz consigo novos estilos e maneiras diferentes como trabalhar, viver, uma nova economia, conflitos políticos e consciência modificada.

Mas essa atualidade da tecnologia na educação não foi igualmente nivelada para todos os públicos, pois atualmente o mundo precisou de diferentes maneiras para evitar o contágio entre as pessoas devido a pandemia Covid-19. Por causa disso uma das medidas tomadas pelo governo e a prefeitura do estado de São Paulo foi suspender as aulas das escolas públicas e outras instituições que concentram certa quantidade de pessoas o que pode-se tornar "aglomeração".

Com essa decisão professores e alunos foram surpreendidos com a nova forma de trabalhar e estudar, precisaram aprender a utilizar a plataforma virtual disponibilizada com a finalidade de acessar o conteúdo planejado para o ano letivo e estudar pelo material de apoio, mas muitos alunos encontraram-se na situação onde não possuem equipamento ou acesso à internet para assistir as aulas e tirar dúvidas, além de não ter a disciplina de estudar sem a supervisão de um responsável ao lado.

O objetivo geral do trabalho é estudar como essa mudança impactou a rotina no processo de aprendizagem para os estudantes devido a necessidade de acessar uma plataforma online e utilizar o material de apoio para as aulas a distância.

O presente artigo tem como objetivo especifico, analisar como a mudança de aula presencial para online contrafez o aprendizado dos estudantes do ensino fundamental I, pois a escolha do tema foi devida a atual situação em que estamos vivenciando a pandemia mundial Covid-19.

2 Referencial Teórico

2.1 A importância da escola e do ensino presencial.

O mais habitual em um grupo de indivíduos quando se cogita a possibilidade de aprender algo, espontaneamente, surge pensamento em procurar um local especializado para que se possa obter tal conhecimento. Essa ação acontece e se repete há décadas, por ser plausível que na maioria das vezes o modelo de relação de ensino aprendizagem está relacionado as escolas, pois o processo envolve uma estrutura física com um espaço e com a inclusão de itens apropriados para o ambiente, sendo denominado sala de aula, visto que o objetivo comum é realizar uma aula expositiva de acordo com Iahn, Magalhães e Bentes (2008).

Prosseguindo com o ponto de vista dos autores, a escola possui um papel fundamental não só em transmitir um conjunto de conhecimentos que julgam ser indispensáveis e pertinentes para estabelecer uma base para a inserção de crianças, adolescentes e adultos na sociedade, mas também com o intuito de ensinar o processo de aprender a aprender. Reconhece que a escola tem um dever social de propor para as novas gerações conhecimento do que se foi construído sobre a história humana e ensinar a serem críticos, analíticos e éticos em suas ações.

Para Vasconcellos (1992), o contato do educador através da instituição de ensino tem como responsabilidade a mobilização do conhecimento, para que esse estudante possa ter consciência das necessidades postas socialmente e colaborar no discernimento de quais são as essenciais e na articulação delas com o objetivo de conhecimento em questão.

2.2 Educação infantil com a inserção da tecnologia.

A escola não possui apenas o papel de alfabetizar e de ensinar um conjunto de conhecimentos indispensáveis, mas com o avanço da tecnologia há mais uma responsabilidade de alfabetizar digitalmente todos os estudantes. As instituições de ensino estão compostas por estudantes que estão integrados ao mundo digitalizado diferente das gerações anteriores, devido essas circunstâncias o processo de ensino-

aprendizagem deverá levar em conta tais tecnologias já utilizada por eles, segundo Magalhães et al. (2016).

Com a inclusão da nova era da tecnologia a ementa

curricular da escola passou por modificações para atender a nova geração. Segundo Moreira (2010), o currículo foi considerado o principal elemento na instituição escolar, capaz de contribuir para alcançar os objetivos previstos, visto que as experiências planejadas ocorressem e os estudantes aprendessem conteúdos necessários à sua formação como membros da sociedade.
A educação é um direito de todos que indefere classe social e outras diferenças que possam violar esse direito. A importância da educação básica é um bem comum para todos, é preciso respeitar a pluralidade que existente no sistema de ensino, além de se fazer necessário trabalhar as inovações curriculares para que as mudanças sejam feitas de forma a abranger o ensino básico e as diferentes culturas existentes na sociedade brasileira. Oliveira et al. (2019).
Com a inserção da tecnologia na ementa curricular o que deve ser ensinado para a nova geração que está em constantemente uso de equipamentos como celulares, tablet e computadores?
Para autora Kenski (2012), a tecnologia digital e a educação são indissociáveis, pois são um recurso que pode ser usado para aprender e a educação deve ensinar como utilizar esses recursos de modo que as informações disponibilizadas sejam aproveitadas de maneira correta.

2.3 Ensino EaD e o Remoto Emergencial como são aplicados no ensino público.

A forma de ter acesso a informação e conhecimento sofre constante mudança conforme o passar do tempo, isso se torna notório porque hoje as pessoas precisam conciliar estudo com outras atividades e muitas vezes não é possível estar em dois lugares ao mesmo tempo. Visando essa situação a criação da educação a distância (EaD) surgiu para suprir essa demanda.
Uma das características da modalidade do EaD é a separação física entre professor e aluno, pois conteúdos são gravados e disponibilizados em plataforma online para o estudante acessar de qualquer lugar e horário, conforme Fonseca e Fernandes (2017).
Para Presti (2000), o EaD faz com que o aluno interaja com tecnologias disponíveis, estruture a melhor forma que atenda a necessidade de estudar e pesquisar, com isso o aluno se torna seu próprio professor-tutor.
De acordo com Behar (2020), o EAD é uma modalidade educacional que por mediação didático-pedagógica está nos processos de ensino e aprendizagem por meios de tecnologias de informação e comunicação, com a participação dos estudantes, tutores e professores para o desenvolvimento das atividades educativas em diversos lugares e/ou tempo.
A educação nos tempos de hoje passa por um sério dilema do que deve ser ensinado, pois com o avanço da tecnologia faz com que professores e tutores se atualizem constantemente porque o que aprenderão já está desatualizado. Do ponto de vista de Gadotti (2000), a educação encontra-se em uma dupla encruzilhada, de um lado o desempenho do sistema escolar não tem dado conta a amplitude da educação básica de qualidade; e do outro as novas matrizes teóricas não apresentam muita consistência global para indicar caminhos seguros para uma época de profundas e rápidas transformações.
Com a pandemia COVID-19 que se distendeu globalmente, as escolas foram obrigadas a suspender as aulas presenciais e adequar todo conteúdo de um ano letivo para uma nova modalidade de ensino que não estava prevista para ser utilizada na educação, sendo ela o ensino remoto emergencial (ERE), foi a medida paliativa encontrada para que

alunos e professores não se exponham ao vírus que está em circulação e não prejudique o cumprimento da ementa curricular. Behar (2020), explica como a aula presencial foi transposta para os meios digitais do ensino remoto, sendo ela:

- Vídeo aula;
- Aula expositiva por sistema de web conferência;
- Disponibilizar atividades durante a semana no espaço virtual de aprendizagem (AVA) de forma assíncrona.
- Participação e discussões nas aulas online, feedbacks e nas contribuições dentro do ambiente.

Essa é a nova forma imposta pela a situação atual, fez com que todos em contexto geral como professores, alunos e responsável legal se adaptem à nova realidade para que não se perca o ano letivo.

3 Metodologia

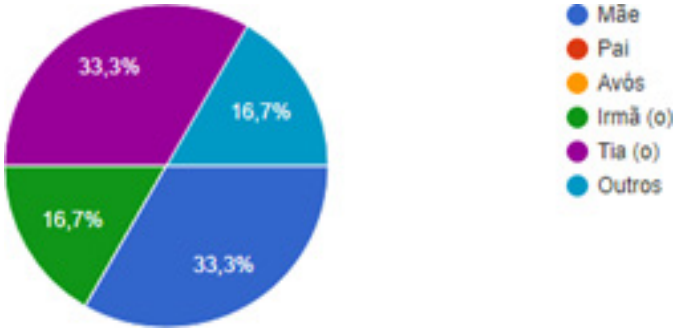
Para estudo de caso, esse artigo verificou por meio de pesquisa online na plataforma de rede social para obter a opinião dos responsáveis que estão em suas residências cumprindo o isolamento social, como a mudança da aula presencial para online afetou o aprendizado dos alunos.
Diante do objetivo geral desse artigo pretende-se

analisar qual o impacto causado na rotina dos alunos do Ensino Fundamental I com o novo processo de aprendizagem por meio da tecnologia da plataforma online e pelo material de apoio. Para coletar esses dados foi elaborado uma pesquisa no Google forms composta por treze questões descritiva quantitativa e disponibilizada por 15 dias, onde apenas seis responderam sendo necessário no mínimo trinta respondentes. Mas com essas informações coletadas a analise foi saber a opinião de como estão se adaptando a nova realidade de estudo e ensino porque a intenção das escolas é contribuir para que os alunos participem ativa e criticamente da dinâmica social, pois podem e devem investir na nova eficiência e competência, baseadas numa lógica virtual, Lima Junior (2007).
A escolha por analisar de forma quantitativa se deu por permitir descrever valores, frequências relativas, índices e outras variáveis numericamente, segundo Gray (2012). O método escolhido para essa análise foi a escala de Likert de cinco pontos, mas precisou ser adaptada para as perguntas elaboradas na pesquisa. Essa escala é composta por um conjunto de frases que em relação a cada uma solicita ao indivíduo avaliado manifestar o grau de afirmação ou negação, conforme Cunha (2007).
Após obter as respostas pelo o Google forms, foi realizado uma análise para saber como está o cotidiano do aluno, se sentiu mais dificuldade com o novo sistema e se está mais dependente da ajuda do responsável para realizar as tarefas passadas pelos professores.

4 Análise do Resultado

O público alvo para esse estudo foram pais e responsáveis que estão acompanhando os alunos nesse período de estudo online, onde seis responderam à pesquisa, pois pode-se obter os seguintes resultados:
Para a primeira questão foi saber qual era o grau de parentesco com o aluno com o intuito de saber quem disponibiliza mais tempo para realizar as atividades com esse aluno, como segue o gráfico 1 abaixo.

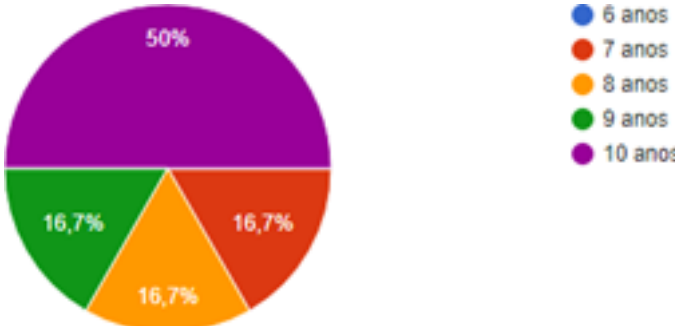
Gráfico 1: Qual o grau de parentesco com o aluno?



Fonte: Google Forms (2020).

Em resposta é possível notar que as Mães e Tia (o) estão mais presente nas atividades representado por 33,3% e com 16,7% Irmã (o) e Outros.
A segunda pergunta foi qual a idade do aluno, composta pelas alternativas de seis há dez anos.

Gráfico 2: Qual a idade do aluno?

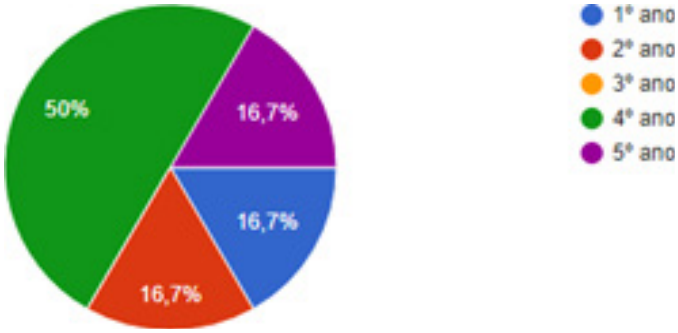


Fonte: Google Forms (2020).

Com 16,7% estão com a idade de sete até nove anos e com 50% com dez anos.

A terceira pergunta foi relacionada o ano que o aluno está matriculado, conforme segue abaixo.

Gráfico 3: Em qual ano o aluno está matriculado?

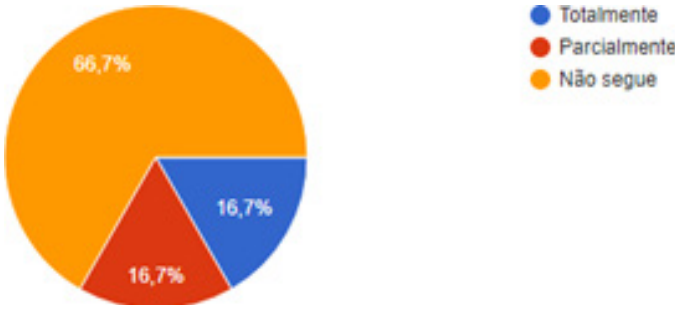


Fonte: Google Forms (2020).

Com 16,7% estão os alunos do ano do 1º ao 5º e

com 50% do 4º ano.
A quarta questão está relacionada com a disciplina do aluno em seguir o horário de estudo em casa.

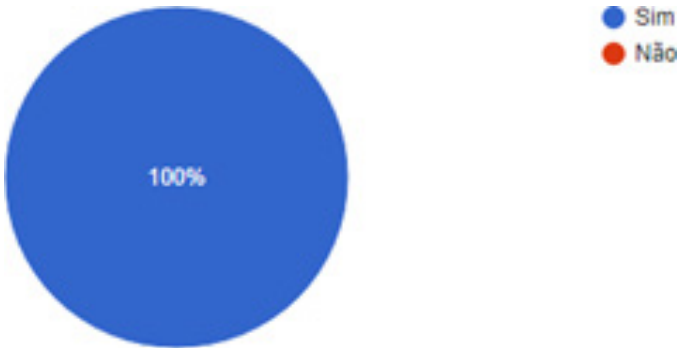
Gráfico 4: Em casa o aluno segue o mesmo horário das aulas para estudar quando estava na escola.



Fonte: Google Forms (2020).

Com 16,7% as opções que o aluno segue Totalmente e Parcialmente o horário de estudo, mas com 66,7% escolheram que Não segue o horário para estudar como era na escola.
Na quinta questão foi feita para verificar se o aluno recebeu o material disponibilizado de apoio.

Gráfico 5: O aluno recebeu o material de apoio para estudar em casa?



Fonte: Google Forms (2020).

Todos responderam que receberam o material disponível para o estudo remoto.
A sexta questão é para mensurar se o material é de fácil entendimento para ser explicado para o estudante.

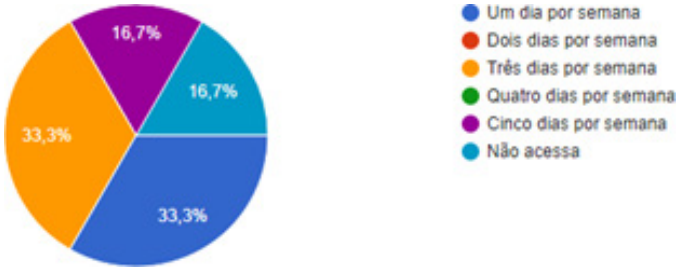
Gráfico 6: O material de apoio é fácil de entender e explicar para o aluno?



Fonte: Google Forms (2020).

Por unânime a opção escolhida foi Parcialmente fácil para entender e explicar o conteúdo para o aluno.
Outra pergunta elaborada para a pesquisa foi saber quantas vezes o aluno acessa a plataforma para assistir as aulas e ter acesso no conteúdo.

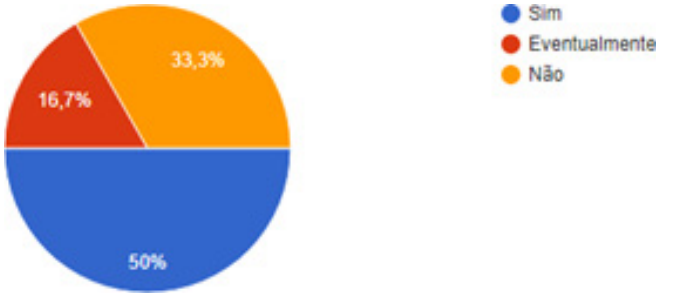
Gráfico 7: Com que frequência o aluno acessa a plataforma online?



Fonte: Google Forms (2020).

Existe uma divisão entre as respostas, pois com 33,3% acessa de um a três dias por semana e com 16,7% responderam que acessam entre cinco e não acessa a plataforma.
Para a oitava questão foi para saber se o aluno precisa de ajuda do responsável para acessar a plataforma.

Gráfico 8: Precisa de ajuda do responsável para acessar a plataforma?

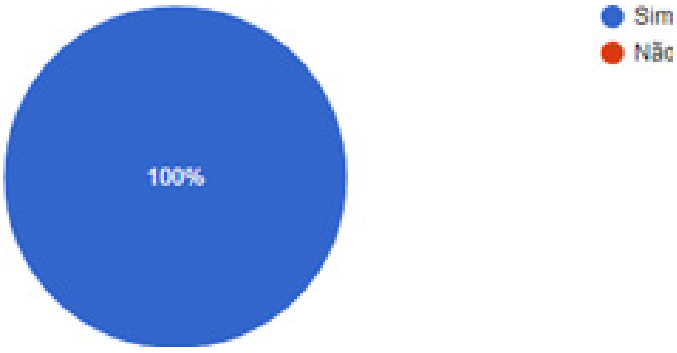


Fonte: Google Forms (2020).

De acordo com as respostas 50% responderam que precisa ajudar o aluno acessar, com 16,7% eventualmente ajuda e por fim 33,3% não precisa.

Para a nona questão foi elaborada para saber se o responsável precisa de ajudar o aluno nas tarefas.

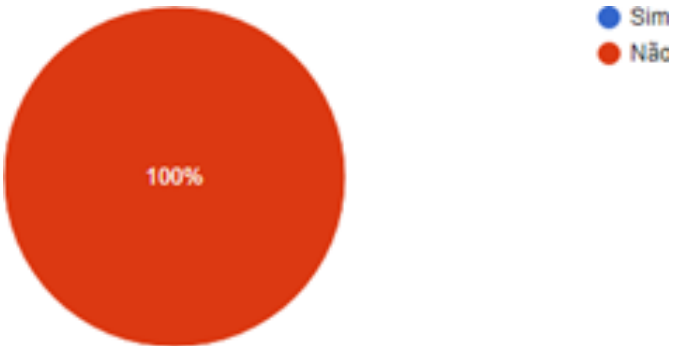
Gráfico 9: Precisa da ajuda do responsável para fazer as tarefas?



Fonte: Google Forms (2020).

Por unânime a resposta foi sim para o aluno precisar de ajuda do responsável para realizar as tarefas. Para a décima pergunta foi para o responsável informar se percebeu alguma autônima por parte do aluno em estudar sozinho.

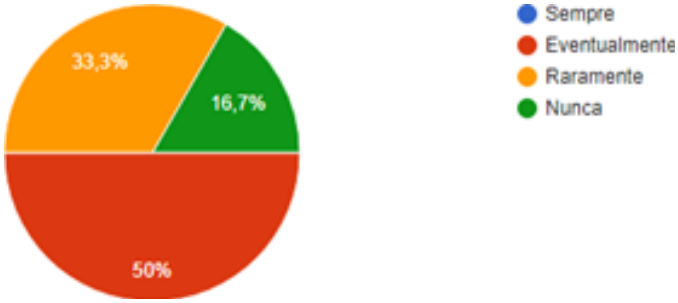
Gráfico 10: Percebeu que aluno desenvolveu mais autonomia estudando em casa?



Fonte: Google Forms (2020).

Todos responderam que não perceberam nenhuma autonomia para estudar sozinho por parte do aluno. Para a décima primeira questão aberta para o responsável escrever se houve ou se ainda tem alguma dificuldade para acessar a plataforma, mas apenas uma pessoa respondeu que Não.
Já a décima segunda questão foi elaborada para ter conhecimento de quantas vezes o responsável entra em contato com o professor(a) para tirar dúvidas sobre o conteúdo.

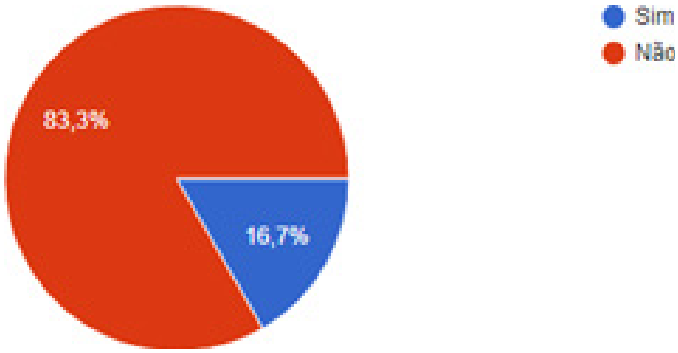
Gráfico 12: Com que frequência entra em contato com o professor para tirar dúvidas sobre a matéria?



Fonte: Google Forms (2020).

Os responsáveis informaram que 50% entram em contato eventualmente, 33,3% entram raramente e com 16,7% nunca falam para tirar dúvidas sobre a matéria.
E por fim a última pergunta é já se adaptaram com o novo sistema de ensino.

Gráfico 13: Já se adaptou com o novo sistema de ensino Online?



Fonte: Google Forms (2020).

Como pode-se observar no gráfico acima com 83,3% não se adaptaram com o novo sistema e apenas com 16,7% informaram que sim.

5 Conclusão

Com a elaboração desse artigo foi possível responder as perguntas, sendo elas como está o cotidiano do aluno, se está com dificuldade com o novo sistema e se está mais dependente da ajuda do responsável para realizar as tarefas. Por mais que a quantidade de respostas seja abaixo da quantidade mínima a análise foi feita com os dados obtidos.
A primeira constatação foi qual é o responsável que

está constantemente com o aluno, sendo mães e tias (os), além de informar que em casa os horários das aulas não são seguidos, visto que receberão o material de apoio e seja considerável parcialmente fácil de entender e transmitir para o aluno uma explicação que ajude no entendimento do conteúdo. Outro ponto extraído dos dados foi por mais que o aluno acesse a plataforma uma ou três vezes na semana é necessário a presença do responsável para auxiliar no acesso e realizar as tarefas. Devido a essa situação o responsável não percebeu nenhum

avanço na autonomia do aluno para desempenhar as tarefas, por mais que eventualmente tirem dúvidas sobre a matéria com os professores muitos não se adaptarão ao novo sistema de ensino.
O que concluísse e responde a questão criada para este estudo é que muitas famílias não conseguirão transpor para a residência o cotidiano que era vivenciado pelo o aluno na escola, visto que por consequência dessa falta de rotina pode-se ocasionar no abandono do estudo, pois essa é a pior consequência que se pode ocorrer. E para tentar ajudar esses responsáveis e alunos, os professores estão trabalhando da melhor forma possível para aliviar esse período de uma nova realidade vivida por todos.

6 Referências

BEHAR, Patrícia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, p. 1-6. jul. 2020. Disponível em: https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/. Acesso em: 18 ago. 2020.

CUNHA, Luísa Margarida Antunes da. Modelos Rasch e Escalas de Likert e Thurstone na medição de atitudes. 2007. 78 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Probabilidade e Estatística, Estatística e Investigação Operacional, Universidade de Lisboa Faculdade de Ciências, Lisboa, 2007. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1229/1/18914_ULFC072532_TM.pdf. Acesso em: 21 ago. 2020.
Educação AEC. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

FONSECA, Cezar; FERNANDES, Catarina Costa. Educação Presencial versus EaD: perspectivas dos alunos dos cursos de serviços públicos e administração. Em Foco: Revista Cientifica em Educação a Distância, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 78-91, fev. 2017. Disponível em: https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista. Acesso em: 25 jul. 2020.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 1-300. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/2770. Acesso em: 18 ago. 2020. GRAY, David E.Pesquisa no Mundo Real. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

IAHN, Luciene Ferreira et al. Educação a distância x Educação presencial: estudo comparativo entre dois cursos preparatórios para concurso. Abed: Associação Brasileira de Educação a Distância, Santos, v. 14, n. 72, p. 1-13, maio 2008. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/55200872051PM.pdf. Acesso em: 25 jul. 2020.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Ed: 8º. Campinas: Editora Papirus. 2012.

LIMA JUNIOR, Arnaud Soares de. Escola No Contexto Das Tecnologias De Comunicação: E INFORMAÇÃO - DO DIALÉTICO AO VIRTUAL. Salvador: Eduneb, 2007.

MAGALHÃES, Ana Paula Franklin et al. TECNOLOGIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo exploratório em escolas de Belo Horizonte. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia da Puc Minas: Pedagogia em Ação, Minas Gerais, v. 1, n. 8, p. 1-23, ago. 2016. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/issue/view/788. Acesso em: 19 ago. 2020.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo: concepções, políticas e teorizações. 2015. Disponível em: https://gestrado.net.br/pdf/211.pdf Acesso em: 19 ago. 2020

OLIVEIRA, João Ferreira de et al. Gestão pedagógica, organização curricular e qualidade da educação. Brasília: Anpae, 2019. 188 p. Disponível em: https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/5- Simposios/6VOLUME-Final.pdf. Acesso em: 19 ago. 2020.

PRESTI, Oreste. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: fundamentos e política. 2. ed. Cuiabá: Edufmt, 2011.

TOFFLER, Alvin. Criando uma nova civilização: A política da terceira onda. Rio de Janeiro: Record, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: Revista de

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

MIRIAN YURI MATSUYAMA OYAMA

RESUMO

O presente artigo se objetiva em abordar as principais contribuições do brincar em relação ao desenvolvimento e aprendizagem infantil, pois quando a criança brinca externa seus sentimentos, ideias, suas concepções de mundo e suas impressões a respeito da realidade existente no meio que a cerca. Nesse sentido, é importante compreender o universo que envolve toda a ludicidade em sua abrangência, pois brincando a criança passa a se conhecer melhor e aceitar opiniões alheias, a socializar e interagir, entre outras aprendizagens que lhes servirão de base em sua formação cidadã, com capacidade de se integrar, criar e recriar culturas. Assim, se torna imprescindível discorrer a respeito da "Importância do brincar no processo de aprendizagem", tema central deste. No âmbito educacional, quando a proposta metodológica pedagógica envolve o brincar, o processo de ensino-aprendizagem se torna eficaz, prazeroso e qualitativo, para o ensinante quanto para o aprendente.
Palavras-chave: Criança. Brincar. Aprendizagem. Desenvolvimento.

ABSTRACT

This article aims to address the main contributions of playing in relation to child development and learning, because when the child plays outside his feelings, ideas, his conceptions of the world and his impressions about the reality existing in the environment that surrounds him. In this sense, it is important to understand the universe that involves all playfulness in its scope, since playing, the child gets to know each other better and accept other people's opinions, to socialize and interact, among other learnings that will serve as a basis for their citizen formation, with ability to integrate, create and recreate cultures. Thus, it is essential to talk about the "Importance of playing in the learning process", its central theme. In the educational field, when the pedagogical methodological proposal involves playing, the teaching-learning process becomes effective, pleasant and qualitative, for the teacher as well as for the student.

Keywords: Child. Play. Learning. Development.

INTRODUÇÃO

O ser humano, desde o seu nascer, vive em plena atividades, lhe proporcionam inúmeros benefícios em seu desenvolvimento biológico, motor, cognitivo e psicológico. Dentre as várias atividades desempenhadas pelos seres humanos, se encontra o brincar, a qual pode ser considerada, a mais importante principalmente na fase infantil. Brincando a criança consegue expor suas impressões a respeito do meio que a cerca, transformar sonhos e realidades, pôr em prática habilidades que, por vezes, se encontram inibidas ou incutidas, melhorara a sua autoimagem, entre outros benefícios.

Elenca-se que o brincar é uma fonte inspiradora de práticas e de conhecimentos, pois durante a brincadeira a criança pode transmitir os seus mais profundos sentimentos e externar as suas emoções de forma clara e livre, sem se sentir condicionada ou atrelada a regras e conceitos que, muitas das vezes, a deixa sem autonomia para tomada de decisões conforme a sua vontade.

O brincar auxilia também no desenvolvimento infantil, ao que se refere aos aspectos: sociais, pessoais, culturais, afetivos e emocionais, pois a brincadeira é uma facilitadora de aprendizagens reflexivas e subjetivas exigindo muito da criatividade, estabelecendo, assim, um estreito laço entre o brincar e o conhecimento, seja ele pré-existente ou não. Durante a atividade lúdica, a criança busca novos conceitos que lhes servirão de base para criar ou recriar um novo jeito de realiza-la, além de per-

mitir e possibilitar interações com os mais diversos objetos, instrumentos e elementos que compõe a brincadeira.
Neste contexto, o brincar no âmbito educacional é de extrema importância, pois por meio dela o processo de aprendizagem se torna motivador e prazeroso, bem como um auxiliador na prática docente, pois possibilita ao mesmo tempo a observação das habilidades, dificuldades e problemas que possam estar dificultando e atrapalhando o desenvolvimento de seu aluno, no que diz respeito aos relacionamentos e interações sociais e os conflitos pessoais.
Contudo, ressalta-se que na escola os momentos de brincar precisam ser realizados como uma ação direcionada a aprendizagem de um determinado assunto, para tanto é necessário elaboração e planejamento com a finalidade e objetivos traçados e, quando a brincadeira é proposta de forma livre, deve-se também aproveitar esse rico e mágico momento, para observar e analisar o aluno em sua plenitude.
Por outro lado, destaca-se que o professor não deve propor uma brincadeira apenas como um mero passatempo, pois a mesma precisa ser carregada de intencionalidade para que possa ser realizada de forma a qualificar a aprendizagem do aluno, na aquisição de conhecimentos e ampliação dos pré-existentes, a fim de possibilitar-lhe a ser o construtor de seus saberes.

1. O brincar e a aprendizagem

O brincar é um ato, um processo, que acompanha o sujeito no transcorrer de sua existência, desde o seu nascimento. A criança quando bebê costuma mexer com o corpo na tentativa de alcançar algo ou como resposta a uma ação realizada por outro membro social. As primeiras brincadeiras se iniciam no âmbito familiar, pois a mesma tende a utilizar objetos, brinquedos ou mesmo alterar o tom de voz para atrair a atenção da criança e provocar-lhe risos.
Portanto, a criança ao longo de sua vida interage com o ambiente que se encontra, por intermédio de brincadeiras, as quais vão se modificando conforme a mesma vai estabelecendo contato com outros membros e instrumentos, que são rotineiros.
A brincadeira vai se transformando ao longo do desenvolvimento infantil, em virtude das mudanças físicas, psicológicas e biológicas que vão ocorrendo no decorrer de sua existência.
No brincar, a criança explora e se expressa, o faz de conta é importante nessa fase da vida e, por meio do lúdico, a criança pode improvisar, imaginar e desenvolver inúmeras habilidades.
Atualmente, é possível dizer que a brincadeira está diretamente ligada a cultura familiar da criança. Desde o seu nascimento a família o aguarda, com brinquedos a fim de distrair a atenção. Hoje já existem brinquedos lúdicos- educativos com objetivo de socialização e estímulo a imaginação, possibilitando que a mesma possa aprender de forma prazerosa, ou seja, brincando.

Segundo Catunda (2010, p.12): “Nas brincadeiras infantis e no jogo, mais do que experimentar uma cultura, se exercita a formação cidadã... Educa-se. Não existe a menor possibilidade de educar uma pessoa por inteiro sem essas experiências”.
Hoje, poucas pessoas levam a sério a necessidade do brincar das crianças, e acabam tirando esse direito dos pequenos, interrompendo o seu processo de aprendizagem, sua capacidade de criar, de imaginar, de explorar e ampliar os seus conhecimentos. Portanto, pode-se afirmar o quanto é importante a brincadeira, pois uma criança que brinca, que socializa com as outras e com o mundo é feliz e realizada.
Segundo Maluf (2003, p.9): “Brincar é para a criança um momento mágico. Brincando ela alimenta sua vida interior, liberando assim sua capacidade de criar e reinventar o mundo”. Ou seja, brincar não é distração, brincar trata-se de um momento único de aprendizado, mágico para a criança, possibilitando inúmeras experiências positivas para o desenvolvimento das crianças.
As crianças quando brincam se divertem vivem uma infância feliz vão-se tornar adultos promissores, facilmente superarão problemas e situações complicadas. De acordo com Maluf (2003, p.21) “o brincar é tarefa do dia a dia que nem os pais nem os professores consegue transmitir”. Ressalta-se que, quando a criança não brinca, geralmente ela desenvolve traumas, pois fica triste, e facilmente se torna um adulto com inúmeros problemas de falta de criatividade e de baixa estima.
A brincadeira ocorre de diversas maneiras, por intermédio do manuseio de instrumentos próprios (brinquedos) os quais ela proporciona voz e movimento, utilizando outros tipos de instrumentos, objetos, tais como: caixa de papelão, cone de linha, garrafa pet, pedaço de madeira, graveto, folhas de arvore, papel, etc., ou simplesmente utilizando o próprio corpo como brinquedo: se tocando, pulando, gritando, imitando sons, gesticulando, correndo, etc., podendo também associar os instrumentos em

um brincar no qual ela cria ou recria uma situação: observada, vivida ou imaginada. Portanto, por meio dessa interação que vai se estabelecendo da criança com o seu instrumento de brincar, ela vai externando: conhecimento, ideia, sentimentos, emoções, imaginação, etc., assim vai construindo e consolidando saberes e conhecimentos das suas percepções, a respeito de tudo que se encontra em seu entorno.
Segundo Maluf (2003):

Brincar e tão importante quanto estudar ajuda a esquecer momentos difíceis. Quando brincamos conseguimos sem muito esforço, encontrar respostas a várias indagações, podemos sanar dificuldades de aprendizagem, bem como interagimos com nossos semelhantes. (MALUF, 2003 p.19)

O brincar proporciona a criança a conhecer o seu próprio corpo, a si mesma e o outro, a pôr em prática suas hipóteses a respeito da realidade de seu convívio familiar e social, pois a brincadeira lhe possibilita imitar os seres adultos em suas ações, o que lhe permite um melhor entendimento a respeito da vida cotidiana, sendo que lhe servirá no futuro de base para sua inserção social, almejando e conquistando objetivos.
Nesse sentido, conforme Oliveira (2000) o brincar não significa apenas recrear, é muito mais, caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. Assim, por meio do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.
O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), a respeito do brincar aponta que:
O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos. (BRASIL, 1998, p. 27, v.01)

Portanto, elenca-se que o brincar é de suma importância no universo infantil, pois auxilia em seu desenvolvimento, possibilitando-o a transformar, criar e reproduzir outras definições aos seus saberes, sentindo-se estimulada a buscar novos instrumentos e meios para satisfazer a sua curiosidade, criatividade e desejos, dando um novo significado a própria realidade.
De acordo com Oliveira (2000) o brincar é uma atividade que auxilia a criança a criar vínculos mais duradouros, sendo um processo de humanização. Nesse sentido a criança amplia o raciocínio, aprende a realizar julgamentos e a criar argumentos, se estabilizando emocionalmente, melhorando a autoestima e passa a entender a importância de compartilhar ideias e os próprios instrumentos do brincar.
Conforme Vygotsky (1998, p. 126), “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelo dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”.
O brincar proporciona a criança a ser independente em seus atos e ações, dependendo menos da percepção e da situação que a aflige, guiando o seu comportamento de acordo com a situação, utilizando a sua criatividade, pois “a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê” (VYGOTSKY, 1998, p. 127).
A criança enquanto brinca, passa a se relacionar com o seu objeto de brincar de acordo com as suas ideias e imaginação, significando que ela consegue separar o real do fictício. Por exemplo: um cone de linha, pode virar um piloto de carro, recebendo nome, e um pedaço de madeira em seu veículo.
Nesse sentido, Vygotsky (1998) aborda que a criança se relaciona com o significado em questão, com a ideia, e não com o objeto concreto que está ao seu alcance. O brinquedo fornece, assim, uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e as suas ações com significados.
Nessa nuance, cita-se Zanluchi (2005, p. 89), o qual reafirma que: “Quando brinca, a criança prepara-se para a vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas”. Portanto, pode-se elencar que no decorrer da brincadeira a criança se torna mais madura, pois passa a entrar na realidade adulta, mesmo que de forma simbólica, de maneira que passa a aprender a lidar com as mais variadas situações que envolvem essa nova perspectiva.

Brincando a criança põe em prática toda a sua potencialidade por meio de desafios que ocorrem na ludicidade a qual instiga o pensamento conduzindo-a a nivelamentos de desenvolvimento. Assim, a criança começa a "agir e esforça-se sem sentir cansaço, não ficam estressada porque está livre de cobranças, avança, ousa, descobre, realiza com alegria, sentindo-se mais capaz e, portanto, mais confiante em si mesma e predisposta a aprender" (FANTACHOLI, 2009 s/p).
O lúdico vive presente no cotidiano infantil, de forma que a criança em seu dia a dia vive buscando novas formas de se divertir e externar os seus pensamentos. Observando uma criança com a sua família, seja andando na calçada, dentro do carro, ou em eventos que exigem estar em silêncio e parada, ela encontra uma fórmula mágica que a possibilita interagir com o momento e o ambiente de forma lúdica, ou seja, procura no brincar se integrar de forma plena e subjetiva, sem perder o que lhe é mais importante, a disposição de se divertir.
Por intermédio dos instrumentos que compõe o brincar a criança aprende a se conhecer e a explorar os seus saberes, a reconhecer no outro atributos e conhecimentos que possam se integrar aos seus de forma a permitir-lhe a realizar a atividade de forma concreta, ou seja, durante a brincadeira a criança se encontra pré-disposta a aceitar sugestões e a socializar suas descobertas e ideias.
Conforme afirma Oliveira (2000):

O brincar, por ser uma atividade livre que não inibe a fantasia, favorece o fortalecimento da autonomia da criança e contribui para a não formação e até quebra de estruturas defensivas. Ao brincar de que é a mãe da boneca, por exemplo, a menina não apenas imita e se identifica com a figura materna, mas realmente vive intensamente a situação de poder gerar filhos, e de ser uma mãe boa, forte e confiável. (OLIVEIRA, 2000 p.19)

No âmbito educacional, muito se discute a respeito de utilizar atividades que envolvam o lúdico como ferramenta norteadora no decorrer do processo de aprendizagem. Na opinião de Fantacholi (2009 s/p): "O brincar é um potente veículo de aprendizagem experiencial, visto que permite, vivenciar a aprendizagem como processo social". Portanto, ressalta-se que uma metodologia que envolva o lúdico, vem a ser uma promoção de assimilação significativa, a qual incorpora conhecimentos que possuam a real finalidade, o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno.

Entretanto, existem profissionais da educação que se utilizam desse rico instrumento para criar momentos, apenas, para diversão da criança e, sem uma finalidade especifica. Assim, elenca-se que criar momentos de ludicidade livre não impede ao professor de observar o seu aluno, pois durante uma brincadeira na qual não existe regras, a criança a realiza de forma espontânea e criativa, estando mais aberta a: sugestões, ouvir os outros, interagir, socializar, buscar novas formas de brincar, etc.
Nesse sentido, recorre-se a Juchem (2008), a qual aponta que:

O brincar não é somente um facilitador, mas essencial para os bons desenvolvimentos, motor, social, emocional cognitivo. Para uma criança pequena brincar é um meio de converter poderes adormecidos em várias habilidades e competências. Muitas vezes a brincadeira é uma desculpa frequente, quando alguma coisa sai errada permitindo testá-la sem assumir a responsabilidade pela consequência. (JUCHEM, 2008 p.6)

Ainda, na opinião da autora:

Atualmente educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (Idem ps.6 e 7)

Nesse contexto, Barros (2009) aponta que:

O brincar, atividade essencial para o desenvolvimento infantil, não pode ser visto somente como fins didáticos para a alfabetização. Tem que ser percebido como uma atividade essencial e potencializadora do desenvolvimento, e que proporciona à criança durante seu processo a capacidade de ler o mundo adulto, opinando e criticando. (BARROS, 2009, p.38).

A brincadeira possibilita a criança a entrar e fazer parte do mundo adulto, por meio da recriação de momentos por ela observados, ou seja, no decorrer

da brincadeira a criança representa toda as suas ideias e percepções a respeito da vida e do mundo. Silva (2011 p.5), a esse respeito, aborda que "é por meio do brincar que a criança desperta suas emoções, aprende a lidar com fatos que interligam seu dia a dia, aprende a lidar com o mundo, recriam, repensam, imitam, experimentam os acontecimentos que lhes deram origem".

Portanto, por intermédio da brincadeira a criança externa pensamentos e sentimentos, sem se sentir pressionada e sem a preocupação de errar, na verdade ela se sente livre para pôr em prática todo o seu conhecimento, vivências, experiências e saberes, que vão sendo construídos ao longo de suas observações e convivência diária com outros membros sociais e familiares.
A brincadeira permite a criança a socializar e interagir com o seu objeto de brincar, podendo ser um elaborado, um boneco por exemplo, ou apenas uma caixa de papelão, bem como com outras crianças que fazem parte do seu cotidiano. Assim, o brincar cumpre o importante papel de possibilitar a criança a ser um ser ativo com a capacidade de viver socialmente e expor suas impressões a respeito de um determinado momento, informação ou assunto. Pois, a brincadeira para a criança é um aporte para a construção de saberes e bases que influenciarão em seu desenvolvimento.
Na opinião de Silva (2011 p.6): "É pelo contato direto com brinquedos e materiais concretos que se estimulam às primeiras conversas, as trocas de ideias, os contatos com parceiros, o imaginário infantil, a exploração e a descoberta de relações. É brincando que a criança ordena o mundo a sua volta". Por meio do brincar a criança passa a compreender a si mesma e os outros membros que fazem parte de seu universo.
Segundo, Velasco (s/d p.7): "As brincadeiras são caminhos para que a criança possa viver sua infância, de forma plena e intensa". De acordo com Garcia & Marques (1990, p.11), citados pela autora, a infância é a idade das brincadeiras. Por meio delas, as crianças satisfazem grande parte de seus desejos e interesses particulares. O aprendizado da brincadeira pela criança, propicia a liberação de energias, a expansão da criatividade, fortalece a sociabilidade e estimula a liberdade do desempenho.
Stúbal (1987, p.58 apud Velasco, s/d p.8) afirma que podemos identificar o brincar em dois momentos: 1) nas brincadeiras tradicionais, momento em que o indivíduo se insere na memória coletiva; 2) na história de vida própria do indivíduo, que recorre as suas experiências no momento de brincar.
No âmbito educacional, a brincadeira é um valioso instrumento que possibilita observar e a saber mais a respeito da criança, pois durante o ato do

brincar, a mesma passa a construir o mundo, conforme os seus desejos, expondo sentimentos a respeito de suas preocupações e o que atrapalha, por vezes, no decorrer do processo de aprendizagem formal. Observar uma criança brincando, é aprender com ela, o que a mesma necessita para ser incentivada a adquirir novos conhecimentos, pois nesse momento ela externa os seus mais profundos sentimentos sobre as suas aflições e dificuldades. Por intermédio do brincar a criança traduz tudo o que não consegue expressar por meio das palavras. De acordo com Silva (2011):

Entende-se que a atividade lúdica, sobretudo, na educação infantil não é um mero passatempo, ela ajuda no desenvolvimento integral das crianças, promovendo processos de socialização e descoberta do mundo. A criança tem dentro de si potencial e este emerge nas situações de sua vida, principalmente, nas brincadeiras interativas, são nestes momentos, que o indivíduo apresenta ao mundo seu ritmo e sua harmonia. A brincadeira nada mais é do que a linguagem da criança. (SILVA, 2011 p.6)

Priorizar o brincar nos espaços escolares, é proporcionar a formação integral e criar várias possibilidades de aprendizagem mediando os mais diferentes aspectos de desenvolvimento do aluno. Para tanto, é necessário considerar o tempo a ser definido, a aquisição de conhecimentos e a experimentação, esses elementos possibilitam a criança a ser a construtora de seu desenvolvimento. Valorizar o brincar como instrumento de aquisição e construção de conhecimentos, é fomentar o processo de aprendizagem com novos conceitos, os quais enriquecem não apenas a aquisição de conhecimentos, mas no fortalecimento de todo o processo educacional como fonte de saberes, os quais serão a base do desenvolvimento da criança como produtora e não como mero produto.
Nesse contexto recorre-se a Velasco (s/d) que em seus escritos elenca que:

A função real do professor é exercer o papel mediador, e que também está relacionado diretamente à ideia da construção do conhecimento, tanto como

orientador do planejamento pedagógico, quanto da seleção e tratamento dos conteúdos curriculares. Pode-se perceber que existe uma tendência de vinculação do ato de brincar com o fazer pedagógico. O fato de que quando a criança brinca está em constante processo de construção de significados, buscando compreender o mundo a partir de suas representações. (VELASCO, s/d p. 9)

Segundo Lopes (2017 p.25) "o ambiente escolar propicia diferentes contextos para o desenvolvimento do brincar, dentro e fora da sala de aula, livre e

direcionada. As ações fora da sala de aula podem ser as mais variadas, acontecendo em diferentes espaços e tempos". Contudo, as ações desenvolvidas em sala de aula, geralmente, não possibilitam a criança a brincar de forma livre, por meio de sua vontade e imaginação, utilizando todo o seu repertório de conhecimentos e habilidades.
Na realidade, no ambiente escolar, os espaços e os momentos para o brincar são utilizados, normalmente, de forma supervisionadas com o objetivo de se atender uma proposta pedagógica ou um mero cronograma pré-definido. Assim, elenca-se que a brincadeira não deva cumprir com a finalidade de ação pedagógica, o que se discute é a condução do brincar por meio de ações que acabam por estancar toda a criatividade e o desejo da criança.
A utilização de instrumentos que norteiam a brincadeira, tais como: regras e normas, as vezes, são necessárias, desde que aja uma finalidade sólida que envolva a aquisição ou a construção de conhecimentos que proporcionam a ampliação de novos saberes e, não apenas como forma de controle da ação infantil. "As brincadeiras na escola nem sempre são proporcionadas à criança com a liberdade de escolha, e nem visam ao brincar por prazer. O que se observa, geralmente, é a existência do objetivo pedagógico inserido de forma mascarada na ludicidade" (LOPES, 2017 p.25).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa bibliográfica possibilitou verificar que o lúdico é um imprescindível instrumento que possibilita a concretização, pela criança, de diversas aprendizagens, possibilitando-lhe a externar: sentimentos, emoções, aptidões, impressões a respeito do mundo que a rodeia. Bem como aprende a socializar e a interagir com outros membros, conhecendo a si e o outro, de forma a aprimorar as suas afinidades pessoais e interpessoais.
Outro ponto abordado condiz ao fato que o brincar nem sempre ocorre de maneira socializada, podendo acontecer de forma individual, dependendo do incentivo e desejo da criança no decorrer do brincar.

Assim, no decorrer da elaboração deste artigo, foi possível elencar a importância lúdico para a formação e desenvolvimento infantil, bem como no decorrer da aprendizagem, a qual acontece ao longo de toda a sua vida. A aprendizagem é algo que acontece de diversas maneiras, sendo por observação, ensinamentos ou descobertas que vão sendo realizadas pelo desejo de querer saber como os fatos ou informações ocorrem.
Destaca-se também que a brincadeira, dirigida ou não, é um extraordinário instrumento que possibilita o desenvolvimento da: linguagem, memória, criatividade, percepção, atenção, assim como na melhora da autoimagem e autoestima. O brincar oportuniza a criança a desenvolver capacidades imperativas que serão o alicerce no decorrer da construção de sua personalidade, assim como a desenvolver a concentração, que são mecanismos que lhes possibilitará a almejar e conquistar objetivos futuros, tanto: pessoal, social e profissional. Nessa perspectiva, o brincar contribui de maneira significativa no desenvolvimento motor, cognitivo e psicológico da criança.
No decorrer da brincadeira é que os espaços se efetivam, sendo os mais perfeitos para que a criança venha a se posicionar, sem se sentir oprimida e constrangida, podendo ser apenas ela, externando todo o seu potencial criativo e imaginário, exercitando a sua relação afetiva com os seus objetivos, organizando, experimentando e explorando suas opiniões e percepções a respeito da realidade interior e exterior.
Portanto, elenca-se que trabalhar no âmbito educacional com propostas que envolvam o lúdico vem a ser muito importante, pois incentiva o aluno a participar das atividades de forma espontânea devido a influência que a brincadeira exerce sobre o mesmo. Assim, enfatiza-se que, quando a criança se envolve na ação como ator ativo facilita a construção e a aquisição de conhecimentos, tornando todo o processo de ensino-aprendizagem em algo qualitativo e dinâmico.
Em suma, o lúdico no processo de aprendizagem passa a ser uma ferramenta preciosa que instiga e incentiva a criança a buscar novos conhecimentos e a externar habilidades que, por vezes, se encontram

incutidas. As atividades lúdicas na educação auxilia a aquisição de conhecimentos e no acrescentamento dos pré-existentes, além de, incentivar a criança a frequentar as salas de aula com o

propósito especifico “o de aprender com prazer”, se tornando, assim, o construtor de seu próprio saber. Finalizando, quando uma criança brinca, ela cria e recria novos mundos, os quais são ricos e magníficos, repleto de possibilidades e criações que o tornam melhor que o mundo no qual vive realmente.

Referências Bibliográficas

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. Cadê o brincar? Da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.

CATUNDA, Ricardo. Cultura e ludicidade: A vivência do brincar na formação de professores. Gráfica LCR 2010.

FANTACHOLI, Fabiane das Neves. A importância do brincar na educação infantil. Artigo publicado em Brasil Escola – UOL, 2009. Disponível em: https://monografias.brasilescola.uol.com.br/educacao/a-importancia-brincar-na-educacao-infantil.htm. Acesso em: 25.10.2020.

FORTUNA, Tania Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000.

JUCHEM, Viviane Steffen. A importância do lúdico na construção da aprendizagem. Artigo publicado em Static Fecam, 2008. Disponível em: https://static.fecam.net.br/uploads/452/arquivos/869323_Viviane_S__Juchem.pdf.
Acesso em: 25.10.2020

LOPES, Mary Stela Sakamoto. Aplicação da ludicidade em sala de aula. Guia de Orientação, 2017. Disponível em: https://www.fc.unesp.br/Home/ensino/pos- graduacao/programas/mestradoprofissionalemdocenciaparaaeducacaobasica/produt o_mestrado_mary_stela_sakamoto_lopes-2.pdf. Acesso em: 26.10.2020.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. Brincar: prazer e aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Mário Augusto. A importância das brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. Publicado em Meu Artigo – Brasil Escola, 2011. Disponível em: https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/a-importancia-das-brincadeiras-no-processo-ensino--aprendizagem-educacao- infantil.htm. Acesso em: 26.10.2020.

VELASCO, Ana Rosa Miranda. A importância do brincar na educação infantil. Artigo publicado em portal educação, s/d. Disponível em: https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/estetica/a-importancia-do- brincar-na--educacao-infantil/30065. Acesso em:27.10.2020

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A Formação Social da Mente. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação. Londrina: O autor, 2005.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NA APRENDIZAGEM INFANTIL

MONICA GARCEZ MIRAMONTES FRAGA

RESUMO

Este trabalho aborda a influência dos jogos, como atividades lúdicas no aprendizado infantil, levando em conta a sua representatividade no processo de programação de ensino, com capacidade de propiciar a socialização e desenvolvimento da criança. O jogo lúdico pode contribuir para a criação da

identidade e autonomia dos indivíduos e propiciar significado para o aprender. Desta forma como base, a pesquisa inicia-se com o estudo histórico da ludicidade; sequencialmente faz-se uma pesquisa sobre os jogos na educação infantil. Concluindo elucida-se que o uso de brincadeiras por educadores pode propiciar um ensino de qualidade no qual os alunos sintam-se felizes enquanto aprendem.
Palavras-Chave: Lúdico, Jogos, Brincar, Desenvolvimento Infantil, Educação.

ABSTRACT

This work addresses the influence of games, as playful activities on children's learning, taking into account their representativeness in the teaching programming process, with the ability to foster socialization and child development. The playful game can contribute to the creation of the identity and autonomy of individuals and provide meaning for learning. Thus, as a basis, the research begins with the historical study of playfulness; sequentially there is a research on games in early childhood education. In conclusion, it is clear that the use of games by educators can provide quality education in which students feel happy while learning.
Keywords: Playful, Games, Play, Child Development, Education.

1 INTRODUÇÃO

Tendo como base a problemática observada quanto a falta da ludicidade na educação infantil. A investigação buscará responder ao seguinte questionamento: Há aplicação de jogos como ferramentas, na fase inicial da educação das crianças e quando existe quais são as metodologias utilizadas para inserção das atividades? Levando em conta a hipótese de que existe uma deficiência nas escolas quanto a elaboração de programas que contemplem ações lúdicas no aprendizado infantil, jogos e brincadeiras, impossibilitando um aprendizado mais prazeroso e inovador.

Uma vez que o lúdico faz parte do imaginário de todas as pessoas, Carvalho (2005) apresenta uma definição de ludicidade que demonstra a importância de sua aplicação na educação:

Sabe-se que o lúdico é um instrumento que permite a inserção da criança na cultura e através do qual se podem permear suas vivências internas com a realidade externa. É um facilitador para a interação com o meio, embora seja muito pouco explorado. Apesar de as crianças menos favorecidas economicamente viverem em situações de estresse e risco constantes, o lúdico pode vir a ser um instrumento de promoção de resiliência, conforme o seu emprego. (CARVALHO, 2005, p. 12)

Buscar as relações entre a utilização de atividades lúdicas, como jogos, e a aprendizagem vem sendo analisado há muito tempo na, exemplo disto foram os estudos de Vygotsky e suas afirmações sobre a importância das relações sociais, muito presentes nas variadas formas de interação dos jogos, apresentando considerações sobre a aprendizagem:

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 apud PIMENTEL, 2008)

A Instituição escolar vista como uma das articuladoras do processo de desenvolvimento tem como papel realizar o seu planejamento de acordo com as necessidades da criança, oferecendo condições para que as aprendizagens ocorram, sendo através de atividades lúdicas ou situações pedagógicas orientadas.(BUENO, 2010)

Na prática pedagógica, segundo Macedo (1995), o lúdico, principalmente o jogo, pode ser um bom instrumento de diagnóstico e aprendizado, pois através dele tem-se acesso ao pensamento infantil, além de permitir definir quais as estratégias de intervenção a serem realizadas dentro de um processo pedagógico.

2 METODOLOGIA

A pesquisa possui uma natureza teórica. Tendo como diretriz geral a característica exploratória. A estratégia da pesquisa cientifica utilizada foi a revisão de literatura, abordando o objeto de estudo através de uma análise mista, coletando os dados por meio de pesquisas em banco de dados públicos, dos quais foram utilizadas as seguintes plataformas: BVS – Biblioteca Virtual de Saúde [http://brasil.bvs.br] e Google acadêmico [https://scholar.google.com.br]. Como descritores para a busca foram utilizadas as palavras: infantil, lúdico, educação, jogos.

3 REVISÃO TEORICA

3.1 A história da ludicidade

A ludicidade está presente na história e sempre fez parte da vida e do cotidiano das pessoas. Na Antiguidade, jogos e brincadeiras eram comuns a toda sociedade, a fim de estreitar os laços afetivos e promover a coletividade, sem distinção de idade e classe social, os brinquedos eram iguais, tanto para meninas como para meninos, as crianças participavam das mesmas brincadeiras dos adultos, esta atividade não era um ato exclusivamente infantil. Mas não se pode falar da história da utilização dos jogos educativos sem lembrar de Comenius, Rousseau e Pestalozzi, grandes pensadores que contribuíram para a sua valorização na infância.

- Comenius (1592 – 1670) considera três ideias fundamentais: a naturalidade, a intuição e a auto atividade. Ele propôs uma educação concreta e persistente, uma pedagogia veloz, econômica e sem esforços excessivos, a instrução com base na vivência cotidiana de cada um. (ALMEIDA, 2000)
- Jean Jacques Rousseau (1712-1778) dizia que só é possível aprender através de uma conquista ativa. Ressalta também a importância ao interesse da criança quando se trabalha com algo que corresponde a sua alegria natural. (idem)
- Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) enxerga a escola como uma sociedade, onde responsabilidade e normas de cooperação são fundamentais para a educação da criança, por esse motivo, vê o jogo como um fator decisivo para o trabalho com esses conceitos (ibidem).

Baseados numa concepção idealista e protetora da criança, esses pesquisadores propuseram uma educação dos sentidos, utilizando-se de jogos e brinquedos centrados na recreação. A partir de então a educação infantil passa a ter características particulares, e a criança a não ser mais um "adulto em miniatura."

3. 2 A importância do lúdico na educação infantil

Os pedagogos Friedrich Froebel, Maria Montessori e Ovide Decroly realizaram pesquisas a respeito da criança. "... foram os primeiros pedagogos da educação pré- escolar romper com a educação verbal e tradicionalista da sua época. Propuseram uma educação sensorial, com utilização de jogos materiais didáticos, que deveria traduzir por si a crença em uma educação natural dos instintos infantis.". Almeida (2000) apresenta as seguintes definições destes estudiosos:

- Froebel (1782 – 1852) foi o primeiro educador que justificou o uso do brincar no processo educativo. Ele acreditava que a melhor forma de conduzir a criança à atividade é através dos jogos, desenvolvendo aspectos físicos, morais e cognitivos, defendendo também a necessidade da orientação do adulto para que esse desenvolvimento ocorra, dizendo que o bom educador é aquele que faz do jogo uma arte um instrumento para promover a educação.
- Maria Montessori (1870 – 1932) retoma a necessidade dos jogos educativos, dado grande importância aos jogos sensoriais.
- Ovide Decroly (1871 – 1932) dedicou-se a experimentar uma escola centrada no aluno, e não no professor, uma escola que preparasse a criança para viver em sociedade, defendia um método ativo, fundamentado na possibilidade do aluno conduzir o próprio aprendizado, assim a criança aprende a aprender. Foi fortemente influenciado pelas ideias de Rousseau e segundo ele, a necessidade gera o interesse e só este leva ao conhecimento.
- Jean Piaget (1896 – 1980) enxerga os jogos não apenas como uma forma de entretenimento para gastar a energia das crianças, mas como meios de enriquecimento do desenvolvimento intelectual. Para ele, os jogos tornam-se mais significativos à medida que se desenvolve, pois através da manipulação de materiais variados, passa a reconstruir objetos e reinventar coisas, com isso, os jogos vão se transformando pouco a pouco em construções adaptadas.

Diante do estudo de diferentes estudiosos, podemos perceber várias opiniões sobre a interação da ludicidade e a criança, mas é notório como eles destacam e priorizam a educação lúdica. "Nessa perspectiva, podemos dizer que, por meio do brincar, a criança contribui para a formação da humanidade, possibilitando-nos compreender certas características sociais e culturais de nossa história." (TEIXEIRA, 2010, p.34)

Macedo (2007) em seu artigo Brincar é mais que aprender; reforça que com o passar do tempo a criança quer se socializar (brincar com) e os jogos de regras por representarem constantes experiências de troca, através do estabelecimento de contratos, limites de espaço, tempo e definição de objetivos servem bem para este propósito. Então sem nem

mesmo perceberem “representando e se preparando (...)” uma vez que “nos jogos, é possível repetir e criar regras, errar e começar de novo”. Servindo assim como base para o sentido da vida real e contribuir efetivamente para as atividades de aprendizado escolar.

3.3 Atividades lúdicas e as funções executivas

Sobre o desenvolvimento infantil, Oliveira (2002) destaca dois importantes pesquisadores na área: o russo Lev Vygotsky (1896-1934) e o francês Henry Wallon (1879-1962), pois ambos contribuíram amplamente para o conhecimento sobre a formação da criança, através da linha teórica conhecida como sócio histórica, que considera o sujeito dentro de uma cultura concreta. Dentre essas contribuições citaremos os pontos básicos do pensamento de cada um deles.
Vygotsky afirma ser um processo cultural a construção do pensamento e da subjetividade, que se dá através do uso de signos e o emprego de instrumentos. Discordando do conceito de uma formação natural e universal da espécie humana. Diferente dos animais que agem e reagem aos estímulos de uma forma sensorial instintiva, o homem supera-se suas capacidades sensoriais através do uso de instrumentos e interação com outros homens. A realização de tarefas conjuntas favorecem trocas, pois conforme afirma Vygotsky “toda função psicológica superior manifesta-se, primeiro em uma situação interpessoal e depois em uma situação intrapessoal”. Para suas análises a respeito, o pesquisador criou o conceito de zona de desenvolvimento proximal, na qual afirma que a criança ao receber as informações as transforma conforme métodos e conhecimentos adquiridos pela mesma através de relações com parceiros mais experientes (OLIVEIRA, 2002).
Sobre este assunto Carvalho (2005) reforça que o cérebro é um sistema aberto e dotado de plasticidade, com sua estrutura e funcionalidade moldada ao longo da história e desenvolvimento individual da espécie. Tal afirmação reforça o fundamento sócio histórico do funcionamento psicológico, do qual o pensamento vygotskiano enfoca que o relacionamento do homem com o mundo é uma relação mediada e que os sistemas simbólicos funcionam como elementos intermediários entre a pessoa e o mundo.
Wallon por sua vez discorreu sobre o desenvolvimento humano, principalmente na fase infantil, como resultado das relações entre as condições da pessoa e as situações com que ela se envolve ao longo da vida e como Vygotsky enfatiza a importância da linguagem e mediações que cercam as pessoas. Segundo o pesquisador todos possuem um ótimo sistema de trocas com o meio, envolvendo: motricidade, afeto e cognição, sendo que em cada estágio do desenvolvimento uma delas predomina sobre as outras. Uma vez construída uma nova função pelo individuo ocorre uma ruptura construída até então, gerando desta forma o desenvolvimento.
Wallon chama a atenção para o fato de cada indivíduo construir seu pensamento e a si mesmo, enquanto sujeito, pelo imergir em uma experiência interpessoal, apagando seus próprios limites e constituindo uma unidade momentaneamente indissociável com o parceiro ou com “o mundo”, onde ele não distingue o que é seu – gestos, reações, opiniões e outros aspectos – daquilo que não é, para a seguir, e por isso mesmo, tentar diferenciar-se desse outro, de seu contexto, eliminando os elementos que julga alheios.(OLIVEIRA, 2002)

Em suma a criança constrói uma memória através das interações e com o tempo adquire habilidades de desenvolvimento próprio deixando de agir por imitação e cria também atitudes próprias.
Segundo Pimentel (2008):

Vygotsky explica que a capacidade de simbolizar – essencial ao desenvolvimento da linguagem e uma das características centrais do jogo – embora virtualmente possibilitada pela evolução biológica das estruturas cerebrais e do aparelho fonador, só entrou em operação a partir do desenvolvimento cultural, historicamente determinado pelas condições materiais de produção do trabalho coletivo nas sociedades humanas. Essa função teria permitido um salto qualitativo no comportamento da espécie, submetendo os fatores biológicos a condições mais sofisticadas de operação. (PIMENTEL, 2008, P. 113)

Tal afirmação conduz ao pensamento que a criança é um ser social e histórico e está inserida em uma determinada cultura, procura desde cedo entender o mundo, é influenciada por seus pares e também influencia no seu meio, durante a interação que ela constrói o seu conhecimento e através das brincadeiras manifesta seu entendimento sobre a vida, juntamente com seus desejos.
O meio em que a criança vive contribui diretamente para sua construção social, ou seja, sua família, amigos, vizinhos, relações religiosas, escola. Tudo representa uma troca, e através desta interação a criança modifica e é modifica. Desta forma cada

criança vivencia sua própria construção social. A construção do pensamento de da subjetividade compõem-se em um processo cultural que se se forma socialmente. (BARANITA, 2012).
Com base nestas informações nota-se que a aprendizagem é adquirida através de uma construção compartilhada, neste processo o educador atua como mediador no desenvolvimento potencial da criança.

CONCLUSÃO

O estudo permitiu o conhecimento de alguns conceitos do termo ludicidade, bem como sua história e reforçou-se a identificação da necessidade dos jogos para o desenvolvimento das crianças e sua grande importância no processo educacional.

O trabalho trouxe à tona o quanto os jogos lúdicos são importantes, ressaltando que através da sua utilização pode-se desenvolver os vínculos, dos quais possibilitam abrir caminhos para o ensino-aprendizagem. Além de serem facilitadores para a observação, dando possibilidade de avaliar melhor os resultados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P.N. Educação lúdica. São Paulo: Loyola, 2000

ALVES, L, BIANCHIN, MA. O jogo como recurso de aprendizagem. Rev. Psicopedagogia. São José do Rio Preto, SP, v.27, p. 282-287, 2010

BARANITA, I. A importância do jogo no desenvolvimento da criança. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett. 2012. Disponível em: http://www.saosebastiao.sp.gov.br/ef/pages/Corpo/Habilidades/leituras/a1.pdf Acesso em: 10 dez 2018

BUENO, E. Jogos e brincadeiras na educação infantil. Ensinando de forma lúdica. Universidade Estadual de Londrina 2010. Disponível em: http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/ELIZANGELA%20BUENO.pdf. Acesso em: 10 dez 2018

CARVALHO, A.M.; GOMES, P.L.D.; ALVES, M.M.F. Brincar e Educação:
concepções e possibilidades. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n.2, p. 11-15, 2005

FARIA, M. C. M. et al. Atividades motoras cotidianas e suas influências no desenvolvimento de pré-escolares. Revista Movimento. v. 16, n. 1, p. 113-130, 2010.
MACEDO, L. Os jogos e sua importância na escola. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (93): 5-10, 1995.
. Brincar é mais que aprender... Rev. Nova Escola – Educação Infantil. Pré-Escola 4 e 5 anos; nº 15 ed. Especial agosto 2007.
OLIVEIRA, Z R. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

PIMENTEL A.A. Ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural. Psicol Educ. 26(1):109-33, 2008

SANTOS, A.K.; DIAS, A.M. Comportamentos lúdicos entre crianças do nordeste do Brasil: categorização de brincadeiras. Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, v. 26, n. 4, p.
585-594, Dec. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722010000400002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 08 dez 2018

TEIXEIRA, S.R.O. Jogos, brinquedos, brincadeira e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Rio do Janeiro: Walk Ed., 2010.

A ORALIDADE A ESCRITA: A ALFABETIZAÇÃO PROMOVENDO A APRENDIZAGEM HUMANA

MUNIQUE RUBIA SOUTO RODRIGUES

RESUMO

O presente artigo se objetiva em abordar as principais contribuições que a leitura e a escrita proporcionam ao desenvolvimento e aprendizagem humano. Pois, em uma sociedade na qual as informações ocorrem de forma, praticamente, instantânea, saber identificar as os reais significados que se encontram inseridas na mensagens que se encontram disponíveis no cotidiano do sujeito, se torna imprescindí-

vel. Assim, este se propõe discutir a importância de saber ler e escrever, a fim de alertar aos possíveis leitores, a respeito de proporcionar, ao aluno o despertar para a leitura, criando-se o hábito leitor, o qual ampliará seus conhecimentos, hipóteses e repertório, para que, quando necessário saber elaborar um texto com coerência escritora. Portanto, no âmbito educacional o processo de alfabetização deve ser qualitativa e significativa, de forma que possibilite ao aluno a ser o construtor de seu próprio saber. O professor alfabetizador, precisa ser pesquisador de novas metodologias, inovador e transformador da própria práxis, utilizando-se de ações que possam nortear o processo de ensino-aprendizagem de forma a ser tornar prazeroso para ambos os atores envolvidos nele.
Palavras-chave: Leitura. Escrita. Aprendizagem. Aluno. Docente.

ABSTRACT

This article aims to address the main contributions that reading and writing provides to human development and learning. Because, in a society in which information occurs practically instantaneously, knowing how to identify the real meanings that are inserted in the messages that are available in the daily life of the subject, it becomes indispensable. Thus, this proposes to discuss the importance of knowing how to read and write, in order to alert potential readers, about providing the student with the awakening to reading, creating the reading habit, which will expand their knowledge, hypotheses and repertoire, so that, when necessary, know how to elaborate a text with writer coherence. Therefore, in the educational sphere, the literacy process must be qualitative and meaningful, to enable the student to be the builder of his own knowledge. The literacy teacher needs to be a researcher of new methodologies, innovative and transformative of praxis itself, using actions that can guide the teaching-learning process in order to be pleasurable for both actors involved in it.
Keywords: Reading. Writing. Learning. Student. Teaching.

INTRODUÇÃO

No decorrer da trajetória humana, o homem procurou estabelecer várias formas de comunicação, a fim de possibilitar-lhe a expor os seus sentimentos, ideias, percepções, fatos, informações. Dentre as ferramentas desenvolvidas ressalta-se a oralidade, a qual permite o sujeito a se comunicar de forma expressiva as suas percepções sobre tudo que o cerca. Nesse contexto, a oralidade vem a ser o meio mais utilizado, desde a sua criação, por ser a forma mais completa de expressão e comunicação social e pessoal, pois por meio dela possibilitou ao homem a estabelecer parâmetros de convivência social, ensinamentos e outras informações necessárias, que julgar importante. Assim, a oralidade possibilita aos povos a criar culturas e expô-las, de forma a ser entendida, compreendida, aceita ou não, pelos demais membros sociais.

Contudo, elenca-se que no decorrer dos tempos, o ser humano percebeu que apenas a oralidade não bastava para registrar os eventos, pois ao ser passada para outros membros muitas informações e elementos se perdiam ou eram acrescentados. Assim, se tornou imprescindível criar um instrumento que possibilitasse a registrar de forma fidedigna os relatos, as informações, assuntos, ou qualquer outra forma de expressão, tais como literárias, por exemplo.

Nesse sentido, elenca-se a criação da escrita, a qual veio a possibilitar ao sujeito a armazenar todas as informações que possibilitasse a estabelecer uma comunicação mais aprimorada e precisa, evitando assim, a perda ou acréscimo na mesma.

Entretanto, pontua-se que para a prender a escrever, se faz necessário saber a ler, portanto, o sujeito, com a capacidade de leitura e escrita, passou a ensinar os demais membros, surgindo assim, a alfabetização. Processo, que prioriza o ensinar as questões que envolvem os meandros da leitura e escrita, principalmente, no âmbito educacional, nos primeiros anos do processo de aprendizagem formal.

A alfabetização auxilia no desenvolvimento infantil, ao que se refere aos aspectos: sociais, pessoais culturais, afetivos e emocionais, pois quando a criança passa a vislumbrar a magia das informações contidas na leitura dos vários tipos de

textos existentes, e que os mesmos a possibilita a viajar a mundos imaginários, desperta no infante o desejo de buscar cada vez mais novas leituras. Assim, a criança na fase de alfabetização, precisa ser incentivada por meio de metodologias inovadoras e integrantes, para tanto o professor precisa estar atento as reais necessidades do discente no decorrer a aprendizagem. O processo de alfabetização precisa ser significativo e qualitativo, a fim de possibilitar ao aluno um pleno desenvolvimento,

com capacidade de cogitar várias possibilidades no futuro. Bem como a criar o hábito leitor, o qual proporcionará a ampliar o seu repertório de saberes. Lembrando sempre que, o professor deve nortear e mediar saberes e não apenas transmitir informações e conhecimentos, bem como, cada ser humano possui tempo e maneiras subjetivas e peculiares de aprender.

1. O brincar e a aprendizagem

O homem ao longo de toda sua existência criou sistemas que o possibilitasse a se comunicar com outros membros sociais; a expressar os seus sentimentos, sonhos, vontades, opiniões, etc.; a relatar: acontecimentos, fatos cotidianos ou que tivesse sido relatado por outros; para contar histórias verídicas ou não, com o intuito de diversão; etc.
Entre os vários meios utilizados e instrumentos criados pelo homem, destaca-se a oralidade, que segundo Marcuschi (2010):
(...) é a prática de uso da língua natural por meio da produção sonora, em diversos gêneros de texto orais, nos mais diferentes contextos e níveis de formalidade. Nela, estaria inclusa a fala (forma de produção textual por meio de sons articulados e de significados), acompanhada de outros aspectos como a prosódia, os gestos, a expressão facial, os movimentos corporais, entre outros. (MARCUSCHI, 2010 p.25

A oralidade, também, pode ser considerada como:

A transmissão oral dos conhecimentos armazenados na memória humana. Antes do surgimento da escrita (3.000 a.C., com entrada no mundo por volta de 600 a.C.), grande parte dos conhecimentos eram transmitidos oralmente, sendo, pois, o principal meio de comunicação entre os homens. As memórias auditiva e visual eram os únicos recursos de que dispunham as culturas orais para o armazenamento e a transmissão do conhecimento

às futuras gerações. A inteligência estava intimamente relacionada a memória. Os anciões eram considerados os mais sábios, consequência de seu vasto conhecimento acumulado. (MACHADO, 2006 p.79)

A oralidade é o instrumento de maior eficácia na comunicação humana, pois por seu intermédio externa opiniões e ideias, de forma efetiva, podendo ser para uma única pessoa ou para uma multidão. Ressalta-se que em vários povos, os arautos, tais como: os contadores de história e os cantores, por exemplo, eram os grandes guardiões das culturas ideológicas do povo. A oralidade, desde o seu surgimento até os dias atuais possui a função de transmitir e preservar conhecimentos e saberes tradicionais da cultura de um povo.
A tradição da oralidade é tão importante na vida humana que o site Wikipédia (2019) aborda que:
A tradição oral, na Grécia Antiga, era de extrema importância no ensino da arte da retórica, a arte de falar bem em público. Os sofistas da Grécia do século V diziam que a retórica era a fonte de uma base racional para eficazes desempenhos. O princípio fundamental de tal arte (a retórica) era basicamente demonstrar a capacidade do orador de refutar ou demonstrar um argumento. (WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre, 2019 s/p)

Na opinião de Pinto (2016):

É incontestável o poder da palavra falada. É por meio da oralidade que povos constroem sua cultura, é através da palavra que um indivíduo se torna capaz de construir sua identidade cultural. Essa tradição tem como objetivo não só o repasse de histórias, mas também a construção cultural de um povo, a criação dentro de uma coletividade da importância de cada história, a importância das percepções individuais e repasse das mesmas, por intermédio da tradição oral é possível a construção dos povos de tempos em tempos e esses valores, a tradição do coletivo, a ancestralidade e a palavra não devem jamais deixar serem silenciados ou esquecidos. (PINTO, 2016 s/p)

Entretanto, vale lembrar que, a questão da oralidade é tão séria que, ao longo dos tempos, a mesma não serviu apenas para transmitir conhecimentos, mas, infelizmente, foi utilizada para convencer nações a cometer várias atrocidades, porque o orador por meio de suas ideologias e convicções, despertou a credibilidade nos cidadãos, de forma a convencê-los da necessidade de subjugo ou de sua superioridade sobre outros povos.
Por outro lado, apenas ter a habilidade da oralidade, em memorizar as histórias, fatos, acontecimentos e conhecimentos a serem divulgados, ao longo dos tempos pode ocorrer mudanças, pois o contar de uma história que foi ouvida ou que chegou ao conhecimento por outro que a escutou, passa a

sofrer alterações, de acordo com o narrador, pois cada ser humano possui a sua forma de entender e interpretar as mensagens que lhes são transmitidas. Assim, surge a importância do registro escrito, pois "a escrita foi criada a partir da comunicação entre os homens bem como da necessidade de registro". (DIANA, 2019 p.1)

Segundo Fernandes (2020 p.1) "A história da escrita tem início há milhares de anos quando o homem sente a necessidade de registar não só acontecimentos, mas particularmente operações primitivas de comércio". Assim, no decorrer da história humana ocorreram vários tipos de escrita, tais como: Pictogramas, Escrita Cuneiforme, Escrita Hieroglífica, Escrita Chinesa, Grifos da América Central e Alfabeto.

Nesse ponto, abordar a respeito do alfabeto vem a ser importante em decorrência da utilização do mesmo por vários povos, incluindo o brasileiro. Nesse sentido, recorre-se a Diana (2019) a qual aponta em seus escritos que:

O alfabeto, tal qual o utilizamos hoje, é o legado de várias culturas a partir da necessidade de registro dos sons das palavras e passou por várias transições. As primeiras representações das palavras são atribuídas a um povo semita que vivia perto do Egito há cerca de 5,5 mil anos. Já a representação fonética das palavras é atribuída aos fenícios, sendo o modelo primordial utilizado atualmente. Por convenção, os alfabetos são abstratos e podem ser usados e adaptados a qualquer tipo de língua. (DIANA, 2019 p.2)

A esse respeito, Fernandes (2020) aborda que:

A representação fonética foi desenvolvida pelos fenícios. A análise promovida por esse povo deu origem a 22 sinais, aos quais foram acrescentadas as vogais pelos gregos, ao mesmo tempo que foram abandonadas as letras cujos sons não existiam nessa cultura, passando, assim, a ser representada por 24 sinais. Dessa evolução surge o nosso alfabeto, que tem origem no sistema greco-romano. (FERNADES, 2020 p.3)

Sobre a evolução do alfabeto criado pelos fenícios Diana (2019) discorre que:

Como os fenícios eram mercadores e precisavam anotar suas transações, conseguiram levar seu método de representação fonética para o Oriente Médio e a Ásia Menor, além dos árabes, etruscos e gregos, chegando à Península Ibérica. Foi esse o alfabeto adotado pelos gregos por volta do século VIII a.C. Os gregos acrescentaram ao sistema mais sons vocálicos e o alfabeto passou a ter 24 letras, entre vogais e consoantes. Com base neste sistema, um tanto mais refinado, originam-se outros alfabetos, como o etrusco e o gótico, na Idade Média; o grego clássico e o latino, que foi adotado pelos romanos. Em consequência da expansão do Império Romano, o alfabeto latino foi largamente difundido. Foram os gregos os primeiros europeus a aprender escrever com um alfabeto e seu sistema foi fundamental para o mundo moderno. (DIANA, 2019 p.4)

Sob a influência do Império Romano, muitas nações passaram a usar o latim para escrever sua própria língua. Em consequência, todas as nações da Europa Ocidental passaram a usar o alfabeto latim que ainda hoje é o mais utilizado no mundo. Seguindo a orientação da origem grega, as anotações latinas são lidas da esquerda para a direita. Originalmente, o alfabeto latino é constituído por 26 letras. (DIANA, 2019 p.4)

Ainda, conforme a autora: "O alfabeto de representação gráfica da língua portuguesa é o latino. Os países de língua portuguesa, que incluem o Brasil". (Idem). Assim, como pode ser mencionado primeiro veio a oralidade e depois surgiu a necessidade de registrar toda a história contada ou a ideologia de um povo, surgindo a escrita.

A partir da criação da escrita, as memórias e acontecimentos passaram a serem registrados de forma que possibilitasse, a uma pessoa, independentemente do tempo, a ter conhecimento a respeito desse momento histórico, possibilitando-o a explorar novos conhecimentos e a ampliar os pré-existentes. Entretanto, alguns autores defendem que o ato de aprender a ler eram um privilégio de apenas um grupo seleto dentre um povo, ou seja, apenas a nobres e religiosos, mas essa ideia é contestada, pois existem os que apontam que as pinturas rupestres foram as primeiras representações da leitura de mundo, pois a escrita é um acontecimento social. Segundo Cagliari (2003 p.40) "de acordos com fatos comprovados historicamente a escrita surgiu da urgência das pessoas se comunicarem umas com as outras. Estudando atenciosamente o sistema da escrita veio à tona a preocupação em decifrar e entender o código". Assim com a invenção da escrita surge a necessidade da alfabetizar, pois criar códigos que facilitasse o registro não teria função se os sujeitos não soubessem decifrá-los.

Nesse sentido, elenca-se que na antiguidade, a aprendizagem ocorria por meio da realização da cópia de palavras e textos já escritos. Portanto, pode-se elencar que a alfabetização, por meio da escrita, ocorria de forma que os conhecimentos eram transmitidos de quem os possuía para quem os desejava. Segundo Cagliari (1998 p.15) "a curiosidade, certamente, levava muita gente a aprender a ler para lidar com negócios, comércios e até mesmo para ler obras religiosas ou obter informações culturais da época".

Com o decorrer dos tempos, os métodos de alfabetização foram se modificando e evoluindo, de acordo com a necessidade de cada povo, em um determinado momento e época. Assim vários métodos foram sendo criados de forma a facilitar a alfabetização. Para Cagliari, no processo de alfabetização, a leitura precede a escrita. Na verdade, a escrita nem precisa ser ensinada se a pessoa souber ler. Para escrever, uma pessoa precisa, apenas, reproduzir graficamente o conhecimento que tem de leitura. Por outro lado, se uma pessoa não souber ler, o ato de escrever será simples cópia, sem significado. (Cagliari, 1994, apud Massini-Cagliari, 2003 p.26)

Nesse contexto, elenca-se que segundo a opinião do autor, a alfabetização deve ocorrer a partir da leitura, "ensinando as relações entre letras e sons, mostrando como essas relações são diferentes em um sistema ortográfico. Por conseguinte, quem possui o hábito de ler, tende a se expressar melhor e com mais facilidade, tanto de forma oral quanto de forma escrita". (CAGLIARI, 1998 p.20)

De acordo com Cagliari (1998 p.21), "a atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura". Portanto, para o teórico o mais importante é saber ler, pois quando escreve o faz para ser lido, assim, "a finalidade da escrita é sempre a leitura". (Idem)

A leitura é um ato, processo ou exercício de extrema importância para a transformação, alargamento e aprimoramento de saberes do ser humano, pois é por meio dela que o mesmo passa a ter acesso a informações que lhe servirão de base para sua convivência familiar e social, bem como as que se referem a formação cultural e histórica da sociedade de que se encontra inserido. Ou seja, no decorrer da leitura o sujeito passa a ter contato com vários assuntos e informações que o

auxiliaram em seu desenvolvimento e formação, ampliando conhecimentos e facilitando a aquisição de novos.

Nessa nuance, Lima (2019 p.1) aborda que a importância da leitura deve ser apresentada ao sujeito desde a infância, pois contribui extremamente para o desenvolvimento da cognição humana. Por meio dela a compreensão, o poder de síntese, conhecimento, desenvolvimento intelectual é aprimorado, sendo que a cada leitura o conhecimento passa a ser expandido.

Portanto, elenca-se que despertar no sujeito o hábito leitor é proporcionar- lhe: a entrar em contato com outros conhecimentos culturais, a instigar a imaginação, a melhorar e ampliar as suas hipóteses, enriquecer a sua oralidade e subsequentemente a escrita. "Isto é, apresentar o poder da leitura a alguém desde criança fará com que esse indivíduo cresça sabendo a importância da leitura para o seu desenvolvimento e isso afetará todos os aspectos da sua vida, desde a pessoal ao profissional" (LIMA, 2019 p.2).

Nesse ponto a autora elenca alguns benefícios que a leitura proporciona ao ser humana, sendo eles:

- Aprimoramento do vocabulário Um dos principais benefícios da leitura, tanto para uma criança quanto para um adulto, é o enriquecimento de vocabulário. A cada leitura é possível aprender novas palavras, novas expressões. Para a criança, aprender novas palavras desenvolve a sua cognição mental. Ela vai incorporando novas palavras, e consequentemente, consegue se expressar, desenvolver a fala e até a forma certa de pronunciá- las. Para o adulto é ainda mais importante, pois as relações interpessoais pedem sempre um conhecimento vasto dele, especialmente no ambiente profissional;
- Produção de textos: O ato de ler aprimora e melhora os conhecimentos ortográficos do sujeito, possibilitando-lhe a realizar um texto no qual expressa o seu pensar e suas ideias a respeito de um determinado assunto de forma clara e concisa;
- Conhecimento cultural: Com a leitura é possível conhecer muitos lugares e culturas sem ao menos sair de casa. E isto faz com que outros aspectos sejam compreendidos. Aquele que entende e compreende outras culturas, é

alguém fácil de se comunicar com os outros, não pratica preconceito ou qualquer outro ato considerado inaceitável na sociedade, pois possui plenos conhecimentos a respeito dos fatos que ocorrem no mundo. O hábito de ler, expande o conhecimento cultural do leitor, seja pela literatura ou por apenas uma entrevista em uma revista, pois toda leitura é

válida, toda leitura gera conhecimento;

• Pensamento crítico: A leitura gera conhecimento que possibilita a ter pensamento crítico. Ou seja, quanto mais ler, mais conhecimento o sujeito vai constituir, isso formará um ser humano que pensa de forma racional e baseado em argumentos. Nos dias atuais, ter censo crítico é fundamental. O hábito de ler contribui para que o desenvolvimento de um censo critico seja mais apurado. Com pensamentos coerentes e baseados na argumentação. No poder de justificar e argumentar seus pensamentos e comportamentos. Assim como os fatos que rodeiam o mundo;

• Tecnologia: Desde a invenção da tipografia, mais conhecido como a Imprensa, em 1455, pelo alemão Johannes Gutenberg, a leitura foi expandida exponencialmente, mesmo os livros já existindo. E assim foi o ponta pé para a difusão maior do conhecimento ao redor do mundo. Contudo, a importância da leitura não está voltada apenas para a literatura brasileira, mas também com as novas formas de leituras. Ou seja, a leitura pode ser estimulada das mais diversas formas, até porque a tecnologia contribui de forma eficiente para a leitura. Com o avanço tecnológico, novos métodos de leitura foram encorpados aos antigos, como os livros digitais. Os livros digitais que são lidos por celulares, tablete e computadores atraem de forma considerável os jovens, a geração que já nasceu imersa no universo tecnológico. (LIMA, 2019 p.3)

Elenca-se, portanto, que quando se refere a ler, não se limita apenas a títulos ou textos pré-estipulados, os quais fazem parte dos mais diversos instrumentos literários já consagrados como os livros, por exemplo, mas também a leitura ocasional, a qual vive exposta em cartazes, folhetos, etc., pois ler vai além da formalidade, o ato se consiste em entender e compreender a respeito de tudo que vive a volta do sujeito.

Para se desenvolver o habito leitor na criança, é necessário que a mesma seja incentivado desde a mais tenra idade, por meio da leitura ou da realização da contação de histórias, processos que normalmente são realizados por um adulto, o qual faz parte de seu âmbito familiar ou não. Contudo, ressalta-se, que nem sempre o adulto, possui esses hábitos, seja por desconhecimento leitor, falta de tempo ou desinteresse, fato esse que não é uma primazia dos tempos atuais.

Os primeiros contatos com materiais de leitura, por parte da criança, ocorre quando da sua inserção na educação formal, sendo que, a partir desse momento, a mesma passa a conhecer o mundo mágico das letras e o que ela proporciona a sua imaginação, conduzindo-a ao fantástico mundo de novos saberes. Além de aprender a ler, a criança passa a descobrir como registrar os seus conhecimentos, pensamentos, ideias, percepções a respeito do mundo que a cerca e além dele. Esse fantástico processo de aprendizagem e aquisição de saberes, denomina-se de alfabetização.

Nesse sentido, elenca-se que alfabetização é o processo que conduz o sujeito a aprender a ler e escrever. Assim, a pessoa alfabetizada é a que possuí a capacidade de saber utilizar a leitura e escrita. Para Val (2006):

Pode-se definir alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado "código" escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e ouras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita. (VAL, 2006 p. 19)

Segundo Perez (2002, p. 66):

A alfabetização é um processo que, ainda que se inicie formalmente na escola, começa de fato, antes de a criança chegar à escola, através das diversas leituras que vai fazendo do mundo que a cerca, desde o momento em que nasce e, apesar de se consolidar nas quatro primeiras séries, continua pela vida afora. Este processo continua apesar da escola, fora da escola paralelamente à escola. (PEREZ, 2002 p.66 apud MARTINS e SPECHELA, 2012 p.5)

Na opinião de Ferreiro (1996, p.24): "O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças." Ou seja, a criança não é um ser que apenas recebe e absorve as mais diversas informações que lhes são transmitidas, ela também aprende por meio: da observação, conversa, jogos simbólicos, etc., na verdade o discente precisa ser estimulado a desejar a aprendizagem, pois se ocorrer o desinteresse do mesmo, a aprendizagem não ocorrerá.

Portanto, não existe um método totalmente eficien-

te que possa auxiliar e promover a alfabetização.
A esse respeito recorre-se a Carvalho (2008) que afirma:
Quem se propõe a alfabetizar baseado ou não no construtivismo, deve ter um conhecimento básico sobre os princípios teórico-metodológico da alfabetização, para não ter que inventar a roda. Já não se espera que um método milagroso seja plenamente eficaz para todos. Tal receita não existe. (CARVALHO, 2008, p. 17).

Outro ponto a ser ressaltado, se refere que muitos profissionais da educação julgam que a criança possui um tempo determinado ou certo para aprender, ser alfabetizado, caso isso não ocorra, dificilmente aprenderá. Contudo, deve-se lembrar, sempre, que cada indivíduo, possui o seu tempo e a sua subjetividade para aprender ou desenvolver alguma atividade. O que condiz a afirmar, que se deve procurar entender as dificuldades ou facilidades de cada aluno, para que possa ser planejado as ações que poderão nortear o aluno no decorrer do processo de aprendizagem.
Por muito tempo, considerava-se que ser alfabetizado era o indivíduo com a capacidade de decodificar os símbolos que compõe a escrita, contudo esse conceito, em dias atuais não se suporta, de acordo com Soares (2003) a alfabetização é a aprendizagem da técnica, domínio da escrita, da leitura e da relação que existe entre grafemas e fonemas, assim como dos diferentes instrumentos de escrita, é um processo que vai muito além de decodificação de letras e sílabas.
Entretanto, a UNESCO (1999) descreve um sentido mais amplo para a alfabetização:
...conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação; em sentido amplo, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. Existem milhões de pessoas, a maioria mulheres, que não têm a oportunidade de aprender (...) a Alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito básico para a educação continuada durante a vida. (UNESCO, 1999, p. 23)

Como pode ser elencado, alfabetizar não significa ensinar a conhecer letras e formar palavras, possuindo um conhecimento que o possibilita, de forma restrita, limitada e básica, a decifrar os códigos que fazem parte da ação de ler e escrever.
Contudo ressalta-se que, mesmo o sujeito que não sabe fazer uso ou possui o domínio da leitura e escrita, de alguma forma entra em contato com as mesmas utilizando-se de outros membros sociais que possam auxiliá-lo, solicitando que leia para ele o conteúdo de uma receita médica ou de culinária, bula de remédio, correspondência, ou mesmo requerendo informações, conversando sobre determinados fatos ou acontecimentos, etc. Assim, por meio da comunicação oral, interação e socialização o sujeito entra em contado com a leitura e escrita, o que lhe permite a construir novos saberes e a ampliar conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa bibliográfica possibilitou abordar que o ser humano, ao longo de sua vida, foi criando instrumentos que o possibilitasse a se comunicar, expor ideias, contar história, etc., ou seja, a socializar e interagir com outros membros de forma clara e concisa.
Outro ponto abordado condiz ao fato que a oralidade foi o primeiro instrumento que possibilitou o homem a se comunicar, contudo, o sujeito percebeu que apenas a fala não era o bastante, pois precisava registrar para que as informações e mensagens não se perdessem ou fossem alteradas ao longo dos tempos, surgindo assim a escrita.
Foi elencado também a respeito da importância do conhecimento a respeito da leitura e sobre a importância do habito leitor, pois que lê amplia seus repertórios de conhecimentos e hipóteses, fatores que são imprescindíveis para a elaboração de um texto coerente, objetivo e claro.
Discutiu-se, sobre a importância do ensino, na escola, da leitura e escrita para a criança, processo esse conhecido como alfabetização. Assim, se torna imprescindível alfabetizar para auxiliar e melhorar a formação e o desenvolvimento
infantil, bem como em sua aprendizagem, a qual acontece ao longo de toda a sua
13

vida. A aprendizagem é algo que acontece de diversas maneiras, sendo por observação, ensinamentos ou descobertas que vão sendo realizadas pelo desejo de querer saber como os fatos ou informações ocorrem.
Destaca-se também que trabalhar na escola com a leitura e a escrita, é uma extraordinária prática que

possibilita o desenvolvimento da: linguagem, memória, criatividade, percepção, atenção, assim como na melhora da autoimagem e autoestima. O hábito leitor oportuniza a criança a desenvolver capacidades imperativas que serão o alicerce no decorrer da construção de sua personalidade, assim como a desenvolver a concentração, que são mecanismos que lhes possibilitará a almejar e conquistar objetivos futuros, tanto: pessoal, social e profissional. Nessa perspectiva, o habito leitor contribui de maneira significativa no desenvolvimento motor, cognitivo e psicológico da criança.

Portanto, elenca-se que trabalhar no âmbito educacional com propostas que envolvam a leitura e a escrita vem a ser muito importante, pois incentiva o aluno a participar das atividades de forma efetiva e espontânea, pois o deslumbrar e a magia contida nas letras são envolventes. Assim, enfatiza-se que, quando a criança se envolve na ação como ator ativo facilita a transmissão e a aquisição de conhecimentos, tornando todo o processo de ensino-aprendizagem em algo qualitativo e dinâmico.

Referências Bibliográficas

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu: Pensamento e Ação no Magistério. 1. Ed. São Paulo: Scipione, 1998.

. Alfabetização & Linguística. 10º ed. São Paulo. Editora Scipione, 2003.

CARVALHO, Marlene. Alfabetizar e Letrar: Um Diálogo entre a Teoria e a Prática. 5. Ed. Rio de Janeiro Vozes, 2008.

DIANA, Daniela. Oralidade e Escrita. Artigo postado em Toda Matéria,2019. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/oralidade-e-escrita/. Acesso em: 19.11.2020.

FERNANDES, Márcia. A História da escrita. Artigo postado em Toda Matéria, 2020. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/historia-da-escrita/. Acesso em: 17.11.2020.

FERREIRO, Emília. Os Filhos do Analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LIMA, Cleane. A importância da leitura. Artigo publicado em Educa Mais Brasil, 2019. Disponível em: https://www.educamaisbrasil.com.br/. Acesso em: 16.11.2020.

MACHADO, Vanda. Tradição Oral-Vida Africana e Afro-brasileira. In: FLORENTINA SOUZA E MARIA NAZARÉ LIMA. (Org.). Literatura Afro-brasileira.1ed.Salvador: CEAO - Fundação Cultural Palmares, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização.
10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS Edson e SPECHELA, Luana Cristine. A importância do letramento na alfabetização. Ensaios Pedagógicos Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET – ISSN 2175-1773 Julho de 2012.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Decifração da escrita: um pré-requisito ou uma primeira leitura? Campinas: Mercado Aberto, 1994, p. 24 – 27.

PINTO, Fabiana. Tradição oral e a preservação de culturas. Artigo postado em Revista Capitolina, 24 de março de 2016 | Ano 2, Edição 2. Disponível em: http://www.revistacapitolina.com.br/tradicao-oral-e-a-preservacao-de-culturas/.
Acesso em: 18.11.2020.

UNESCO. Conferência Internacional de EJA. Alemanha, Hamburgo, 1999.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado? 2004. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de (org.). Práticas de Leitura e Escrita. 1. Ed. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Oralidade. Página editada em 2019. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Oralidade#cite_note-3. Acesso em: 18.11.2020.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA LDB E SUA PRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS EM SÃO PAULO

NEIDE HONORATO DA SILVA

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar a forma como se dá, efetivamente, a prática da gestão democrática nas escolas públicas em São Paulo. Os princípios da gestão democrática, que constam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), muitas vezes são deturpados por grupos no interior das Unidades Escolares, que utilizam o Conselho de Escola para aprovar medidas de interesses particulares em detrimento dos interesses da Comunidade Escolar. Com base na legislação em vigor e em aporte teórico compatível à complexidade do tema, acreditamos apresentar reflexões indicativas da necessidade de consolidar o artigo 67 da LDB, segundo o qual, o ingresso dos profissionais da educação deve ocorrer por meio de concurso público.
Palavras-Chave: Educação, Política, Gestão.

ABSTRACT

This article aims to analyze the way in which the practice of democratic management takes place in public schools in São Paulo. The principles of democratic management, which are contained in the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB), are often misrepresented by groups within the School Units, which use the School Council to approve measures of particular interests to the detriment of the interests of the school. School Community. Based on the legislation in force and on a theoretical contribution compatible with the complexity of the theme, we believe to present reflections indicative of the need to consolidate article 67 of the LDB, according to which, the admission of education professionals must occur through public tender.
Keywords: education, politics, management

INTRODUÇÃO

Este artigo tem o propósito de analisar, no âmbito na rede pública, municipal e estadual de ensino de São Paulo, a forma como se dá, efetivamente, a prática da gestão democrática, especialmente no tocante à escolha de pessoal para ocupar determinadas funções e cargos vagos. O objetivo é atentar para o fato de que as escolhas nem sempre são pautadas pelas reais necessidades da escola e os princípios da gestão democrática são, muitas vezes, corrompidos e utilizados para atender interesses particulares.
Iniciaremos nossas considerações a partir da análise de Paro (2015), cujo enfoque recai sobre política em seus amplos aspectos, o caráter político da educação e a gestão da escola pública. (Paro, 2015).
Lück (2009) aponta que a escolha de diretores pela comunidade escolar poderia favorecer a democratização da escola. Porém, a prática demonstrou que este processo foi deturpado pela disputa entre determinados grupos, no interior das escolas. (LÜCK, 2009).
Gadotti (1997) concebe a gestão democrática não somente como um princípio pedagógico, mas também, um preceito constitucional. (Gadotti, 1997).
Chauí (1983) alerta para a despolitização da educação, argumentando que os cidadãos devem ter conhecimento das finalidades de sua ação. (Chauí, 1983).
Teixeira (2001) concebe a participação cidadã como resultado do exercício da cidadania ativa, que tem implicações variadas dependendo da conjuntura e dos atores envolvidos. Teixeira (2001).
Foucault (1986) analisa o poder em suas múltiplas articulações, manifestações, locais de exercício e concretização no quotidiano das instituições. (Foucault, 1986).
Por fim, destacamos que o Artigo 67 da LDB e o Estatuto do Magistério Público do Município de São Paulo prevê que o ingresso dos profissionais da educação deve ser realizado por meio de concurso público.
Com base em revisão bibliográfica de documentos oficiais, artigos e livros de pesquisadores que trazem subsídios teóricos à abordagem do tema em questão, esperamos trazer reflexões sobre a gestão democrática das escolas da rede municipal de São Paulo. Destacamos a necessidade de consolidação da legislação e o exercício da democracia, em seu sentido pleno.

O caráter político da educação

Paro (2015) destaca a dimensão política da educação e a prática no cotidiano das escolas públicas. Seu interesse recai sobre tomadas de decisões pelos diversos membros da Comunidade Escolar e o tratamento específico que deve ser dado à administração da escola, por contraposição à administração de empresas em geral. A administração da escola pública não deve aplicar os mesmos princípios e métodos da empresa mercantil, visto que seus objetivos são diferentes e mesmo antagônicos aos da empresa

capitalista.
Paro reconhece duas posições sobre a relação entre política e educação: uma que nega a legitimidade ou procedência dessa relação e outra que a afirma. Aqueles que negam a legitimidade da política e sua relação com a educação afirmam que a escola tem a função de atender à generalidade da população, sendo, assim, um campo neutro onde não devem entrar interesses políticos ou particulares.
Esta posição, defendida principalmente pelos setores dominantes da sociedade e do Estado, dissemina-se amplamente na mídia e entre as populações desprovidas de uma concepção crítica da realidade social. Aos detentores do poder político e econômico, interessa, obviamente, que a política não escape a seu domínio, restringindo-a aos mecanismos formais de representação. A mídia e a população em geral terminam por assimilar e refletir uma concepção que domina o imaginário social, na qual a política assume uma conotação negativa, associada a conflitos entre grupos ou partidos, ou à busca de interesses individuais.
No sentido inverso, há os que reconhecem a necessidade da relação entre política e educação escolar porque considera que a escola não é neutra, mas está articulada com uma concepção particular de mundo e de sociedade. A política já está implícita na ação da escola que, longe de ser universal numa sociedade de classes, atende aos interesses dos grupos dominantes que, por meio dela, incutem a concepção de mundo e de homem que lhes é mais favorável. (Paro 2015).
Infelizmente, a escola termina por reproduzir as relações de conflitos e busca de interesses particulares citadas por Paro, principalmente quando se trata da disputa por ocupar cargos de gestão.
LÜCK (2009) analisa uma estratégia que poderia favorecer a democratização da escola, com vistas a torná-la uma instituição aberta à comunidade: a escolha de diretores

pela comunidade escolar. Uma vez que a comunidade escolhe o seu diretor, assume o compromisso de apoiar a efetivação do projeto político-pedagógico construído de forma coletiva. Esta prática surgiu em contrapartida à indicação de diretores por políticos. Os interesses partidários poderiam constituir-se em um elemento capaz de desnortear o princípio de que a educação das crianças, jovens e adultos deve estar acima dos interesses de grupos específicos e que a qualidade da educação deve realizar-se mediante orientação da competência e conhecimento profissional.
A prática, porém, mostrou que nem sempre a escolha de diretores pela comunidade tem resultado na mobilização da comunidade escolar para realização de um trabalho conjunto voltado à melhoria contínua da educação ofertada aos alunos da escola. Ao contrário, há indícios de que tem ocorrido o surgimento de uma cultura de conchavos e de acordos convenientes com interesses particulares, em detrimento dos interesses da maioria. (LÜCK, 2009).
Uma gestão escolar verdadeiramente democrática é aquela na qual os órgãos deliberativos são acionados, não somente por ocasião de eleições, mas para participar constantemente nas decisões da escola e com ampla participação de toda a Comunidade Escolar. Cabe lembrar que os membros do Conselho de Escola são representantes de seus pares. Contudo, o que se verifica é que decisões importantes são feitas às pressas, com um mínimo de participantes facilitando a manipulação de alguns segmentos, como pais, alunos, ou funcionários designados pela direção como troca de favores.
Gadotti (1997) sustenta que a participação popular e a gestão democrática fazem parte da tradição das chamadas “pedagogias participativas”. A participação e a autonomia são pressupostos da aprendizagem. O ato pedagógico deve ser voltado para a formação do cidadão para participar, com responsabilidade, do destino de seu país. O reconhecimento da importância da participação popular e da gestão democrática na educação tem aumentado, mas não tem se traduzido em sustentação prática deste princípio:
A questão da gestão democrática precisa ser problematizada. Por isso precisamos melhorar as condições de participação. Não se convoca para a participação popular em locais inadequados, em horários inadequados, sem estrutura, sem preparação e sem organização. A participação popular não pode ser alguma coisa episódica, paralela, mas estrutural; ela deve constituir-se numa metodologia permanente da política educacional, num modo de governar. (Gadotti, 1997).

Muitas vezes, a participação nas reuniões de Conselho de Escola é prejudicada pela falta de um maior estreitamento da relação entre a escola e a comunidade. Geralmente, os pais são chamados somente para as reuniões previstas no Calendário Escolar, ou quando os filhos apresentam algum tipo de problema.
Chauí (1983) chama a atenção para a despoliti-

zação da educação, dos cidadãos e da sociedade, desde os anos 80 do século passado. A ideologia da competência e da meritocracia separa dirigentes e executantes, os que sabem as razões do que fazem e os que não conhecem as finalidades de sua ação. As decisões são de natureza técnica e não política. Os que sabem comandam os que não sabem. (Chauí, 1983).
A experiência prática tem mostrado que esta lógica não se aplica às escolas da rede municipal de São Paulo. Os assistentes de direção, por exemplo, são escolhidos pelo diretor, de acordo com o grau de amizade e não por mérito ou competência. Isso ocorre, também em outros níveis hierárquicos, como nas diretorias de ensino, onde há funcionários que são convidados, ou comissionados.
Teixeira (2001) concebe a participação cidadã como resultado do exercício da cidadania ativa. A combinação de elementos presentes nos vários tipos de participação é um processo complexo que não se confunde com a atividade política no sentido estrito, pois se sustenta na sociedade civil e não busca ocupar o poder. O fenômeno de participação tem implicações variadas, dependendo da conjuntura e dos atores envolvidos:

Como em qualquer uma delas a participação sempre vai significar "ser parte" do todo, isso introduz a importante questão dos interesses particulares versus interesse geral, do que decorre a permanente necessidade de negociação entre as partes, para a obtenção de algum nível de consenso. Teixeira (2001).

Verificamos a situação descrita por Teixeira nas reuniões de Conselho de Escola onde, não raras vezes, cada um vota ao seu bel prazer, ou de acordo com os interesses do grupo ao qual está ligado. Os interesses da escola e daqueles a quem representam, acabam ficando em segundo plano.
Foucault (1986) analisa o poder em suas múltiplas articulações, manifestações e locais de exercício, dentre os quais merecem destaque o Estado, a prisão e demais instituições, como a escola. Segundo ele, os mecanismos de poder não foram devidamente estudados na história, a não ser sob a perspectiva dos detentores do poder - os reis ou generais. Assim, propõe a análise do poder nas relações do quotidiano das

instituições. O poder deve ser captado nas suas formas e instituições mais regionais e locais, pois estas ultrapassam as regras do direito e nelas o poder se materializa. Enquanto Hobbes concebeu o Leviatã como um corpo único formado a partir da multiplicidade de indivíduos e de suas vontades, para Foucault:
O poder não é homogêneo exercido de um indivíduo sobre os outros ou de um grupo sobre outros, mas algo que funciona em cadeia, que passa pelos indivíduos. O indivíduo não é simplesmente objeto do poder, mas o seu centro de transmissão. O poder não deve ser visto de forma descendente, ou seja, como algo que parte de cima, se multiplica e repercute embaixo; ao contrário, os fenômenos de poder, suas técnicas e procedimentos atuam nos níveis mais baixos, expandindo-se e deslocando-se e sendo anexado por fenômenos mais gerais. (Foucault, 1986).

A descentralização do poder abre, assim, a possibilidade da centralização de poder nas relações microfísicas nos diversos ambientes escolares. Os assistentes de direção são escolhidos pelo diretor, que pode destituí-los quando bem quiser. Deste modo, eles ficam à mercê dos diretores. Quando os diretores são do tipo "de gabinete", delegam aos assistentes muitas atribuições e, por consequência, certo poder conhecido por muitos como a "síndrome do pequeno poder".

A Lei 9394/96 e os profissionais da educação

O Artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê, logo no início, que o ingresso dos profissionais da educação deve ser realizado por meio de concurso público:
Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos

O Artigo 8º do Estatuto do Magistério Público do Município de São Paulo, em consonância à LDB, também prevê o ingresso dos profissionais em educação mediante concurso público:
Art. 8º - O provimento dos cargos da carreira do magistério municipal far-se- á:
I - mediante concurso público de provas ou de provas e títulos para os cargos da classe dos docentes;

II - mediante concurso de acesso, de provas e títulos, para os cargos da classe de gestores educacionais.

Os concursos recentes na rede municipal de São Paulo já foram adequados à LDB, ou seja, para os cargos da classe gestora, somente os professores da rede podem concorrer, desde que preencham os requisitos dos editais.
Quanto ao provimento dos cargos, o Artigo 30 do Estatuto do Magistério Público do Município de São Paulo prevê concursos de ingresso quando o percentual dos cargos vagos atingir 5% (cinco por cento) do total de cargos da classe:
Art. 30 - Os concursos de ingresso para os cargos das carreiras do Quadro de Apoio à Educação serão realizados, obrigatoriamente, quando:

I - o percentual dos cargos vagos atingir 5% (cinco por cento) do total de cargos da classe;

II - não houver concursados excedentes de concurso anterior para a carreira com prazo de validade em vigor.

Na realidade, o que se observa é que os concursos públicos são realizados quando a defasagem está muito acima do limite previsto na lei. Além disso, há funções para as quais não há concurso público. Estas se tornam fontes de disputas no interior das escolas.

A gestão democrática nas escolas públicas

Os princípios da gestão democrática estão presentes no inciso VIII do Art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VIII- gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino. (LDB 9394/96).

Na realidade, os princípios da gestão democrática nas escolas da rede municipal de São Paulo nem sempre são utilizados na prática, a não ser quando vai de encontro aos

interesses dos gestores, ou de grupos de influência, no interior das escolas, que utilizam a lei de acordo com suas conveniências.
A realização deste artigo baseia-se em revisão bibliográfica de documentos oficiais, artigos e livros de autores, que trazem subsídios teóricos para a abordagem do tema em questão. Nosso interesse recai sobre a forma como são escolhidos os profissionais para ocupar funções e cargos vagos.
O Artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Estatuto do Magistério Público do Município de São Paulo, que tratam dos planos de carreira do quadro do magistério e da forma de ingresso dos servidores públicos, são claros em apontar que o ingresso dos profissionais em educação devem ocorrer por meio de concurso público.
Nas redes municipal e estadual de educação de São Paulo a gestão democrática está muito aquém de se tornar uma realidade na prática das escolas. É necessário por em prática os princípios da gestão democrática como forma de garantir os direitos constitucionais e atender as necessidades da Comunidade Escolar. Enquanto a gestão democrática não se concretiza, é necessário garantir a consolidação da legislação vigente, pois a democracia passa pelo respeito às leis, lembrando que a Constituição em vigor é, justamente, conhecida como a Constituição Cidadã2..
Nosso intuito é apontar melhorias na gestão dos recursos humanos, demonstrando que a contratação por meio de concursos é a forma mais racional e mais justa de ingresso, não somente dos gestores, mas de todos os profissionais em educação no serviço público.

A Comunidade Escolar e a gestão democrática

O entendimento de qualquer tema sobre educação deixa lacunas se não considerarmos o contexto histórico e geográfico da metrópole paulista, cuja caracterização não cabe neste breve estudo. Estamos diante de um momento da história do nosso país em que emergem questões sobre cortes de gastos e debates acerca do funcionalismo

2 A Constituição Federal em vigor, desde 1988, foi batizada de Constituição Cidadã porque nessa época, o Brasil tinha acabado de sair da ditadura militar, na qual os princípios constitucionais foram trocados por porões de tortura dos oponentes políticos do regime militar.

público, que não levam em conta as especificidades

dos profissionais da educação, nem a necessidade de eleger a educação como prioridade. É necessário apontar caminhos que levem à consolidação da democracia, em seu sentido pleno.

A participação coletiva e o acompanhamento de todos nas decisões da escola, seja referente a processos financeiros, administrativos ou pedagógicos é de fundamental importância na construção de uma gestão verdadeiramente democrática. O conhecimento dos problemas sociais da comunidade na qual a escola está inserida e sua associação à realidade econômica e conjuntural do país, são condições primordiais para uma gestão verdadeiramente democrática.

O conceito de gestão democrática é muito utilizado na teoria, mas na prática muitos gestores não reconhecem a importância da participação da comunidade nas decisões da escola e muitos não compartilham suas ideias ou aceitam sugestões para definir as prioridades antes de encaminhá-las para aprovação do Conselho de Escola.

O Conselho de Escola e a Associação de Pais e Mestres (APM) são instâncias deliberativas. No entanto, a participação da comunidade nas reuniões do Conselho de Escola muitas vezes é prejudicada porque as reuniões são marcadas em horários de acordo com a conveniência dos diretores ou de segmentos de seu interesse. Nem sempre há um esforço para que as reuniões ocorram em horários compatíveis à participação dos pais ou mesmo de professores, visto que muitos acumulam cargos e terminam por ficar à margem do processo.

Muitos diretores marcam reuniões em horários que prejudicam a participação dos profissionais mais críticos, o que favorece a manipulação no tocante às tomadas de decisões e leva o Conselho a aprovar medidas de interesses individuais, ou de grupos dominantes no interior das escolas, em prejuízo dos interesses coletivos3.

Não há concurso público para muitas funções, que são consideradas de "confiança" sendo, por isso, prerrogativa do diretor.

3 Leia mais em Brainly.com.br - https://brainly.com.br/tarefa/19575347#readmoreA ação política parece reduzir-se a mecanismos de luta político-partidária, como a "partidarização" da eleição de diretores ou da escolha de representantes no conselho de escola, com a formação de grupos e setores antagônicos para disputar parcelas do poder de decisão na escola. Espelhando-se num modelo restrito de política praticado na sociedade, o mais comum é verem-se os diversos atores escolares enredados numa prática política meramente "eleitoral", com os vícios e problemas semelhantes aos que se verificam na sociedade mais ampla. São muito frequentes as reclamações sobre a formação de grupos de influência, a ocorrência de protecionismo por parte da direção, do aliciamento de pessoas para apoiarem determinadas causas, da prática de clientelismo e até de corrupção. (Paro, 2015).

Na Prefeitura de São Paulo, para os cargos de Coordenador Pedagógico e Diretor de Escola os candidatos, são submetidos à eleição pelo Conselho de Escola, o que dá margem a vários tipos de conflitos e jogos de interesses. A disputa é ainda mais acirrada quando se trata do cargo de Diretor de Escola, pois além do salário ser maior, tem a questão do poder. Infelizmente, os critérios utilizados para eleição dos candidatos nem sempre são pautados pelas necessidades da escola, nem pela competência dos candidatos, mas pelas relações de amizade ou pertencimento a determinados grupos. A democracia é, então, substituída pela disputa pelo poder.

O Artigo 67 da LDB prevê suporte aos profissionais da educação: formação, piso salarial e condições adequadas de trabalho:

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III – piso salarial profissional;

IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e, na avaliação de desempenho;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho.
(LDB, 9394/96).

As proposições do Artigo 67, se tornam contraditórias, visto que os baixos salários dos educadores da rede pública levou a maioria a multiplicar suas jornadas de trabalho, dificultando o tempo destinado à sua formação. Grande parte do professorado da rede pública de São Paulo acumula cargos para ter acesso a um salário condizente à suas demandas orçamentárias. Além disso, a carga tributária que incide sobre os seus proventos, subtrai parte de seu

honorários, pois os impostos levam em consideração somente a renda bruta e não a extensa jornada de trabalho de um professor que se desdobra para dar conta de dois cargos.
Cortella (2001) entende a crise na Educação como um reflexo dos demais setores sociais. O acelerado processo de urbanização no Brasil levou a maioria da população das áreas rurais a se transferirem para as cidades. Os setores sociais não acompanharam a urbanização crescente, causando o colapso dos serviços públicos e sua ocupação pelo setor privado. Nas redes públicas de educação, não houve preparo físico para atender à

crescente demanda. O ingresso de educadores sem formação apropriada acarretou a queda da qualidade de ensino das classes populares. (Cortella, 2001).
A qualidade deve acompanhar a quantidade, o que pressupõe eleger o conhecimento como questão central no interior das escolas, de modo a subsidiar a reflexão dos educadores sobre o sentido social concreto de suas práticas.
As avaliações externas têm mostrado uma degradação da qualidade de ensino das escolas no Brasil. As políticas públicas educacionais, de modo geral, são orientadas pelo senso comum, cujas metas reducionistas, são voltadas ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática, aferidos por meios de avaliação pouco confiáveis, que mascaram os reais problemas educacionais. (Paro, 2015).
A degradação do pedagógico decorre do modelo de gestão, que não valoriza os profissionais da Educação Básica, não investe na formação dos professores e não oferece incentivos aos profissionais que investem em sua auto formação.

CONCLUSÕES

A formação do cidadão ativo e consciente do seu papel na sociedade, somente será possível por meio de uma educação na qual os principais envolvidos sejam coautores do processo educativo, capazes de participar, efetivamente, das decisões da escola. A democracia e cidadania não se aprendem através do ensino, mas com a prática e o exemplo, que devem acontecer no interior da escola. O melhor exemplo que pode ser dado aos cidadãos é a aplicação da legislação, no que tange aos seus direitos constitucionais. O ingresso no serviço público, mediante a aprovação em concurso é uma medida de incentivo à qualificação profissional. Não se trata de meritocracia, mas de justiça com aqueles que investem em sua auto formação, bem como uma forma de evitar que os interesses coletivos sejam prejudicados por interesses particulares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditar que a escola pode ser maravilhosa em uma sociedade marcada pelas imensas desigualdades sociais, como as nossas, seria ingenuidade. Nem por isso,

podemos deixar de acreditar que ela possa ser justa e democrática. A gestão democrática nas escolas está longe de ser uma realidade, mas acreditamos que seja possível adotar medidas concretas e possíveis para que a educação seja pautada pelos princípios da justiça e da democracia.

REFERÊNCIAS:

BRASIL, Lei nº 9.934 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília: 23 dez. 1996.

CHAUÍ, Marilena, 1983. Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Cortez.

CORTELA, Mário Sérgio. A escola e o conhecimento, fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 4º ed. 2001.

GADOTTI, Moacir e José Eustáquio Romão, ogs. Autonomia da escola: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997. FOUCAULT, M. Microfísica do poder, Graal, RJ, 1986.

HOBBES, T. Leviatã, Abril Cultural, SP, 1973.
LÜCK, Heloísa. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo. 2009.

Propostas para o desenvolvimento do Brasil. Instituto Fernand Braudel/Topbooks. São Paulo, p. 45-70.

PADILHA, P.R. Planejamento Dialógico. São Paulo: Instituto Paulo Freire e Editora Cortez. (2001).

PARO Vitor. Diretor escolar: Educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Caxambu (MG) de 29/9 a 2/10/2002.

SÃO PAULO, Lei nº 8.989/1979. Estatuto do Magistério Público do Município de São Paulo. 2007

SÃO PAULO, Lei 14.660/2007. Estatuto do Magistério Público do Município de São Paulo. 2007.

TEIXEIRA, Elenaldo. O local e o global: limites e desafios da participação cidadã. São Paulo: Cortez, 2001.

O REFLEXO DO NEOLIBERALISMO DENTRO DA SALA DE AULA: DA DIDÁTICA AO TRABALHO DOCENTE

NICOLE RIBEIRO ALVES

RESUMO

A dinâmica educacional é ampla e fundamental para o desenvolvimento social da humanidade. O neoliberalismo em contraponto apaga a cultura local e constrói a cultura do consumismo, baseando em uma sociedade de mercado. O neoliberalismo dentro da sala de aula tem reflexos tanto na didática quanto na vida do docente. Uma didática empresária é notada de forma não explicita, mas presente. E a carreira do educador sendo transformada em um subproduto. As facetas do neoliberalismo na educação, são observáveis em vários aspectos. A escola é um espaço rico de interação social que está sendo afetada pela ideologia do capitalismo, ausência de política educativa e com a precarização do trabalho docente e desconstrução do ambiente escolar. Uma pesquisa sobre o flagelamento educacional e a compreensão do caminho que a escola está traçando socialmente. E a análise do quanto o neoliberalismo impera dentro dos muros da escola e alcança a didática da sala de aula – conteudista – e como o papel do professor é fundamental na disseminação de uma educação libertadora.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, neoliberalismo, precarização e escola.

ABSTRACT

The educational dynamic is broad and fundamental for the social development of humanity. In contrast, neoliberalism erases local culture and builds a culture of consumerism, based on a market society. Neoliberalism within the classroom is reflected both in didactics and in the teacher's life. An entrepreneurial didactic is noticed not explicitly, but present. And the educator's career being transformed into a by-product. The facets of neoliberalism in education are observable in several aspects. The school is a rich space for social interaction that is being affected by the ideology of capitalism, the absence of an educational policy and the precariousness

of teaching work and the deconstruction of the school environment. Research on the educational scourge and the understanding of the path that the school is tracing socially. And the analysis of how much neoliberalism prevails within the walls of the school and reaches the didactics of the classroom - contentist - and how the role of the teacher is fundamental in the dissemination of a liberating education.

Keywords: Education, neoliberalism, precariousness and school.

INTRODUÇÃO

O tema é o neoliberalismo e a sua influência na rede pública de ensino de São Paulo. O neoliberalismo é uma corrente que visa o lucro, e que tudo deve ser baseado no livre comercio. E quando essa economia começa a delimitar o caminho da educação, notamos que os professores e as instituições de ensino são prejudicados.

A educação é o ponto inicial de qualquer conversa social. O ensino formal em vigor na sociedade brasileira é a escola, um ponto inicial do desenvolvimento humano, existem diferentes modalidades de ensinos ensino – regular, EJA, integral e especial – o foco será no ensino regular. Apesar do conhecimento social da importância da escola, será que realmente valorizamos ela? A escola é um meio vivo, interações humanas são bases. Porém um espaço

com atritos.
Segundo Laval (2019) “A escola neoliberal é ainda uma tendência, não uma realidade consumada.
No entanto, mesmo que se trate de previsão, essa hipótese é necessária para a análise das transformações que vem acontecendo” a educação a serviço da economia, dialogando que a escola neoliberal não é a que cobra mensalidade, mas sim uma escola com uma educação empresária, focando na formação para o trabalho e no engajamento de alunos consumidores.
O cenário brasileiro está caminhando para essa fase de educação empresário, principalmente com a ideia do ensino a distância, que dissocia a imagem do professor e escola por um computador. Tirando a função social da educação por um processo conteudista, contribuindo para ausentar a responsabilidade do estado com a educação e facilitando para a demissão de professores.
Analisar as esferas do cotidiano escolar e compreender como a relação de ensino aprendizagem está ocorrendo. Contextualizando o que está no papel, no currículo educacional e o que ocorre no piso escolar, na sala de aula. Uma analisa ampla da escola brasileira.

DESENVOLVIMENTO

O direito a educação está a poucos passos de se tornar um simples benefício, contextualizando a importância de levantar uma bandeira pró educação pública e solucionar o melhor caminho para uma educação integral e humana.
Investigar a relação do trabalho na escola e o neoliberalismo é compreender o valor cultural que se atribui a escola. Sendo notável que as relações trabalhistas dentro da escola pública estão sendo dominada por um regime econômico devastador.
No governo do estado de São Paulo, os professores são divididos em categorias A, F, O e V. Categoria A são os educadores efetivos, contratados por concurso público. Categoria F são professores que por meio da lei complementar nº 1.1010 de 2007 conseguiram estabilidade e direitos semelhantes a categoria A. Os classificados em categorias O e V são professores temporários, seus direitos trabalhistas são mínimos e quando não substituem ou em período de recesso, não tem a segurança de um salário. Independe da categoria o professor sobre uma diluição contínua da perda de direitos trabalhistas, vivendo de situações instáveis, precárias, ou vivenciam diretamente o flagelo do desemprego. Isto é, ao mesmo tempo que se amplia o contingente de trabalhadores e trabalhadoras em escala global, há uma redução imensa dos empregos; aqueles que se mantêm empregados presenciam a corrosão dos seus direitos sociais e a erosão de suas conquistas históricas, flagelo do desemprego. Isto é, ao mesmo tempo que se amplia o contingente de trabalhadores e trabalhadoras em escala global, há uma redução imensa dos empregos; aqueles que se mantêm empregados presenciam a corrosão dos seus direitos sociais e a erosão de suas conquistas históricas (Antunes, 2018).

Um governo que estratifica os educadores, não valoriza a classe responsável pelo desenvolvimento cognitivo da população, aponta que não se preocupa e que a educação se torna só uma pauta eleitoral.
Em conversas rotineiras de docentes da escola pública é escancarado os anseios da precarização do trabalho e dos erros estruturais do sistema de ensino. A constituição de 88, artigo 205 assegura que a educação é um direito e tem como objetivo o desenvolvimento integral do aluno, porém o sistema econômico em exercício no Brasil contribui para a desigualdade social, não só econômica, mas cultural. O capitalismo vislumbra que a meritocracia é o passe para todos alcançarem seus objetivos, mas seu principal papel é esconder um sistema perverso (Santos, 2000).
A escola é um reflexo da sociedade, quando a educação não está satisfatória a decadência social é explicita. O trabalho da educação é transformar a realidade de vida do indivíduo, porém com um sistema sucateado, professores mal pagos e sem formação contínua, o serviço social se torna secundário e a educação bancária se normaliza (Freire, 1987).
A maioria da população brasileira estuda na escola pública “O Brasil conta, em 2019, com 180.610 escolas de educação básica. Desse total, a rede municipal é responsável por aproximadamente dois terços das escolas (60%), seguida da rede privada (22,9%)” (CENSO ESCOLAR, 2019) e os alunos que pertencem a está educação são da periferia. Assim facilitando a compreensão da não-política educativa.
O PISA (programa internacional de avaliações de alunos) analisou 79 países em 2018 e “revela que 68,1% dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, não possuem nível básico de matemática, o mínimo para o exercício pleno da cidadania. Em ciências, o número chega a 55% e, em leitura, 50%”

(INEP, 2019). Mesmo assim discursos políticos manifestam interessem em diminuir o investimento na educação básica.

Segundo Lopes; Caprio [2012?] "No discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança". O neoliberalismo traz a clareza de um sistema de estado mínimo e que tudo se torna um mercado, e que só através do dinheiro as pessoas teriam acesso ao material e espaços. A educação de 2020 tem um discurso de desenvolvimento da criticidade do aluno e que ele deve se sentir pertencente aos territórios, mas o processo de ensino continua presa na educação para o trabalho. E a economia deixa claro que o espaço social só é pertencente à os que tem capital particular (Santos, 2012).

Temos um dualismo, uma educação que tenta sobreviver entre a pressão de ser inovadora sem ter estrutura, de emancipar alunos para a criticidade, porém com a insistência da cultura conteudista e uma econômica que deseja lucrar com as privatizações das escolas e a má formação acadêmica do aluno, o tornando mais suscetível a aceitar baixos salários e condições trabalhistas instáveis.

A escola faz um papel importante para o neoliberalismo, sendo responsável pela preparação dos alunos para a competitividade da economia. O marketing liberal romantizou que a educação é a forma para o indivíduo escolher a sua profissão e empregado ele se torna livre das amarras sociais, mas a liberdade capitalista é o consumismo.

Quando o aluno não tem um desenvolvimento cognitivo bom? Que não o possibilita de acessar universidades ou quando a desigualdade social facilita a exclusão? Tornam-se os marginalizados. Uma maioria notável da população, quem não estuda e não trabalha. Pessoas prejudicadas por um sistema em decadência, mas mantida pela falta de política pública e para satisfazer uma burguesia que enriquece à custa da pobreza social. Mostrando que a educação não conseguiu concretizar o seu trabalho.

A escola é um meio de interação, porém suas limitações estão tanto na parte física quanto didática. A arquitetura das escolas públicas de São Paulo pouco se diferencia de um presídio, herança da época militar, gradis, portão de ferro, muros são tão comuns que se normalizou aos olhos sociais. E quando a escola não tem esses componentes é considera insegura.

O discurso da didática escolar é se afastar do tradicionalismo, por um tempo se empregou o construtivismo e agora discutem a metodologia progressista. Mas, quando a porta da sala de aula se fecha, um professor se depara com uma sala cheias de alunos enfileirados e é considerada a melhor sala aquela que os alunos são quietos e apáticos.

A chamada escola tradicional centrava seus esforços principalmente na transmissão de conteúdos, geralmente de forma verbal, para crianças e jovens por ela considerados motivados e desejosos de aprender. Ou seja, não se concebia que era função da escola mobilizar nos alunos o desejo e a vontade de aprender ou pelo menos não desmobilizar esse desejo com sua forma imperativa e desinteressante de ser. (Jacomini, 2009)

Na teoria, a o tradicionalismo foi o passado das escolas, mas na praticidade da rotina escolar, ela continua sendo o presente. Expondo a necessidade de uma nova pesquisa de didática que seja eficiente para a nova demanda educacional. Que fortaleça o processo educativo e não o mero conteúdo.

Com o decreto Nº 9.057 flexibilizou que 20% da aula do ensino médio pode ser feita em ensino a distância. Porém este caminho contribui para a dispensa de professores e pouco acesso populacional. Não é todos os educandos que têm acesso a internet e tecnologia para o estudo remoto. Essa legislação abri caminho para a privatização do ensino público e aumenta a desigualdade social. A tecnologia como ferramenta educacional é necessário, mas como principal meio de acesso é subjugar e não interpretar a realidade nacional. Outra contradição que aparece no ensino a distância público é a maior preocupação conteudista do que o ensino em si. O conteúdo é só uma parte do processo ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema escolar em vigor na sociedade brasileira está caminhando para a exaustão do conformismo social. Um estado com propostas educativas nada visionaria e que continuamente descontruí direitos trabalhistas dos docentes e não investe em uma educação libertadora. Um novo olhar é urgente, os professores precisam se sentir seguros e compreender o seu papel social.

O neoliberalismo desumaniza o ser humano e o torna um número, afetando o processo de ensino aprendizagem e desvalorizando o professor. Anali-

sar essa esfera social do neoliberalismo e educação é compreender os passos que a escola está trilhando.
A problemática é analisar até que ponto a escola será manipulada em prol do sistema econômico.
Um olhar crítico das relações trabalhistas no âmbito escolar e como essa relação impacta na sala de aula.
Coletando dados e analisando o melhor modo de constituir uma nova dinâmica educadora, que não será só reproduzir novos trabalhadores, mas uma educação integral e eficiente.
A LDB – lei de diretrizes e bases da educação brasileira 9394/96 - é clara, todo cidadão brasileiro tem direito a uma educação libertadora, com igualdade de acesso e permanência, liberdade de ideias, valorização de toda a diversidade social brasileira, infelizmente não é a realidade de todas as escolas.
Cada escola tem uma identidade, mas o motor são as pessoas, alunos, professores, funcionários a comunidade em volta.
Com o investimento na educação sendo ineficaz, as políticas educacionais, que para o governo e o liberalismo são ditas como não lucrativas, não são suficientes para a demanda nacional. Escolas com a estruturas física aos pedaços, poucos funcionários, algumas escolas da região de Mauá, como 3 turnos (manhã, tarde e noite) tem duas funcionárias da limpeza, um descanso que passa por todas as dimensões da escola. Segundo Cardoso (2009), o neoliberalismo condena o investimento em educação, diálogo com o estado mínimo para assim transformar os direitos (saúde, educação, moradia etc.) em benefícios, que só serão adquiridos através do livre mercado.
Quando Paulo Freire escreveu a sua tese do opressor versus oprimido, ele centraliza que só por meio da educação que esse processo de desintoxicação da opressão podemos ter a liberdade social. A escola sabe o seu papel no desenvolvimento humano, mas ela sofre um processo de desconstrução, uma falência da sua capacidade de atuar em campo. Sendo notório em várias facetas.
A estática apresentada por ABRES de 2018, dos 8.500 milhões de universitários, somente 19% estudam licenciatura, o motivo da pouca procura em ser um futuro educador, está relacionado aos motivos de salários baixos, falta de estrutura para lecionar e a pouca valorização social do cargo.
O estudo da educação é recorrente nas universidades e são necessários. Transcrever as dificuldades contemporâneas da sala de aula, analisar o melhor meio de desenvolver uma educação de qualidade e contribuir para que a escola faça seu dever social, um ambiente acolhedor, democrático e humanizador é compreender a importância de o docente não estar preso a grilhões do neoliberalismo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviço na era digital. São Paulo: Boitempo. 2018.

Associação Brasileira de Estágios (ABRES). Estatística. Disponível em:<https://abres.org.br/estatisticas/#:~:text=Dos%20mais%20de%208.450.755,ano s%20(0%2C27%25). Acessado em 132/06/2020.

BRASIL. Constituição 1988. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Decreto-lei nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Diário Oficial da União. Regulamento da educação a distância. Disponível em:<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9057-25-maio-2017- 784941-publicacaooriginal-152832-pe.html. Acessado em 14/06/2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da Educação Básica 2019: notas estatísticas. Brasília, 2020. Disponível em:<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d- ae-17-7d55ced4c37d?version=1.0>. Acessado em 12/06/2020.

Buarque, Milena. Categoria O: número de professores precarizados cresce em São Paulo. Disponível em:<http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias-2018/categoria-o-numero-de-professores-precarizados-cresce-em-sao-paulo/>.
Acessado em:10/06/2020

Cardoso, Zelina. Políticas e reformas educacionais no contexto neoliberal. Revista Colloquium Humanarum. Presidente Prudente. 2009. Disponível em:<https://agris.fao.org/agris-search/search.do?recordID=BR2013800208. Acessado em 15/06/2020.

Freire, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1987.

Harvey, David. O neoliberalismo história e implicações. Loyola. São Paulo. 2005.

Jacomini, Márcia Aparecida. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todo. Revista educação e pesquisa. 2019. Disponível em:< https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517- 97022009000300010>. Acessado em 15/06/2020.

Laval, Christian. A escola não é uma empresa o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo. 2019. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=jV7G-DwAAQBAJ&pg=PT16&lpg=PT16&dq= a+escola+n%C3%A3o+%C3%A9+uma+empresa+o+neoliberalismo+em+ataque+ao +ensino+p%C3%BAblico+pdf&source=bl&ots=SzU1wj5SW0&sig=ACfU3U20b7q5yt Uv6bqwGOYTwMj6O5LLyQ&hl=pt- BR&sa=X&ved=2ahUKEwitvp390ozqAhVQK7kGHdAMAwE4ChDoATAIegQIChAB#v =onepage&q&f=true>. Acessado em 16/06/2020.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRO, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. Disponível em:<https://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaE letronica/edi5_artigoedianelopes.pdf>. Acessado em: 10/06/2020.

MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). PISA 2018. Disponível em:< http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho- escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206>. Acessado em 14/06/2020.

Neto, Filinto Jorge Eisenbach, Campos, Gabriela Ribeiro de. O impacto do neoliberalismo na educação brasileira. Disponível em:

https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24420_12521.pdf> Acessado em: 11/06/2020.

Santos, Milton. Pensando o espeço do homem. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2012

Santos, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Record. Rio de Janeiro. 2000

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA APRENDIZAGEM

PATRÍCIA BORGES DA COSTA

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre a importância da ludicidade na aprendizagem. O ato de brincar favorece a descoberta e com o passar do tempo vai evoluindo conforme o interesse da criança. Nessa perspectiva, a criança amplia na brincadeira e todas suas sensibilidades, pois este vai permitir a ela curiosidade e conhecimento ao mesmo tempo. Sendo assim, é através do lúdico que a criança faz sua incursão no mundo, trava contato com os desafios e busca, com isso, o conhecimento dos elementos. Os vários autores citados serviram de base para afirmarmos e discorrermos sobre a questão que o brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de significação social e como tal necessita de aprendizagem. Como conclusão, percebeu-se que o lúdico tem utilidade para demonstrar os conteúdos por meio de propostas metodológicas de ensino fundamentado nos interesses daquilo que pode levar o aluno a sentir satisfação em descobrir um caminho interessante no aprendizado.
PALAVRAS-CHAVE: Lúdico. Brincadeira. Aprendizagem. Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O presente tema “A importância do lúdico na aprendizagem” tem como objetivo investigar as contribuições da brincadeira no desenvolvimento da criança. Afinal educar através de brincadeiras, se torna um desafio este que pode ser mais claramente conotado face à perguntas como: Brincar por

brincar ou brincar para aprender? Quais as reais contribuições da brincadeira no processo de desenvolvimento infantil?
O trabalho aponta as possibilidades que tem as brincadeiras para o desenvolvimento dos processos de ensinar e aprender e produz a reflexão sobre o brinquedo compreendendo-o, como atividade fundamental da infância que tem um papel primordial no desenvolvimento.
Neste artigo foi desenvolvida como metodologia a pesquisa bibliográfica, onde inicialmente foi determinado o tema, em função da vontade de explorar cada vez mais sobre esse universo do lúdico que é fundamental para o desenvolvimento infantil, sem contar a possibilidade de mescla de diferentes autores que conceituam o tema. Foram feitas pré-leituras de alguns livros/resumos para buscar ênfase nos autores e diferentes pontos de vista sobre o mesmo tema requerido.
O lúdico com certeza poderá ser usado pelos educadores como forma de provocar uma aprendizagem mais prazerosa e significativa, pois é por meio de jogos e brincadeiras que ocorrerá o desenvolvimento integral e a potencialidades das crianças. Assim, com a realização deste trabalho, espera-se contribuir para uma maior aproximação entre a teoria e a prática do lúdico no processo de ensino e aprendizagem.
Dessa forma, este artigo, sob cunho investigativo, põe-se a discutir, refletir e analisar a importância do lúdico para o desenvolvimento infantil. Dando ênfase na possibilidade de utilização do brincar como ferramenta de aprendizagem e de como o profissional da educação pode contribuir com este processo.

CONCEITUANDO O LÚDICO

Na atualidade, a abrangência da palavra Lúdico tem sido como uma forma de desenvolver a criatividade e os conhecimentos de várias formas, sendo muito utilizado na Educação Infantil, com o intuito de promover o desenvolvimento de maneira integral. (VOLPATO,2005)
Existem muitas definições no que se refere a ludicidade, pois, depende do contexto que o lúdico possa estar inserido, apesar de não possuir uma única definição, tem sido de extrema

importância no processo de ensino aprendizagem auxiliando o professor nas atividades curriculares e na formação humana do aluno.
Segundo pesquisa no Dicionário Michaelis (2020) o significado de "lúdico é um adjetivo a qualquer atividade que distrai ou diverte".
Segundo pesquisa no Dicionário Aurélio (2020) o significado de "lúdico é feito através de jogos, brincadeiras, atividades criativas".
Tendo em vista o exposto acima, lúdico é um adjetivo masculino, e Segundo Almeida (2009, p.01): "Tem sua origem na palavra "ludus", que quer dizer "jogo". Se a palavra for analisada levando em consideração apenas a sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo".
A atividade lúdica pode ser desenvolvida de muitas maneiras, utilizada como jogo, auxilia a criança a lidar com regras, a resolver conflitos e através do movimento vivenciado aprende novas formas de convívio, promovendo o lado social e cultural.
Segundo da Santos (1999, apud Moraes 2012, p.40)."O lúdico faz parte de todas as esferas da existência do ser humano e, muito especialmente, na vida das crianças. Pode-se afirmar, realmente, que "brincar é viver", uma vez que a criança aprende a brincar vivenciando a brincadeira e ao brincar acaba aprendendo."
Enquanto brinca a criança se desenvolve, aprende a se adaptar à realidade, através da ação da brincadeira, promove desafios que estimulam o pensamento, compartilhando novas ideias, despertando o interesse de aprender algo novo.
Afirma Negrini (2009) "o lúdico refere-se a uma dimensão humana que evoca os sentimentos de liberdade e espontaneidade de ação, abrange as atividades despretensiosas, descontraídas e desobrigadas de toda e qualquer espécie de intencionalidade ou vontade alheia, e livre de pressões e avaliação''
Portanto o brincar deve ocorrer de maneira natural e espontânea, permitindo que o processo de criação seja aflorado de maneira intensa, estimulando imaginação, permitindo recrie novas situações, desenvolvendo sua capacidade de interação, que muitas vezes é interrompida pelo educador de forma intencional ou não intencional, dificultando a realização da atividade lúdica.
LUCKESI (2007, apud Neves, 2019)" em sua concepção sobre o lúdico, alerta, no entanto, para o fato de que a ludicidade não deve ser confundida com divertimento.''
O lúdico pode ser muito mais que somente brincar sem propósito de aprendizagem, o ato de brincar muitas vezes é atrelado como uma forma de preencher o tempo durante o período escolar visto como mera distração, mas precisa ser trabalhado e utiliza-

do como um recurso pedagógico importante, onde traz grandes contribuições, despertando na criança a vontade de aprender.
Portanto em todas as suas concepções, o lúdico precisa ser cada vez mais explorado no contexto escolar, pois estimula a criança a se desenvolver de diversas maneiras e aspectos, já que o brincar faz parte do cotidiano do aluno, unir a brincadeira com conhecimento contribui para que o ensino seja de forma prazerosa, permitindo que a criança aprenda brincando.

O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em vários momentos da vida, ouvimos ou lemos as palavras jogos e brincadeiras, porém ao certo nunca questionamos de fato quando e como surgiu e qual importância na Educação Infantil, em busca de algumas respostas sobre tais questionamentos surgiram algumas explicações de diversos períodos. Segundo VOLPATO (2005), prediz que já na Grécia antiga, tanto Aristóteles (385-322 a.C.) quanto Platão (427 – 347 a.C) evidenciavam a importância da atividade lúdica no processo de formação da criança, porém a sua origem ainda é não definida e não identificada nem se quer com uma data, pois estiveram presentes em diversas culturas e sociedades assim acarretando inúmeras mudanças. Segundo (KISHIMOTO, 2006) essa busca, bem como suas causas ou motivações, pode ter razões e origens muito diversificadas. E para HUIZINGA (2005), o jogo é tão antigo quanto à civilização e o puro e simples ato de jogar constitui uma das principais bases dessa civilização.
Um dos principais objetivos da Educação Infantil é garantir que através do ambiente escolar a criança desenvolva suas habilidades, competências e aprendizagem do aluno, pois desde o nascimento a criança aprende e se desenvolve através do brincar, construindo novas experiências ampliando o conhecimento sobre si, com outros e com o meio, valorizando sua identidade, aprendendo respeitar a opinião dos outros .
Jogos utilizados como estratégia pedagógica, quando utilizado em sala de aula, permitem que a criança aprenda experiências imaginárias ou reais, na resolução de problemas ocasionados pelo jogo, tais situações contribuem permitindo que se estimule o raciocínio pelo brincar, a criança se desenvolve socialmente e culturalmente.
Para KISHIMOTO:
“o uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com cognições, afetivas, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la” (2010. p.36).

Assim, autora enfatiza a importância dos jogos e brincadeiras no processo de aprendizagem, pois no brincar a criança se desenvolve e aprende de forma natural, o brinquedo exerce uma função essencial para o seu desenvolvimento. O jogo possibilita a criança seja protagonista da brincadeira, permitindo a possibilidade de escolha, a tomadas de decisões, desenvolvendo forma de pensar, na exploração dos materiais ou objetos utilizados durante as brincadeiras.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA APRENDIZAGEM

A ludicidade está presente de diversas formas em nosso cotidiano, como recurso pedagógico, através de jogos, brincadeiras, músicas e dança, promove a interação, estimula a criatividade, imaginação, encorajando a criança a se desenvolver completamente na aprendizagem em um ambiente divertido. (VOLPATO,2005)
Desta maneira, enfatizar a importância de incentivar e incluir o lúdico, motiva a criança em participar das atividades propostas, de forma ativa, podendo ser trabalhada em diversos aspectos como: motor e cognitivo na questão do pensamento, pois ao participar da atividade de forma lúdica, a criança utiliza o raciocínio para a realização das atividades.
Neste sentido, ao utilizar jogos e brincadeiras, permite que através da comunicação, as crianças oportunizam formas de interagir com o outro, aprimorando seus sentidos natural expressando suas emoções, no levantamento de hipóteses, através de questionamentos estimulando seu desenvolvendo cognitivo, principalmente nos anos iniciais de vida, onde interage a representação simbólica. (ALMEIDA, 2009)
Portanto incluir o lúdico no processo de aprendizagem traz benefícios no desenvolvimento, e possibilita experiências que impulsionem suas habilidades, proporcionando o enriquecimento dessas ações de forma divertida, estimula a criança sentir, criar e

recriar, compartilhar objetos, estabelecer novos relacionamentos, interação social, sendo fundamental para o seu desenvolvimento, tornando o aprendizado prazeroso e produtivo.
Através da brincadeira, a criança toma decisões, questiona, aprende a lidar com suas frustrações, trabalha sua autonomia, contribuindo para sua forma de expressão, portanto o brincar precisa ser constantemente intensificado, pois desperta o interesse do conhecimento de si mesma e do outro e desenvolve a empatia. A brincadeira e jogos por meio da ludicidade, permite que o brincar seja de maneira espontânea, produz no educando a sensação de prazer em realizar as atividades curriculares facilitando o aprendizado. (NEGRINE, 2009)
Segundo Santos (2013) Friedrich Froebel "defendia um ensino sem obrigações, pois acreditava que o aprendizado depende dos interesses particulares e acontece por meio da prática", ou seja, a criança precisa brincar para aprender. Considerado o pai do "jardim de infância," instituições de ensino que tinham o objetivo desenvolver a criança de diversas formas através da ludicidade, considerada as crianças como um verdadeiro "jardim" onde precisariam ser regadas e cuidadas, portanto, precisa de cuidados frequentes para se desenvolver, sua metodologia agregou muito para Educação Infantil, na construção de uma consciência autônoma, a brincadeira como ferramenta no processo de ensino, tornando aprendizagem de forma prazerosa e afetiva.
Neste sentido, a criança precisa ser acolhida no âmbito escolar, a medida em que esses vínculos são atrelados, a relação com a brincadeira se intensifica, amplia seus conhecimentos, aprende

novas formas de se relacionar com o mundo, estimulando sua criatividade, alcançando todos os aspectos físicos, intelectuais, e morais, gerando resultados produtivo.
Por isso, seja pertinente desenvolver práticas em sala de aula, que sejam coerentes com as atividades lúdicas, que a criança aprenda através de brincadeiras e jogos que possibilite que o processo de imaginação e fantasia aconteça de maneira saudável, auxiliando o aluno aprimorar seus conhecimentos na aprendizagem.
A brincadeira de faz de conta, é um processo natural da infância, acontece de forma espontânea é baseada por símbolos, ou seja, utiliza algo para substituir outro, estimula a criança a imaginar e imitar situações por meio da sua realidade, assumir papéis fictícios desenvolvendo um processo criativo, conhecer o mundo através da fantasia. (SANTOS, 2013)
Neste contexto, ao brincar de casinha, ao assumir na brincadeira do papel da mamãe, a criança vivencia de forma imaginária a realidade ao entorno, aprendendo regras de convivência, desenvolvendo sua autonomia.
Portanto a brincadeira de faz de conta, proporciona ao aluno vivenciar através do imaginário a realidade que o cerca, de maneira que permita que por meio das ações da brincadeira, promova o conhecimento intelectual, favorecendo a questão do saber. Com isso, é fundamental desenvolver jogos e brincadeiras, utilizando a ludicidade como recurso pedagógico, permite que vivam novas experiências sociais e culturais, para que o aluno se desenvolva completamente.

O PAPEL DO EDUCADOR COMO MEDIADOR DO BRINCAR

O papel do Educador em sala de aula é de suma importância para o desenvolvimento e aprendizagem do seu aluno, pois quando educador está empenhado para atuar em seu papel de forma eficiente e eficaz, que sempre irá à busca de novos conhecimentos, ele acabasse tornando um agente facilitador para seus alunos, direcionando atividades, jogos e brincadeiras. O educador tem tarefas de grandes responsabilidades na Educação Infantil, ele possibilita experiências que ajudam no desenvolvimento das crianças desde os anos iniciais. É fundamental que o professor seja ético e responsável, pois para os alunos o professor é um importante reflexo. (NEVES, 2019)
Quando tratamos de jogos e brinquedos na infância, o professor passa a ser um mediador utilizando de jogos e brincadeiras lúdicas com regras e objetivos e para esse desenvolvimento de aprendizagem o profissional de Educação Infantil precisa ter conhecimento necessário sobre as brincadeiras, conhecer as regras, despertar o interesse das crianças e saber conduzirem para que tenha resultados esperado. (NEGRINE, 2009)
Por isso, o profissional precisa estar preparado e ter o apoio da instituição de ensino, pois em sua maioria a escola tem o jogo lúdico, mas os professores não têm o conhecimento necessário e por muitas vezes esses brinquedos são deixados no armário ou as crianças brincam sem nenhum acompanhamento e objetivo. Alem do mais, o educador precisa estar engajado com a formação teórica, pedagógica e lúdica para obter por meio da observação do

brincar espontâneo, informações essenciais para o desenvolvimento e aprendizado da criança, além de registrar e analisar tais informações para se buscar um método eficiente para a busca dos resultados das ações. (NEGRINE, 2009)

Um profissional capacitado para jogos e brincadeiras lúdicas está preparado a entender a trajetória da criança e assim ter a possibilidade de uma melhor percepção e compreensão para a interferência adequada auxiliando a criança ou o grupo a qual está sendo trabalhado.

Os estudos de Kishimoto (2006, p. 37), apontam a "necessidade de criar ambientes lúdicos, como salas de jogos e cantos que proporcione mais liberdade às crianças e possibilidades diferentes nos seus movimentos, bem como investir na atividade de exploração." Desta maneira observou um método que é muito utilizado que auxiliam nas atividades em sala, os cantos temáticos trazem enriquecimento ao ambiente de aprendizagem, pois, incentivam a criança no imaginário e fantasia. Tornando os conteúdos a ser aplicados em situações eficientes e divertidas.

A BNCC afirma: "Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças". (BRASIL, 2018). Desta forma, o próximo capítulo tratou de indicar como sugestão de prática alguns jogos, brinquedos e brincadeiras direcionadas para educadores da Educação Infantil e os benefícios que proporcionam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção do presente artigo foi demonstrar a importância do ato brincar no desenvolvimento infantil, como forma das manifestações infantis e suscitar hipóteses acerca das propostas pedagógicas que são elaboradas para a educação infantil e a ação do educador como alimentador do imaginário da criança.

A Educação Infantil tem como objetivo buscar caminhos que assegurem o direito das crianças na prática das brincadeiras, permitindo que as mesmas experimentarem os diferentes papéis articulados na construção da situação vivenciada.

O marco fundamental nesse processo é o papel do educador como observador e alimentador das brincadeiras, oferecendo oportunidades planejadas para trabalhar todas as potencialidades das crianças, garantindo-lhes o acesso ao conhecimento e a aprendizagem.

A importância do lúdico possibilita a aproximação da criança e o conhecimento científico, acarretando vivencias, situações de resolução de problemas. Assim, ela é colocada diante de atividades que lhe possibilitará conhecer a utilização de conhecimentos prévios para a construção de outros mais elaborados no futuro.

Para que ocorra o brincar é necessária a presença de um profissional, o professor. Ele é fundamental, pois favorece e promove a interação, planeja e organiza ambientes para que o brincar possa acontecer, estimula a competitividade e as atitudes cooperativas, o professor cria na criança a vontade de brincar, facilitando assim a aprendizagem. Constata-se igualmente que é necessário garantir o direito à educação evitando-se qualquer tipo de trabalho infantil, além de assegurarem-se espaços físicos e recursos materiais adequados para a garantia do brincar dentro das escolas de educação infantil.

Sob esta ótica, a ludicidade tem o objetivo de desenvolver habilidades, que possibilite ao aluno a oportunidade de estabelecer planos de ação para cumprir objetivos, avaliar e obter resultados. O lúdico é ferramenta importante nas dificuldades de aprendizagem, pois a criança pode ser trabalhada na individualidade ou em grupos e ela mesma poderá sanar suas dúvidas e corrigir o que é de real dificuldade. Sendo assim, abrirão as portas do auto-conhecimento, elaboração de estratégias para um aprendizado eficaz, prazeroso e significativo. Tão importante em todas as fases da vida humana, possibilitando, assim a interação da criança com o mundo externo, formando conceitos, ideias, relações lógicas, socializando, absorvendo o indivíduo de acordo como seu ritmo e potencial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anne. Ludicidade como instrumento pedagógico. 2009. Disponível em: http://www.cdof.com.br/recrea22.htm. Acesso em 06/11/2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular/ Ministério da Educação, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2018.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Educação pré-es-

colar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa. 13 Ed. Curitiba: Positivo, 2020.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 9ª edição, SP: Cortez, 2006.
MICHAELIS. Moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2020

NEGRINE, Airton. O lúdico no contexto da vida humana: da primeira infância à terceira idade. In: Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis-RS: Vozes, 2009.

NEVES, Valdete Ferreira. Cantos temáticos: brincando também se aprende. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 03, Vol. 02, pp. 38-53. março de 2019. Disponível em <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/cantos- tematicos#:~:-text=Podemos%20analisar%20um%20canto%20tem%C3%A1tico,assim%2C%20difere ntes%20formas%20de%20linguagens. >. Acesso em 06 de Novembro de 2020.

SANTOS, Marcia Gomes dos, A Importância de Friedrich Froebel para a Educação Infantil, 2013, código tx T4243695, disponível em: https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de- educacao/4243695. Acesso em 6 novembro 2020.

VOLPATO, G. Jogo, brincadeira e brinquedo: usos e significados no contexto escolar e familiar. Florianópolis: Cidade Futura. 2005.

Patrícia Borges da Costa

Formada em Pedagogia, pela Faculdade Casa Branca (FACAB), São Paulo /SP- Brasil. Professora de Educação Infantil no CEU CEI Água Azul

O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA VISÃO CONTEMPORÂNEA

PATRÍCIA DOS SANTOS

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de analisar e provocar reflexões sobre o ensino de arte na educação infantil e seus aspectos intelectuais, morais e estéticos, determinantes para a constituição de um ser humano completo e atuante no seu meio social. E refletir sobre a necessidade de que o ensino de arte na escola esteja voltado para a integração social e cultural da criança, visando sua autonomia. O modelo adotado foi a pesquisa bibliográfica exploratória realizada a partir de trabalhos já publicados em periódicos e anais de eventos científicos em bases de dados consistentes e confiáveis na internet. A análise comparativa dos trabalhos permitiu a constatação de que, para que o ensino de arte na educação infantil contribua para a formação integral do sujeito e para sua autonomia, deve propiciar o desenvolvimento de aspectos como a sensibilidade e a capacidade de expressão e de percepção de mundo, se apropriando das várias formas de linguagem utilizadas pela criança na primeira infância. Um ensino de arte contextualizado com seu tempo proporciona ao aluno uma formação estética e acentua sua visão crítica.
PALAVRAS-CHAVE: Arte. Educação Infantil. Ensino.

1 INTRODUÇÃO

A arte é uma das várias formas que os seres humanos têm para se expressarem, se comunicarem e interagirem uns com os outros. Embora a oralidade e a escrita tenham recebido maior atenção por parte dos teóricos que tratam de educação infantil e por parte dos professores, as linguagens artísticas sempre estiveram presentes no trabalho com crianças, pois é a principal forma de comunicação utilizada por elas para expressar suas emoções, bem como seus anseios, sua história, a cultura da qual fazem parte e a sua visão de mundo.
Na educação infantil, as linguagens artísticas são utilizadas para atender às demandas de comunicação com as crianças com os mais diversos obje-

tivos, pois é nessa etapa da escolaridade que elas ampliam seu conhecimento sobre as artes e têm contato com as múltiplas linguagens. Portanto, é mister que as atividades artísticas sejam privilegiadas nas instituições educacionais para que estes espaços sejam humanizados e incentivem a autoria e a livre expressão.

As transformações ocorridas a partir do advento das novas tecnologias da comunicação proporcionaram conforto e praticidade à vida contemporânea. Porém, essas transformações provocaram uma urgência cotidiana que dificultam ao homem a reflexão sobre o que acontece ao seu redor e até sobre si mesmo.

O mundo atual demanda cidadãos críticos e atuantes e, ao favorecer a espontaneidade e a expressão do pensamento, a arte se torna primordial para a formação intelectual da criança, aguçando a percepção e proporcionando uma compreensão de mundo mais abrangente. Portanto, o trabalho com arte na educação infantil não pode se resumir apenas a ideias abstratas, mas deve contemplar a apreciação, a produção e a contextualização.

As diversas formas pelas quais o trabalho com a arte pode se desenvolver no âmbito da educação infantil como música, desenho, dança, teatro, fotografia e poesia, por exemplo, fazem parte da cultura de uma sociedade, cabendo à escola utilizá-las como meio de aprendizagem desde as séries iniciais, pois a infância é a fase ideal para que esses conhecimentos sejam adquiridos, incluindo elementos que despertam a expressão dos sentimentos, da imaginação e da criação da criança.

Este trabalho busca ampliar as reflexões acerca de como é trabalhado o ensino da arte e como ele pode contribuir para o desenvolvimento da criança na educação infantil, visando a constituição de um ser humano completo, dentro dos moldes do pensamento democrático e valorizando os aspectos intelectuais, morais e estéticos. E também, refletir sobre a responsabilidade do professor como mediador e a necessidade de uma educação voltada à integração social e cultural dos educandos em busca de sua autonomia cidadã.

Por meio de um levantamento bibliográfico, esta pesquisa, de cunho qualitativo, reuniu as informações e dados que serviram de base para a construção da investigação proposta, baseado nos trabalhos de Pontes (2001), Bosco (2011), Gobbi (2010), entre outros, assim como documentos oficiais que determinam os parâmetros e diretrizes para o ensino no país.

2. DESENVOLVIMENTO

A arte, segundo Pontes (2011), sempre esteve presente na história da educação escolar e sofreu mudanças de acordo com as concepções de educação e de escola que se tinha em cada época, assim como as intenções para seu ensino. Essas mudanças, tanto na arte como na visão de educação, deram origem ao que chamamos hoje de arte- conhecimento na escola.

A visão contemporânea de Arte na Educação tem colocado a necessidade de resgatar o valor da arte nas escolas como um saber e um fazer passível de reflexão e de construções cognitivas; um conhecimento que pode ser aprendido e ensinado também na escola. No Brasil, esta concepção foi sintetizada na Abordagem Triangular cuja proposta é de tratar Arte como um conhecimento que pode ser abordado na conjunção das ações de leitura de imagens, contextualização e fazer artístico (PONTES, 2001, p. 32).

A partir dos anos 90, o avanço nas reflexões sobre arte e seu ensino incentivou a busca por novas metodologias e abordagens para o ensino de arte nas escolas, com o objetivo de promover a construção do conhecimento e o desenvolvimento da percepção, da imaginação e da capacidade crítica e inventiva, não só do estudante, mas principalmente do professor. A proposta da Abordagem Triangular da professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa, impulsionou ações centradas em novas formas de ensino visando a autonomia e a colaboração, a partir da contextualização dos conteúdos trabalhados nas aulas de arte (SILVA e LAMPERT, 2017).

Para Bosco (2011), o aprendizado através da investigação e da interpretação dos signos é o que determina o valor da arte como conhecimento, ao contrário da concepção de que o ensino contribui apenas para o desenvolvimento da sensibilidade.

Os tempos contemporâneos requerem um novo olhar , mais curioso, mais ativo e ao mesmo tempo mais reflexivo que a Arte e seu ensino podem proporcionar. A arte como parte do currículo escolar proporciona ao aluno a possibilidade de entrada no mundo por um viés que não é o habitual, instigando-o e provocando-o a ver com outros olhos seu aprendizado, ao mesmo tempo que o acolhe, oferecendo-lhe o extrato do pensamento e expressão humana na forma de objeto artístico. Um ensino

de arte contextualizado com seu tempo proporciona ao aluno uma formação estética e acentua sua visão crítica. A educação não deve prescindir de tal contribuição, mas recrutá-la como mais um contribuinte ao processo de formação do aluno (BOSCO, 2011, P. 19).

Para Souza (2017), "a disciplina arte deve garantir que os alunos vivenciem e compreendam aspectos técnicos, criativos e simbólicos em música, artes visuais, teatro, dança e suas interconexões". Para que isso ocorra, as atividades artísticas devem estar contextualizadas à necessidade do aluno, através de um trabalho organizado e consistente.

Os diversos documentos norteadores da educação brasileira postulam que o objetivo do ensino de arte é essencial para a construção da cidadania. A Lei n. 9.394/96, em seu Art. 26, parágrafo 2, estabelece o ensino da arte como componente obrigatório nos diversos níveis da educação básica, garantindo o espaço para as artes na escola, representando um importante passo no resgate de seu papel no desenvolvimento do aluno.

Os conteúdos obrigatórios da área de artes são apresentados nos referenciais curriculares para a educação infantil, elaborado pelo Ministério da Educação. Seu caráter compulsório, constitui uma orientação oficial para a prática pedagógica nas escolas, tornando obrigatória a presença das diversas modalidades artísticas no currículo do ensino infantil.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) destaca as seguintes considerações sobre o ensino de arte nessa etapa da educação básica:

No processo de aprendizagem em Artes Visuais a criança traça um percurso de criação e construção individual que envolve escolhas, experiências pessoais, aprendizagens, relação com a natureza, motivação interna e/ou externa. O percurso individual da criança pode ser significativamente enriquecido pela ação educativa intencional; porém, a criação artística é um ato exclusivo da criança. É no fazer artístico e no contato com os objetos de arte que parte significativa do conhecimento em Artes Visuais acontece. No decorrer desse processo, o prazer e o domínio do gesto e da visualidade evoluem para o prazer e o domínio do próprio fazer artístico, da simbolização e da leitura de imagens (BRASIL, 1998, p. 91)

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a educação infantil é uma etapa essencial para a construção da identidade e da subjetividade das crianças, estabelecendo seis direitos de aprendizagem para as crianças de 0 a 5 anos de idade: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. O documento também estabelece cinco campos de experiência para a Educação Infantil, indicando as experiências fundamentais para que a criança aprenda e se desenvolva entre os quais estão o campo "Traços, Sons e Formas" e o campo "Corpo, Gestos e Movimentos". O primeiro ressalta a importância de vivenciar experiências com as diferentes linguagens e o segundo enfatiza que as experiências com as diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas são meios de promoção da sensibilidade investigativa que valorizam a ampliação do repertório musical e a exploração de diferentes objetos musicais.

A abordagem das linguagens propostas pela BNCC prevê a articulação de seis dimensões do conhecimento, a criação, a crítica, a estética, a expressão, a fruição e a reflexão, que destacam a especificidade da experiência artística em que ocorrem de forma simultânea e indissociável, perpassando os conhecimentos das artes visuais, dança, música e teatro, assim como a aprendizagem dos alunos e seus contextos socioculturais. De acordo com o documento em referência:

A referência a essas dimensões busca facilitar o processo de ensino e aprendizagem em Arte, integrando os conhecimentos do componente curricular. Uma vez que os conhecimentos e as experiências artísticas são constituídos por materialidades verbais e não verbais, sensíveis, corporais, visuais, plásticas e sonoras, é importante levar em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva (BRASIL, 2015, p. 193).

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) são compostos por três volumes que, apesar de não serem obrigatórios, apresentam sugestões para o trabalho dos professores das instituições de educação infantil, ficando a critério das equipes pedagógicas decidirem em adotar as propostas apresentadas no documento.

Segundo o RCNEI, a educação das crianças deve propiciar o acesso a elementos culturais que possam contribuir para o seu desenvolvimento e para a habilidade de interagir em sociedade, contribuindo para a construção da identidade do indivíduo, pois seu fundamento está no desenvolvimento afetivo,

emocional e cognitivo. (CHAGAS, 2009)
As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil - (Resolução Nº 5, de 17 de Dezembro de 2009), recomendam que as propostas pedagógicas da educação infantil respeitem os princípios estéticos e considerem as diversas manifestações artísticas e culturais, segundo a diversidade cultural, religiosa, étnica, econômica e social do país. (GOBBI, 2010)
Com as modificações sofridas ao longo dos tempos a arte tornou-se plural, aumentando a possibilidade de explorar os seus vários sentidos e propósitos e tornando relevante sua presença do âmbito escolar e a exploração de suas funções primordiais, conforme Freires et al (2016, p. 559), como a "expressão emocional, apreciação estética, comunicação, representação simbólica, contribuição para a integração da sociedade e mensagem."
São notórios os pontos que distinguem a nova concepção do ensino de arte das anteriores: maior ênfase na relação entre a cultura e a história, o desenvolvimento de habilidades, a ampliação do conceito de criatividade, a articulação entre o ensino de arte e o exercício da cidadania, a visão da arte como instrumento de difusão do pensamento democrático ao permitir a expressão do livre pensamento, entre outros.
Ao ser reconhecido como componente curricular obrigatório da Educação Básica nos diversos documentos oficiais, a arte deixa de ter um papel secundário na educação de crianças, enfatizando a necessidade de uma educação voltada à integração social e cultural dos educandos em busca de sua autonomia cidadã.
A disciplina de arte deve assegurar que as crianças conheçam todas as diversas modalidades artísticas, possibilitando a compreensão e atuação no mundo em que vivem como agentes transformadores da própria realidade. O professor como mediador, deve conduzir para uma nova compreensão da sociedade e garantir aos educandos o conhecimento dos processos mais importantes de nossa cultura (SOUZA, 2017).

Para Souza (2017), uma das atribuições do ensino de arte é ampliar a compreensão das diversas formas de expressão, o conhecimento das diferentes manifestações culturais, a linguagem artística, a linguagem corporal, e as formas visuais, que se constituem elementos educativos básicos que contribuem para a construção de valores, pois a arte é uma forma de conhecimento do mundo.

Educar para a sensibilidade, segundo Ellwanger (2011), é recusar a homogeneização massacrante que carece de provocações dos sentidos e à reflexão, ajudando as crianças de forma intencional a flexibilizar suas relações imagéticas, ou ampliar as possibilidades sensíveis de interpretar, ou ainda fazer com que o mundo se torne mais compreensível.
Sobre o importante papel da Arte na educação infantil, Chagas (2009, p. 12) afirma que:

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.

A Educação Infantil deve promover experiências por meio das quais as crianças se insiram nas relações éticas e morais, observando as especificidades de seus contextos de origem. Para que isso seja possível, elas precisam aprender com seus pares, nas diferentes práticas sociais, via interações e vínculos que possam estabelecer.
Sobre essas experiências, Pontes (2001, p. 72) defende que:

A ação expressa em gestos, palavras, desenhos e dramatizações está presente no contato das crianças com os outros e com o seu entorno, ou seja, há um repertório cultural partilhado na produção e recepção de representações com linguagens artísticas. O contato com as linguagens artísticas na Educação Infantil fornece o vocabulário cultural necessário para a compreensão e representação de mundo pelas crianças.

Partindo dessas reflexões, a importância da Arte é referendada como uma das poucas disciplinas do currículo que oferece à criança a oportunidade de explorar a sua emoção e imaginação, além de refletir o despertar do olhar crítico e a sensibilidade de sentir o que é vivenciado, proporcionando a exploração não só dos elementos que constituem as artes visuais, mas tudo aquilo que envolve as outras áreas do conhecimento.

O ensino de Arte enfrentou inúmeros obstáculos até se consolidar como uma disciplina cujo ensino deve

abordar a Arte como uma manifestação humana. Atualmente, a Arte como disciplina obrigatória nas escolas da educação básica tem seu ensino orientado por referenciais nacionais, contendo diretrizes para todas as escolas brasileiras e norteando os professores de forma sistematizada, proporcionando condições para uma ação didática eficiente, o que resulta num trabalho mais adequado às propostas e objetivos exigidos pelo currículo.

O reconhecimento e a promoção das diferentes linguagens, o domínio dos vários gêneros e as diversas formas de expressão devem compor as práticas pedagógicas na educação infantil. As manifestações artísticas precisam ganhar espaços cada vez maiores nas creches e instituições de educação infantil, a fim de incentivar a curiosidade e a exploração e garantir experimentos que considerem a plurisensorialidade, além de permitir que as crianças se comuniquem via diferentes linguagens, exercendo o protagnismo nas descobertas e nos desafios com os quais se defrontam (GOBBI, 2010).

Para ensinar arte, especificamente na educação infantil, o professor de arte deve atuar aprofundando os conceitos e linguagens da arte, organizando um espaço
de cultura com vistas à ampliação das expressões e das linguagens da criança (ELLWANGER, 2011)

Para Souza (2017), o professor de arte deve atuar como um mediador de saberes, adotando em suas práticas pedagógicas uma metodologia que amplie possibilidades de aprendizagem, o que implica na utilização das diversas modalidades artísticas, proporcionando à criança a compreensão e atuação no mundo em que vive como agente transformador.

3. CONCLUSÃO

As discussões propostas nesse trabalho tiveram a intenção de analisar e provocar reflexões sobre o ensino de arte na educação infantil e a necessidade de que ele esteja voltado para a integração social e cultural da criança, visando sua autonomia, o que envolve um trabalho docente voltado para a concepção da arte- educação.

Os estudos desenvolvidos por Ana Mae Barbosa na década de 80 deram origem à "Metodologia Triangular" ou "Abordagem Triangular", uma proposta pedagógica de ensino de arte que propõe o trabalho integrado com o fazer artístico, a leitura da imagem e a contextualização histórica. As experiências com a abordagem triangular foram divulgadas num momento em que a leitura contextualizada das obras de arte ou das imagens era uma novidade, pois o ensino de arte ainda estava concentrado em atividades práticas. Desde sua sistematização, a metodologia triangular vem suscitando reflexões no ensino de arte e a sua relação com a arte e o seu potencial de transformação. Dessa forma, constata-se que a arte não depende somente da apreciação ou da livre expressão, mas requer uma relação entre cultura, conhecimento, fruição e cognição.

De acordo com os referenciais teóricos e os documentos oficiais analisados, o ensino de arte na educação infantil promove o desenvolvimento da sociabilidade, bem como auxilia na construção do conhecimento ao permitir que a criança conheça outras culturas que enriquecem seu repertório artístico.

Ao pensar em arte na educação não podemos deixar de considerá-la um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento criador individual e coletivo, pois possibilita à criança compreender o meio em que vive,
interagir e se relacionar com o mundo de uma forma crítica e reflexiva, além de expandir o seu conhecimento.

O ensino de arte na educação infantil deve se relacionar com o contexto histórico e social da criança, articulando produção e apreciação de forma contextualizada. Ao utilizar as linguagens artísticas para se expressar, interagir e se relacionar com o mundo, ela vive experiências que ultrapassam os limites impostos pela sua realidade, criando símbolos que a auxiliam a expressar suas ideias por meio dos sons, desenhos, falas, movimentos e brincadeiras, expandindo sua capacidade de comunicação e expressão.

REFERÊNCIAS

BOSCO, M.C. O ensino da Arte Contemporânea. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em:< http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/93/93131/tde-11072012-124749/pt-br.php>. Acesso em agosto de 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em: julho de 2020.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/

handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: julho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica.
– Brasília : MEC, SEB, 2010. Disponível em: < https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em julho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em julho de 2020.

CHAGAS, C.S. Arte e Educação: a contribuição da arte para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental. Trabalho de Conclusão de (Graduação em Pedagogia)–Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2009.
Disponível em:
<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/CRISTIANE%20SANTANA%20C HAGAS.pdf>. Acesso em agosto de 2020.

ELLWANGER, M. O ensino da arte na educação infantil: reflexões sobre estética. Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Pós-Graduação em Educação. Criciúma, SC. 2012. Disponível em: < http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/977/1/Marciane%20Ellwanger.pdf>. Acesso em agosto de 2020.

FREIRES, O.P.; TANANTA, E.C.; HOLANDA, P.C.M. A importância do ensino das artes na educação: Um estudo de caso no 6º ano do ensino fundamental das escolas Maria de Lourdes Rodrigues Arruda, Joaquim Gonzaga Pinheiro e Fundação Bradesco na cidade de Manaus. Anais do XXVI CONFAEB - Boa Vista, novembro de 2016. Disponível em: <ufrr.br › confaeb › index.php › anais › category › 4-artes-visuais>. Acesso em julho de 2020.

FREITAS, R.L. A Formação do Professor do Ensino de Arte na Escola: Uma Construção no Cotidiano da Disciplina. SCIAS-Arte/Educação, v. 1, n. 1, p. 50-63, 2013. Disponível em: < http://revista.uemg.br/index.php/SCIAS/article/download/409/281.>. Acesso em agosto de 2019.

GOBBI, M. Múltiplas Linguagens de Meninos e Meninas no Cotidiano da Educação Infantil. Agosto de 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6678
-multiplaslinguagens&category_slug=setembro--2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em agosto de 2020.

PONTES, G.M.D. A Presença da Arte na Educação Infantil: Olhares e Intenções. Dissertação de Mestrado em Arte. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
Natal, 2001. Disponível em:
< http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/20161801314b7533823722dce25989f46/Dissertao_de_Gilvnia_Pontes.pdf>. Acesso em agosto de 2020.

SILVA, T.G.; LAMPERT, J. Reflexões sobre a Abordagem Triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no contexto brasileiro. Matéria-prima, v. 5, p. 88-95, 2017. Disponível em: < https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28262/2/ULFBA_MatPrima_V5N1_p.88- 95.pdf>. Acesso em agosto de 2019.

SOUZA, F.P. A importância da disciplina de Arte na educação: Capacidade e criatividade das crianças. Universidade de Brasília. Licenciatura em Educação do Campo. Planaltina, DF. 2017. Disponível em:
<http://bdm.unb.br/bitstream/10483/19586/1/2017_FernandaPatriciadeSouza.pdf>. Acesso em julho de 2020.

A APRENDIZAGEM LÚDICA NA ESCOLA: BRINQUEDOS E BRINCADEIRA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

PETTERSON STERN

RESUMO

As vias de acesso ao mundo da escrita foi um inicio, para discutirmos a reinvenção do processo de alfabetização, destacando o futuro, olhando o passado educacional, até chegarmos à evolução da alfabetização através da linguagem. As taxas de analfabetismo foram iniciadas para que tivéssemos um parâmetro sobre a educação atual no país, buscando assim mostrar o histórico da população brasileira quanto a alfabetização, desvendando caminhos de preparação para seu desenvolvimento, através das teorias de Emilia Ferreiro e Vygotsky, que defendem o pensamento através da linguagem.

Palavras chave: Alfabetização, Sucesso Letramento.

ABSTRACT

The access to the world of writing was a beginning, to discuss the reinvention of the literacy process, highlighting the future, looking at the educational past, until we reach the evolution of literacy through language. The illiteracy rates were initiated so that we had a parameter on the current education in the country, thus seeking to show the history of the Brazilian population regarding literacy, unveiling ways of preparation for its development, through the theories of Emilia Ferreiro and Vygotsky, who defend the Thought through language.

Keywords: Literacy, Success, Literacy.

INTRODUÇÃO

Ao utilizarmos a metodologia lúdica como os jogos as dramatizações e as manifestações artísticas sabemos que isso atrairá e motivará as crianças a participarem das atividades fazendo com que as mesmas tornem-se pesquisadoras do que julgamos importante no momento adequado para que as mesmas aprendam. Ao contrario de outras metodologias mais passivas que levam o aluno a ser simplesmente um receptor do saber e a importância de realmente aprender fique meio duvidoso.
O desenvolvimento pessoal surge de um processo de uma auto descoberta onde o aluno deve tomar consciência do que deve ser feito e também de qual a sua dificuldade como, por exemplo, potencializar tudo aquilo que faz bem diminuindo aquilo que tem menos habilidade.
Esse processo de comparação pode ser até doloroso, mas é eficiente e também decisivo. Portanto, o lúdico pode completar de forma agradável e divertida esse processo tornando-o mais prazeroso e trazendo um clima de união entre os alunos envolvidos.
Quando o aluno está jogando ou participando de uma brincadeira ou de um jogo ela compara seus avanços com o de seus colegas.
As requisições que as atividades lúdicas implicam, fará com que cada criança venha a se conhecer melhor, se sentindo desafiado o seu melhor desempenho.
Pois o trabalho com seu desafio mesmo sendo ele um desafio artístico, físico ou intelectual fará com que o aluno trabalhe sua auto confiança, que se estenderá pelo seu futuro levando-o a acreditar que conseguirá vencer sempre seus desafios sendo os mais audaciosos.
Tomando a língua escrita em uma dimensão ampla e a sua aprendizagem como um processo complexo e multifacetado, pretendemos repensar concepções, aprofundadas na compreensão dos processos de aprendizagem e também dos mecanismos condicionantes de sua evolução.
As diversas possibilidades de sutura entre conceitos e implicações pedagógicas, tendências de produção da escrita e diretriz didático-metodológicas, impasses e desafios no ensino à língua materna têm por objetivo ampliar a compreensão acerca do tema e alimentar a possibilidade de novas pesquisas na área.

A fim de explicitar e dar ênfase a este contexto, apresentamos nossa monografia sobre o tema “A construção da escrita e os caminhos para a alfabetização”, onde procuramos mostrar a educação brasileira através do aparato de nomes como Emilia Ferreiro, Vygotsky, Freire, entre outros que como nós não se cansam de pesquisar por soluções que elevem a alfabetização aos primórdios que ela realmente merece, pois é a base de todo o nosso conhecimento.
Historicamente, concepções restritas acerca da língua escrita têm sustentado práticas pedagógicas inconseqüentes que, não raro, subestimam a com-

plexidade dos processos de aprendizagem.
Muitos projetos de ensino falham pela frágil articulação de seus meios e metas à compreensão dos condicionantes sócio-pedagógicos e dos processos cognitivos na conquista da língua escrita.
Para além da aprendizagem do sistema notacional, a alfabetização merece ser tomada pela perspectiva da cultura escrita, um processo contínuo e multifacetado, cuja compreensão está longe de se esgotar.
Na busca de aprofundar o entendimento das relações entre a língua, a escrita, a educação, o ensino e a aprendizagem, o curso pretende repensar o escrever dentro e fora da escola, uma temática relevante que, indiscutivelmente, desafia educadores e pesquisadores da educação.

1. Os Jogos de Construção

Os jogos de construção são destinados ao manuseio livre da criança, ela constrói e destrói representando seu imaginário, essa é uma relação com o jogo simbólico, e permite ao estímulo ao desenvolvimento intelectual afetivo.
Quando a criança consegue fazer uma representação mais perto possível de um objeto imaginado, ela chegou ao jogo de construção, assim afirma Freire J. (2004), e menciona também que o professor, como nos outros jogos, deve estar atento as ações das crianças, pois para conseguir um amplo espaço de representação, a criança tem que dispor de um variado número de material e o contato com a natureza.
O professor também deve organizar grupos para construírem livremente, conversando sobre essas construções, assim essa atitude será importante para que as crianças tomem consciência de suas construções.

As crianças menores costumam fazer mais trabalhos individuais, não podendo exigir que trabalhem em grupos.
È importante o papel do professor como mediador nos jogos de construção, promovendo desafios, discussões e auxiliando as crianças em suas construções.
Os materiais como os legos, Jogos de montar são muito usado nas unidades escolares de educação infantil, peças de diversos tamanhos e cores são um atrativo a mais aos pequenos.
Entretanto, pode-se também, criar com caixas de papelão, material de acesso fácil, desmontando e reconstruindo, podem-se obter diversas formas, tamanhos e cores, quando encapados com papel colorido, ficando parecido aos blocos lógicos de Diénes.
Esse e outros materiais: copos descartáveis de vários tamanhos; garrafas de plástico e outros passam ser estímulos a criatividade das crianças.
Nesses jogos, a criança demonstra os níveis atingidos de seu desenvolvimento social e cognitivo, em suas construções é possível notar seu grau de compromisso com a realidade concreta. Há fantasia, porém, com maior distinção da realidade.

2. O Aprendizado Lúdico

O lúdico já vem sendo usado desde épocas mais antigas entre todos os povos. O lúdico constitui em uma grande área de conhecimento não apenas no campo da educação, da psicologia, da filosofia, mas em todas as áreas de conhecimentos.
Essa área inclui uma profunda e atuante pratica, tendo como objetivo explicar os conhecimentos múltiplos dos seres humanos em sua situação histórica e social, cultural e psicológica, destacando a libertação das relações pessoais e técnicas, para relações mais refletivas fazendo com que o simples fato de educar torne-se um compromisso intencional, sem perder o prazer da satisfaça do individuo de uma sociedade.
Kischimoto (1998), afirma que as atividades lúdicas são fundamentais para a educação, e também para o desenvolvimento da criança, devido o lúdico desenvolver a atenção e a memória das crianças, além do amadurecimento em grupo através de uma integração e da utilização de regras e papeis sociais.
Os momentos de lazer da criança na escola devem ser livres para que elas gostem de brincar.

As atividades físicas facilitam a atenção positiva da imagem corporal, cada criança recebe influências emocionais que o jogo traz, fazendo com que ela se desenvolva e se interesse pelas disciplinas escolares, motivadas pelas atividades lúdicas.
Nesse contexto o lúdico deve ser pensado e colocado em prática na escola e na sala de aula ara ser deixado de ter um espaço somente na hora do intervalo e passar a fazer parte da prática pedagógica.
Desta forma, o jogo no contexto escolar oportuniza os alunos a vivenciarem a magia e a fantasia dentro de um plano social.
O potencial didático depende da sensibilidade do educador em gerar desafios e descobrir interesses de seus alunos. Assim, se na sala de aula houver con-

dições de a criança aliar o aprender ao jogo, estará vinculando a aprendizagem ao prazer, à descoberta e à produção do saber.
A partir do momento que o professor trouxer para o contexto escolar o lúdico, ele estará inovando e revitalizando o processo ensino-aprendizagem, tornando-o mais rico e com significados para as crianças.
O lúdico é necessário ao ser humano de qualquer idade, e não pode ser concebida apenas como diversão.
Desde pequena a criança brinca de várias coisas, ela sente prazer em pegar objetos e jogá-los, somente para ouvir o som da queda, isso faz com que ela repita várias vezes esta ação, observando os diversos sons que cada coisa transmite. Mas a criança com o passar do tempo vai percebendo outras formas de brincar como: quando a criança brinca (o tempo), onde ela brinca (o espaço), com o que ela brinca (os parceiros) e os objetos de brincar (bonecos, sucata, bolas, acessórios para construção de plástico, metal, madeiras).
O brincar não é apenas uma forma de se recrear e sim muito mais que isso, pois a brincadeira é uma forma mais completa que leva a criança a se comunicar com ela mesma, brincar torna-se a principal forma de se expressar desde a infância, é uma ferramenta que leva a criança a aprender a viver e desenvolver sua cultura.
Quando a criança brinca sozinha ou com outra criança tem a oportunidade de usar seus artifícios para analisar o mundo em que vive ampliando sua percepção sobre ele e sobre si mesma, onde organiza seus conhecimentos e pensamentos trabalhando seus afetos e sua capacidade de ter uma iniciativa diante de cada situação vivida.

Compreendemos que não podemos ignorar que o brinquedo ou brincadeiras que satisfazem as vontades das crianças e que apresentam um grande potencial de criatividade entre elas e entre as diferentes formas de brincar, podemos citar o brincar com outras crianças, que faz com que a criança desenvolva uma socialização e sua criatividade perante a outra criança, dando inicio a uma aprendizagem de compartilhamento. Também a brincadeira em grupo, pois é neste nodo de brincar que acontece a integração social entre a criança fazendo com que a mesma aprenda que não é existe somente ela, mas sim todo um grupo.
O brincar para a criança seria uma espécie de terapia que se expressa através do seu corpo. Sabemos que atualmente, as crianças estão perdendo a oportunidade de saber brincar, pois os brinquedos modernos estão sendo fabricados de forma que podam a criatividade das crianças, são os brinquedos mecanizados. A escolha dos brinquedos para as crianças é muito importante e de acordo com sua faixa etária e o mesmo deve corresponder a suas fantasias.

3. O Aprendizado Lúdico no Desenvolvimento do Aluno

A imaginação da criança é uma nuvem cheia de segredos, já em adultos quando brincam têm consciência de que estão brincando. A criança não. Para ela é realização de uma atividade de muito valor, semelhante àquilo que o trabalho simboliza para nós. A carência de brinquedo, quando criança, deixa lacunas incompletáveis nas idades posteriores.
Na brincadeira infantil, a criança revive suas alegrias e também os seus medos e seus conflitos, e passa a revolvê-los de sua maneira, passando a transformar essa realidade naquilo que quer, internalizando regras de conduta, desenvolvendo valores que orientarão seu comportamento.
Na brincadeira livre, ou seja, naquela que não impõe regras, a criança dá asas á sua imaginação, aprendendo a lidar com o mundo e a formar sua personalidade.
Os jogos e brincadeiras (atividades lúdicas) também podem ser utilizados no período em que a criança está em fase de adaptação e socialização ao meio escolar, em especial as que valorizam a motricidade infantil.
A melhor forma para a criança se comunicar e conviver com outras crianças é na verdade através da brincadeira.

Na brincadeira, a criança aprende a conviver com diferentes sentimentos de sua realidade interior, aprende aos poucos conhecer e aceitar a existência dos outros.

È importante receber as crianças em locais que proporcionem a ludicidade, entre eles o parquinho, a sala de brinquedos, a brinquedoteca e outros.
Outra atividade interessante é a brincadeiras cantadas que favorecem o relacionamento grupal, como por exemplo: Ciranda-Cirandinha, Pirulito que Bate- Bate, Atirei o Pau no Gato (não atire o pau no gato).
Resgatando essas brincadeiras e cantigas que fazem

parte desta cultura, promovemos o desenvolvimento das criança, a socialização e o uso de várias linguagens na aprendizagem.
É de suma importância, a brincadeira, as atividades lúdicas, que servem para alterar o crescimento, pois as crianças adquirem maior autoconfiança, maiores estimulação para tentar de novo e, principalmente, maior prazer e alegria.
Tornam-se assim, pessoas novas, com uma nova visão de mundo.
O movimento é uma importante grandeza do desenvolvimento e da cultura humana. A criança começa a movimentar-se desde a sua infância obtendo com isso cada vez maior controle sobre seu corpo e aprendendo as possibilidades de interação com mundo.
Engatinham, caminham, manuseiam objeto, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupos, com objetos ou brinquedos, experimentam sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento.
A partir disto diversas formas dessa linguagem foram aparecendo como: os jogos, as brincadeiras, as práticas esportivas e a dança, mas quais se fazem uso de diferentes gestos, posturas e expressões corporais com intencionalidade.
Toscano (1974) diz que, ao nascer, a criança traz, por herança, um equipamento biológico básico em função do qual ela se desenvolverá sob a influência constante do meio físico e social; desde o início da vida, a criança manifesta necessidade de movimento, a qual deve ser atendida de forma eficaz para possibilitar favoravelmente o seu desenvolvimento psicofísico.
Assim a criança porque é algo natural dela, sente prazer e procura entender as relações através do brincar.
A confecção do próprio brinquedo produz valores que a fabricação em série não é capaz de atingir. Valores dos sentimentos, da afetividade, da socialização, da fantasia, das experiências, da potencialidade humana etc. O fascinante evento que salta das palmas das mãos para habilitar um mundo concreto, palpável, está inapelavelmente ligado à origem humana.
Profundas relações de afetividade entre a criança e o brinquedo, não está ali, tão somente como alternativa de lazer, mas como uma forma de educá-la e torná-la mais feliz. É uma pena que a família, genericamente, tenha atribuído à expressão “brincar” valores pejorativos.
Ouvimos adultos, invadindo a brincadeira infantil, censurarem: “Menino, deixa de brincadeira!”. Quando, na verdade, deveriam estimular e orientar as crianças para a brincadeira.

4. Brincadeiras Lúdicas

A melhor forma para a criança se comunicar e conviver com outras crianças é na verdade através da brincadeira.
Na brincadeira, a criança aprende a conviver com diferentes sentimentos de sua realidade interior, aprende aos poucos conhecer e aceitar a existência dos outros.

È importante receber as crianças em locais que proporcionem a ludicidade, entre eles o parquinho, a sala de brinquedos, a brinquedoteca e outros.
Outra atividade interessante é a brincadeiras cantadas que favorecem o relacionamento grupal, como por exemplo: Ciranda-Cirandinha, Pirulito que Bate- Bate, Atirei o Pau no Gato (não atire o pau no gato).
Resgatando essas brincadeiras e cantigas que fazem parte desta cultura, promovemos o desenvolvimento das criança, a socialização e o uso de várias linguagens na aprendizagem.
É de suma importância, a brincadeira, as atividades lúdicas, que servem para alterar o crescimento, pois as crianças adquirem maior autoconfiança, maiores estimulação para tentar de novo e, principalmente, maior prazer e alegria.
Tornam-se assim, pessoas novas, com uma nova visão de mundo.
O movimento é uma importante grandeza do desenvolvimento e da cultura humana. A criança começa a movimentar-se desde a sua infância obtendo com isso cada vez maior controle sobre seu corpo e aprendendo as possibilidades de interação com mundo.

Engatinham, caminham, manuseiam objeto, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupos, com objetos ou brinquedos, experimentam sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento.
A partir disto diversas formas dessa linguagem foram aparecendo como: os jogos, as brincadeiras, as práticas esportivas e a dança, mas quais se fazem uso de diferentes gestos, posturas e expressões corporais com intencionalidade.
Assim a criança porque é algo natural dela, sente prazer e procura entender as relações através do brincar.
A confecção do próprio brinquedo produz valores

que a fabricação em série não é capaz de atingir. Valores dos sentimentos, da afetividade, da socialização, da fantasia, das experiências, da potencialidade humana etc. O fascinante evento que salta das palmas das mãos para habilitar um mundo concreto, palpável, está inapelavelmente ligado à origem humana.
Profundas relações de afetividade entre a criança e o brinquedo, não está ali, tão somente como alternativa de lazer, mas como uma forma de educá-la e torná-la mais feliz. É uma pena que a família, genericamente, tenha atribuído à expressão "brincar" valores pejorativos.
Ouvimos adultos, invadindo a brincadeira infantil, censurarem: "Menino, deixa de brincadeira!". Quando, na verdade, deveriam estimular e orientar as crianças para a brincadeira.
A imaginação da criança é uma nuvem cheia de segredos, já em adultos quando brincam têm consciência de que estão brincando. A criança não. Para ela é realização de uma atividade de muito valor, semelhante àquilo que o trabalho simboliza para nós. A carência de brinquedo, quando criança, deixa lacunas incompletáveis nas idades posteriores.

Considerações Finais

Através desta pesquisa pode-se chegar a grandes considerações a respeito dos jogos e brincadeiras como um grande recurso pedagógico. O simples fato de oferecer jogos e brinquedos em um projeto educativo, já o torna melhor, em vez de ficarmos proibindo ou nem mesmo oferecendo.
O educador que realiza o seu trabalho pedagógico com a concepção lúdica, nota que seus alunos brincando e com isso pode fazer desse momento um momento para que possam relembrar suas possibilidades para definirem suas novas propostas de trabalho.
A curiosidade é natural de toda a criança que aprende coisas novas e poderia ser uma divertida aventura se não tivesse sido transformado em trabalho enfadonho.
Transformar a criança em adulto faz com que, aprender passe a ser obrigatório e sistemático. A criança que desde cedo é obrigada a cumprir muitas tarefas, pode perder a alegria de brincar e a espontaneidade, fica sem iniciativa e não se autoriza a criar.
O lúdico como perspectiva na formação do educador possibilitará ao mesmo vivenciar experiências pessoais que podem auxiliar em sua pratica com as criança s propiciando aos participantes uma reflexão crítica estimulando uma discussão no grupo, gerando novas formas e fundamentalmente na educação infantil.
Brinquedo é o ponto de partida para o desenvolvimento do pensamento.
Quando possibilita participação de mais uma pessoa, ele promove a sociabilidade.
O importante é que a interação preserve o objetivo de ser prazeroso estimulador, reforçando a construção de auto conceito positivo por parte da criança.
A curiosidade é natural de toda a criança, aprender coisas novas poderia ser uma divertida aventura, não tivesse sido transformado em trabalho enfadonho.
Transformar a criança em adulto faz com que, aprender passe a ser obrigatório e sistemático. A criança que desde cedo é obrigada a cumprir muitas tarefas, pode perder a alegria de brincar e a espontaneidade, fica sem iniciativa e não se autoriza a criar.
É importante proporcionar atividades que envolvam integração das habilidades psicomotoras para estimular o processo maturacional e o desenvolvimento da criança. A experiência deve ser direta e ativa, capaz de envolver os sentidos e a motricidade, possibilitando uma compreensão profunda, a qual ela possa adquirir novos conhecimentos.
Quando a criança tem dificuldade para colorir desenhos sem sair do espaço delimitado, é necessário averiguar qual a causa do problema: tanto pode ser uma simples imaturidade como uma incapacidade de movimentar do braço, mão e dedo eficiente. Para ter eficiência e habilidades, como escrever, desenhar, cortar e dobrar e necessário combinar esses movimentos.

Enquanto a coordenação óculo-manual não estiver desenvolvida, as dificuldades da execução das tarefas gráficas dificultarão aquilo que Piaget (1994) chama de "inteligente pensamento gráfico".
A habilidade manual, o pensamento das mãos é uma função básica do ser humano e representa um papel importante no desenvolvimento intelectual da criança.
Os desenhos refletem o quanto elas assimilarem das experiências sensoriais e cognitivas vividas, baseiam-se do conhecimento que elas têm do mundo.
As atividades de construção coletiva são excelentes para trabalhar a importância de se planejar as ações.
Brincando as crianças exercita suas potencialidades e se desenvolve.
Atividades que utilizam a discriminação tátil cooperam para o desenvolvimento da percepção este-

reográfica (percepção de formas através do tato) é para a conscientização sobre as possibilidades que a percepção tátil, oferece; desenvolvendo a sensibilidade levando a criança a manusear os objetos de forma mais delicada.

Referências Bibliográficas

CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. Tradução: Guido de Almeida. são Paulo: Editora Summus, 1987.

CUNHA, Nylse H. S. Brincar, pensar, conhecer brinquedos, jogos, atividades I. Jogos e atividades: Educação 371.397.2. Ludipedagogia: Educação 371.397. 2ª ed., São Paulo – Editora Maltese, 1997.

KISHIMOTO, tizuko morchila. O jogo, a criança e a educação. 6ª ed. Petrópolis, vozes, l999.

MIRANDA, Simão. Essa você aprende brincando! (Atividades recreativas para salas de aula) 2ª ed., Campinas: Papirus, 1996.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES. Expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007.

PEREIRA, Maria das Graças B.; PEREIRA, Adriana B. Jogos: uma forma de ensinar e aprender. In: ANDRADE, Rosamaria C. de (org.). O currículo ressignificado. São Paulo: Artmed, 2003.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3ª. ed. Brasília: Editora UNB, 1994.

RIZZI, Leonor & HAYDT, Regina Célia. Atividades lúdicas na educação da criança. São Paulo: Ática, 1993.

RIZZO, Pinto, J. Corpo movimento e educação - o desafio da criança e adolescente deficientes sociais. Rio de Janeiro: Sprint, l997.

SANTOS, Marli Pires, 15BN 85.326.2. O lúdico na formação do educador. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

SLADE, Peter. O jogo dramático infantil. Volume 2, tradução: Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, 1978.

A IMPORTÂNCIA DO TEATRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RENATA ZEFERINO DA SILVA SANTIAGO

RESUMO

O presente estudo tem como principal objetivo apresentar a relevância do trabalho pedagógico com o uso das práticas teatrais na Educação Infantil, utilizando o teatro como uma forma transformadora de Aprendizagem, exercendo uma forte contribuição para expressão corporal, imaginação, interação, aprimoramento da fala e o desenvolvimento integral da criança.

PALAVRAS- CHAVE: Escola; Desenvolvimento; Teatro; Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Conforme o Currículo da cidade de São Paulo de Educação Infantil, a infância é uma fase propicia para inúmeras descobertas, onde as crianças exploram diversas possibilidades de brincadeiras, materiais e espaços, essas práticas colaboram para que construam suas relações e se apropriem da cultura que estão inseridos. As atividades de brincar e imaginar despertam grande interesse nas crianças, nessa fase, elas estabelecem uma relação do imaginário com o real e começam a realizar suas interpretações do mundo. Observamos que é comum em suas vivências, vê-los representando situações do cotidiano como por exemplo, lavar a louça imaginária, dar banho no bebê na caixa de papelão que vira uma banheira, ligar de um celular de brinquedo para um colega, entre tantas outras ações. A criança é um ser ativo que necessita de um ambiente favorável que considere sua necessidade de estar em movimento em busca de aprendizagens significativas. Geralmente se interessam pelas leituras e contações de histórias, reproduzindo aquelas que consideram as mais interessantes, sabemos que essa seleção das obras acontecem de acordo com suas particularidades, pois já é na infância que começam a externar

seus desejos e escolhas. Considerando que suas descobertas é um processo continuo e que precisa ser fortalecido com práticas pedagógicas dinâmicas que ofereçam novas experiências, o presente trabalho tem como objetivo principal, apresentar o uso do teatro e suas variações como uma ferramenta importante para estimular a autonomia e conquistas na infância, sendo essa vivência fundamental para proporcionar variadas experiências no ambiente escolar.

2. – FUNÇÃO PEDAGÓGICA DO TEATRO

O teatro possibilita diversas formas de manifestações, através da linguagem, corporal, verbal, plástica, escrita e quando utilizado na educação infantil, contribui para que a criança tenha mais facilidade de socialização com o grupo, se expresse com maior desenvoltura e se aproprie das práticas sociais do meio em que vive. O uso desse recurso didático nas escolas, contribui para o desenvolvimento integral da criança, proporcionando ao sujeito um crescimento pessoal por isso, é fundamental que o professor alie sua prática pedagógica com as atividades de teatro nos espaços de convivência para colaborar com as novas experiências das crianças. Uma reflexão continua sobre suas práticas pedagógicas, devem ser realizada pelo professor, porque seu papel é fundamental para propor a criança ampliação de seu repertório, pois quando essas são instigadas propositalmente por seus educadores, realizam mais descobertas e as utilizam em seu cotidiano.

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagens surge a dimensão educativa desde que mantida as condições para expressão do jogo simbólico, ou seja, ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem (Kishimoto, 1996, p.36)

Segundo o Currículo da Cidade de São Paulo, a escola é um espaço favorável para incentivar e aguçar a curiosidade da criança em conhecer o mundo, por isso, trabalhar com jogos teatrais na educação infantil é essencial para proporcionar aprendizagens de maneira lúdica, oportunizando a formação de identidade, através de momentos divertidos e prazerosos. De acordo com PIAGET,2009 p.141, o teatro na escola tem as funções de divertir e educar, pois os jogos imaginários possibilitam a metamorfose de objetos e vivificações e criações de brinquedos.

É importante que a escola inclua em seu Projeto Pedagógico práticas que utilizem o teatro e suas variações, algumas atividades que podem ser utilizadas são, as dramatizações com uso de fantoches, palitoches, contações de histórias com objetos e apresentações musicais, além disso, é necessário propor aos profissionais momentos formativos, com horários de estudos e pesquisas para que o aprofundamento dos temas relacionados ao teatro contribua com a oferecimento de uma educação de qualidade.
Para Paulo Freire (1996 p.32)

O que a de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma foto na de ser ou de atuar que se acrescente a ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa e que, em sua formação permanente, o professor se perceba, se assuma, porque professor, pesquisador.

O teatro pode ser inserido nas atividades pedagógicas de diferentes formas a princípio as crianças podem assistir às apresentações de variados temas para se apropriarem das características do teatro, podendo ser ele no formato de dramatização, apresentações de imagem, musical dentre outros, uma vez que a criança tenha conhecimento do desenvolvimento dessa atividade, ela pode ser convidada a representar uma história junto aos seus colegas ou até mesmo fazer essa apresentação sozinha, porém é preciso levar em consideração o desejo da criança em participar da encenação ou não, porque algumas delas, tem um comportamento mais reservado e se sentem constrangidas nessa situação, mesmo que o professor as incentive vivenciar esse momento é preciso respeitar o desejo da criança, caso ela não queira se expor, pois esse é um ensinamento fundamental, porque oferecer a liberdade de escolha a criança é também ensiná-la a se expressar, reconhecer e exercer as práticas de respeito.
De acordo com Viola Spolin, algumas ações pedagógicas com jogos teatrais como as brincadeiras que envolvem mímicas, imitação de animais e histórias inventadas pelas crianças, geralmente despertam grande interesse. É possível observar que até mesmo em situações em que as atividades acontecem de maneira livre, eles se organizam para brincar em grupos, fazendo uso de representações teatrais, sendo estas manifestações espontâneas que geralmente são vivenciadas nos jogos de faz de conta.
Quando os conteúdos escolares são apresentados de

maneira lúdica a criança aprende com mais facilidade e interioriza o novo conhecimento, transformando-o em aprendizagens significativas, sendo os jogos teatrais contribuidores para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem.
O teatro no processo de formação oferece a oportunidade a criança de se apropriar construtivamente dos conteúdos sociais e culturais existentes, porque por meio da dramatização ela experiência o mundo, desenvolve sensibilidade, interage com o próximo, se reconhece como sujeito integrante da sociedade que tem deveres direitos e também importantes papéis para exercer.

2.1 REINVENTANDO A AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com o livro Educação Infantil CURRÍCULO DA CIDADE,2019 p.126 “O trabalho pedagógico da(o) professora(or) de educação infantil se efetiva no conhecimento sobre o contexto onde ele está situado, na participação, na elaboração do Projeto Político Pedagógico , nas definições de estratégias de organização da U.E e nas discussões curriculares.” Pensando na importância de reavaliar o P.P.P (Projeto Político Pedagógico), um grupo de professoras do CEI Mário Pereira Costa, unidade escolar da prefeitura de São Paulo, localizada na zona leste, Cidade Tiradentes, motivadas pela leitura e discussão do livro Educação Infantil CURRICULO DA CIDADE, apresentaram um projeto com propostas de inclusão de atividades teatrais para as crianças, sendo o titulo desse projeto “A importância das manifestações artísticas teatrais na Educação Infantil”.
O presente trabalho apresentará a partir de agora uma pesquisa realizada com quatro professoras participantes do projeto teatral realizado no CEI Mário Pereira Costa, onde irão expor as justificativas mais específicas que as levaram planejar o projeto, falarão também sobre suas impressões, quais as reações das crianças e comunidade perante as atividades que eram realizadas e se o resultado final atingiu as expectativas iniciais do grupo. A pesquisa será finalizada com a fala da Coordenadora Pedagógica Flávia Fonseca que acompanhou e foi uma das responsáveis para tornar possível a execução do projeto.
A professora Noemi Medeiros fala que as justificativas mais específicas relacionadas ao projeto ocorreram a partir dos relatos de alguns pais/responsáveis que expressaram o desejo de participarem de mais atividades propostas pela escola, sendo assim, as apresentações teatrais poderiam fortalecer o elo entre as famílias e assegurar uma educação numa perspectiva criadora em que as práticas pedagógicas com o uso do teatro, fosse prazerosa e lúdica, estabelecendo formas de relação com o outro de apropriação e produção de Cultura.
A professora afirma que a escola é um espaço onde a criança dará sequência ao seu processo de socialização se relacionando com adultos e com outras crianças por isso com o objetivo de estimular essa interação com o meio em que vive, a equipe docente considerou fundamental a implementação do projeto teatral nas práticas pedagógicas, com intuito de contribuir com a formação e o caminhar da criança para um futuro que exigirá flexibilidade dinamismo agilidade no pensar e agir entender e a arte de analisar.
Diante dessas premissas, essas ferramentas com objetivos sociais e pedagógicos tornou-se relevante para formação integral da criança, devendo as práticas com atividades teatrais serem integradas ao PPP (projeto político pedagógico).
A professora Mirlândia Rocha, informou que no princípio do projeto as crianças assistiam as apresentações semanais realizadas pelas professoras que também eram responsáveis pela confecção dos cenários e figurinos, além disso, elas ensaiavam e praticavam exercícios vocais e corporais com frequência, por esse motivo, o trabalho era realizado no contraturno, pois não seria possível executá-lo com qualidade no período em que estivessem com as crianças, pois as apresentações eram mais elaboradas e exigiam uma maior dedicação. Elas explicam que o grupo decidiu que antes de convidar as crianças para participarem das peças teatrais, iriam realizar apresentações com formatos variados para que as crianças se apropriassem dessas novas práticas e tivessem o desejo de se envolverem nas atividades propostas, sendo alguns dos principais objetivos, propor a apreciação das linguagens artísticas, incentivar o contato com a literatura Infantil, possibilitar integração entre crianças, comunidade e equipe escolar e estimular o gosto pelas manifestações artísticas.
A senhora Mirlândia afirma que o projeto teatral foi articulado com o P.P.P da escola e suas ações pedagógicas orientadoras, contribuindo com o melhor desenvolvimento das aprendizagens, possibilitando momentos lúdicos e divertidos o que favorece também um desenvolvimento afetivo e psicossocial.
Nas palavras dela “era muito gostoso ver o encantamento das crianças ao assistirem as apresentações

teatrais, mesmo que os professores fossem reconhecidos ao representar um personagem, era visível o quanto eles se envolviam na história e pareciam realizados em vivenciar aquele momento, isso nos servia como devolutiva do quanto o projeto estava sendo favorável. “ A professora conta que durante a semana as crianças maiores comentavam sobre a apresentação teatral realizada na semana anterior e a chamava do último personagem que ela interpretou , como por exemplo, a vez em que interpretou uma gata que fazia parte da peça teatral adaptada “A gata e seus amigos”, ela disse que as crianças falavam com frequência “você é uma gatinha” e que essas falas, alegravam o dia dos funcionários, pois as apresentações eram apreciadas não somente pelos bebês e crianças, mas sim por todos da unidade escolar.

O “sítio do pica-pau amarelo” foi uma das peças apresentadas durante a realização do projeto, assim informa a professora Rosemeire Alves que interpretou nessa peça a personagem Emília. Ela diz que as crianças gostaram muito dessa história, principalmente pelos detalhes do cenário e do figurino que transformaram o refeitório num ambiente ainda mais agradável, onde era possível através das sensações se transportar para um sítio.

“No começo os bebês demonstravam um certo estranhamento com a situação, mas no decorrer das apresentações foram se acostumando com a dinâmica e começaram a mostrar entusiasmo ao ver os agrupamentos se reunirem para assistir a peça teatral”, diz a senhora Rosimeire, aquele que ocasionalmente chorava, era rapidamente acolhido por alguém da equipe, caso fosse preciso e o bebê demonstrasse o desejo de sair local, ele era direcionado para uma outra sala, a professora salienta que esses momentos das apresentações necessitavam do envolvimento de toda equipe escolar, pois as crianças precisavam ser direcionadas e acomodadas nos ambientes em que as peças teatrais seriam realizadas, por isso, a atuação da equipe de atores não era suficiente, mas também era preciso que todos os funcionários da escola se dedicassem, pois esse trabalho em equipe é que garantiu o sucesso do projeto, diz a professora .

A senhora Rosemeire afirma que uma das personagens que era bem admirada pelas crianças era a “temida” Cuca, ela reforça que era visível a alegria dos pequenos ao ver a “jacaroa” se apresentando como malvada e assustadora ao som da música da Cassia Eller “ A Cuca te pega”, mas quando a bruxa verde, era derrotada pelos moradores do sítio que faziam parte do bem, ouvia-se as gargalhadas dos espectadores que se uniam numa torcida para que ela se desse mal. O Saci-Pererê na opinião da professora, também despertava o interesse da maioria das crianças, o jeito brincalhão e atrapalhado do personagem conquistou a admiração de muitos que manifestavam reações alegres ao ver o menino travesso, pulando com uma perna só e bagunçando a cozinha da Dona Benta.

As três professoras explicam que a peça teatral do “sítio do pica-pau amarelo” com o tema “memórias de Emília”, foi tão apreciada pelo público que elas consideraram ser uma boa proposta apresentá-la aos pais. Então, organizaram horários diferenciados para que as que as apresentações acontecessem e os pais fossem acolhidos da melhor forma, ao final dos eventos, foram oferecidos as famílias um chá da tarde, como agradecimento da anfitriã Dona Benta.

O resultado dessas apresentações foram os elogios dos pais/responsáveis que falaram sobre a importância desse projeto e também reproduziam as falas das crianças quando chegavam empolgadas em casa, contando sobre as histórias que tinham assistido em forma de teatro.

“Com o decorrer do projeto, vimos que havia a necessidade de começarmos a ensaiar peças teatrais com a participação das crianças”, afirma a professora Noemi, sendo assim o grupo decide apresentar a peça teatral “A cigarra e as formigas” no formato musical, tendo as crianças representando as personagens das formigas e como um passo adiante, foi proposto a apresentação da peça “A linda rosa juvenil”, sendo interpretada somente pelas crianças.

Segundo a professora Mirlândia os registros do desenvolvimento do projeto teatral eram realizados através de fotos, textos e escritas das falas das crianças relacionadas as apresentações, o que levou a construção de um material extenso, mas bem agradável de se ver. A repercussão do projeto fez com que outras escolas convidassem a equipe para realizar apresentações teatrais em suas unidades escolares, com a autorização da direção da escola a equipe apresentou em forma de teatro a história da “Bruxa do Batom Borrado” em outras escolas, onde a devolutiva foi muito favorável, pois todos pareceram ter gostado da apresentação.

A professora informa que um dos objetivos do projeto teatral era estabelecer interações com instituições culturais que faziam parte do entorno, dessa forma, além das apresentações realizadas em outras escolas, algumas peças teatrais foram realizadas nos

CEUS e Fábrica de Cultura localizados na região da Cidade Tiradentes.
De acordo com os relatos das professoras, o projeto teve algumas adequações, conforme as observações que eram realizadas e uma das propostas foi que elementos da natureza fossem utilizados como cenário em alguma das apresentações, sendo assim, decidiram por apresentarem a peça teatral "João e o pé de feijão" na área do parque. A professora Noemi disse que as crianças se concentraram bastante na história até mesmo os bebês, falou também que a parte mais difícil foi projetar a voz de um jeito que ficasse de fácil entendimento, já que a acústica do parque é diferente por ser uma área aberta, mas que o resultado geral foi melhor do que o esperado, pois semanas depois da apresentação, as crianças ainda comentavam sobre o "gigante" e o "João".
Na visão das professoras Noemi Medeiros, Mirlândia Rocha e Rosemeire Alves a realização do projeto trouxe muito entusiasmo a equipe escolar familiares e principalmente para os bebês e crianças que apresentaram um melhor desenvolvimento na fala e também desenvolveram um maior gosto pela literatura Infantil, elas consideram que o projeto teatral foi incentivador de novas práticas e superou as expectativas iniciais quando possibilitou a cumplicidade e dedicação de todos para que as apresentações fossem realizadas.
A Coordenadora Pedagógica Flávia, disse que de maneira geral o projeto teatral foi encantador e que foi muito gratificante para ela, ver o quanto os funcionários estavam se empenhando para que as coisas saíssem conforme o planejado, ela explica que foi a primeira vez que ficou a frente de um projeto pedagógico realizado no contra turno e afirma que essas condições, favoreceram para que os professores envolvidos, planejassem com mais tranquilidade, quais seriam suas ações, pois cada apresentação demandava tempo de ensaios, confecções de figurino, reuniões de avaliação do projeto e registros mais elaborados e que dificilmente isso seria possível se as professoras estivessem em seus turnos de trabalhos nos espaços de convivências com as crianças. A Srª Flávia afirma que as apresentações teatrais, já eram práticas pedagógicas que faziam parte do cotidiano das crianças, mas que o projeto teatral no contra turno, abrilhantou ainda mais as propostas que são defendidas pelos documentos pedagógicos que priorizam as apresentações teatrais como uma forma de linguagem fundamental.
A Coordenadora Pedagógica salienta que foi muito importante a devolutiva dos pais/responsáveis nesse processo, onde muitos deles, demonstraram bastante entusiasmo ao verem seus filhos reproduzindo as peças teatrais que lhes eram apresentadas no Centro de Educação Infantil.

3. CONCLUSÃO

De acordo com as pesquisas e relatos de práticas é possível afirmar que o trabalho com uso do teatro em suas variadas formas, possibilita que bebês e crianças desenvolvam a capacidade de se expressarem em suas múltiplas linguagens, o que contribui com a formação de uma identidade confiante e participativa nas diversas ações sociais, colaborando para que esses atuem efetivamente no mundo, se reconhecendo como sujeitos fundamentais, integrantes, autônomos e participativos para a formação de uma sociedade mais justa e consciente.
A inserção do teatro na escola, contribui com a evolução da imaginação, concentração, fala e interação dos bebês e crianças que muitas vezes desenvolvem uma melhor forma de se comunicarem e de se relacionarem com os colegas, apresentando mais facilidade de expressarem suas frustrações, desejos e apreciações, o que faz com que sejam correspondidos mais rapidamente, já que a comunicação é estabelecida com uma maior clareza. As apresentações teatrais como prática pedagógica, também possibilita a aproximação entre família e escola, já que as crianças, geralmente relatam suas práticas rotineiras e reproduzem as peças teatrais que foram apresentadas, despertando o interesse dos responsáveis de perguntar para os professores sobre as atividades que estão sendo realizadas.
O trabalho pedagógico realizado com práticas teatrais possibilita que bebês e crianças adquiram de maneira prazerosa, aprendizagens significativas que serão utilizadas no decorrer de suas vidas. Essa prática, permite que um terreno de experimentações diversas seja explorado, sendo a primeira infância uma época apropriada para esses aprendizados que são fundamentais para o desenvolvimento da criatividade, o aprimoramento da interpretação de texto, além do fortalecimento da autonomia, expressão corporal e comunicação.
Considerando que a escola é um espaço favorável para descobertas, principalmente no período que é chamado de primeiríssima infância é preciso propor atividades que despertem o interesse dos bebês e crianças e que também sejam capazes de aguçar a curiosidade desses e uso de projetos com práticas

teatrais são essenciais para estabelecer vínculos entre os participantes envolvidos nesse processo, o que torna a ação bem mais do que momentos de entretenimento, mas sim promove condições para que relações de afeto, respeito, solidariedade e cumplicidade sejam consolidadas, isso corrobora ainda mais com a eficácia e a importância da realização do projeto teatral nas escolas de Educação Infantil.

REFERENCIAIS

BARBOSA, M.;HORN,M.Projetos pedagódicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artemed,2008.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. Brasília: DF, 23 dez. 1996. BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. Lei nº 8069/90, de 13 de Julho de 1990. Brasília, DF: Impressa Nacional, 1990. BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília, DF: MEC, 1998.
FREIRE, P.Pedagogia da autonomia -Saberes necessários a prática Educativa.São Paulo: Paz & Terra,1996.

GRANERO, V.Como usar o teatro na sala de aula?. São Paulo: contexto,2011

KISHIMOTO, T. Jogos, brinquedos e brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1996.

LOMARDO, F.O que é teatro infantil?. São Paulo: Brasiliense,1994

MONTOYA, A. Teoria de aprendizagem na obra de Jean Peaget. São Paulo: Unesp,2009.

REVERBEL, O. Um caminho do teatro na escola. Minas gerais:Scipione,1989

SÃO PAULO.Currículo da cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED,2019.

SPOLIN, V. Jogos teatrais na sala de aula - Um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva,2017.

CONVIVÊNCIA SOCIAL QUE FAVOREÇA A LEITURA ESTRATÉGIAS E ORGANIZAÇÃO PARA A PRÁTICA DA LEITURA EFICIENTE

RENATO LUIS DA CRUZ MARQUES

RESUMO

Considerando a importância envolvida na língua escrita as dimensões sobre alfabetização e letramento numa proposta pedagógica, onde uma contemplação para a formação de leitores e escritores atuando como processo social e eficiente no ensino e aprendizagem e da leitura.
Num mundo globalizado e urgente de troca de informações, torna-se mais necessário acompanhar as mudanças referentes à sua disposição didática lançando desafios concernentes e procurar solucionar os efeitos do fracasso escolar e o analfabetismo na reconstrução de sua aprendizagem. Coletar informações com o objetivo de superar as dificuldades e a proximidade com o aprendizado.
Nesta investigação, contribuir didaticamente na evolução e das mudanças decorrentes da leitura e escrita para o avanço do processo de formação de jovens sujeitos a sociedade letrada, lançando desafios na busca de estratégias nos diferentes desempenhos dessa tarefa que proporcionem os conhecimentos de forma escrita alfabética para uma maior compreensão das funções sociais da língua e a forma de compreensão sobre o qual é mencionado, observando-se as possibilidades que se fazem entre grafias-letras e grafias-números em que os indivíduos concebem a escrita e a leitura que são expressados linguisticamente e com respostas às interpretações de texto presentes no ambiente escolar e do cotidiano, onde a necessidade de informações no ambiente letrado exige novas formas de conhecimento valorizando, identificando avanços e superações de suas dificuldades abordando novas estratégias que facilitem a aquisição do saber para poder criar, recriar, reelabora enfatizando a visualização e memorização de suas práticas pedagógicas que constroem conhecimentos e lhe permita escrever, ler, compreender textos, produzir textos e interpretar para uma aprendizagem linear, capaz de atrair, induzindo a uma reflexão e o interesse nesse processo de ensino- aprendizagem.

A agilidade e a necessidade obrigam se utilizar de

meios eletrônicos e digitais desafiando educadores e lingüistas a vivenciar os avanços tecnológicos de informação e comunicação.
Palavras Chave: aprendizado, leitura, letramento e socialização

ABSTRACT

Considering the importance involved in the written language the dimensions of alphabetize and literacy in a pedagogical proposal, where a contemplation for the formation of readers and writers acting as a social and efficient process in teaching and learning and reading.

In a globalized world and urgent for the exchange of information, it becomes more necessary to keep up with the changes related to their didactic disposition, posing relevant challenges and to try to solve the effects of school failure and illiteracy in the reconstruction of their learning. Collect information to overcome difficulties and proximity with the learning.

In this investigation, contribute didactically in the evolution and changes resulting from reading and writing to advance the process of training young people subject to literate society, launching challenges in the search for strategies in the different performances of this task that provide knowledge in alphabetical form for a greater understanding of the language social functions and the way of understanding about which it is mentioned, observing the possibilities that are made between letter- spellings and number-spellings in which individuals conceive of writing and reading that are expressed linguistically and with responses to text interpretations present in the school and everyday environment, where the need for information in the literate environment requires new forms of knowledge, valuing, identifying advances and overcoming their difficulties, approaching new strategies that facilitate the acquisition of knowledge in order to create, recreate, re-elaborates emphasizing the visualization and memorization of its pedagogical practices that build knowledge that allow to write, read, understand texts, produce texts and interpret for linear learning, capable of attracting, inducing reflection and the interest in this teaching-learning process.

Agility and necessity require the use of electronic and digital media, challenging educators and linguists to experience technological advances of the information and communication.
Keywords: learning, reading, literacy and socialization

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre como avaliar conceber novos métodos para o aprendizado da leitura e escrita.
Segundo estudos mais recentes das ultimas décadas pesquisas entre professores, psicólogos, lingüistas e pedagogos alfabetizar vai de um método complexo para alem do processo mecânico.
Alfabetizar é melhor adequar métodos, práticos e teóricos para atender as necessidades dos alunos de se comunicarem uns com os outros e com a sociedade.
Na antiguidade se aprendia de acordo com a necessidade e vontade de cada um e hoje com tanta tecnologia essa realidade e necessidade se torna ainda mais a necessidade da comunicação e com a velocidade em que ela se propaga e encurtou a distância entre as pessoas e nessa necessidade galopante e urgente o alfabetizar e letrar tornaram-se ainda mais urgente e prioritário de reconhecimento global.
Diante de tantos métodos e fórmulas pedagógicas o processo de aprendizagem ganhou mais adeptos e incentivadores de educadores comprometidos com uma maneira racional capaz de ir além do conhecimento consciente de pensamentos memorização fazendo parte do ciclo social mediado no conhecimento, vivência parte importante no desenvolvimento da leitura e escuta no meio social da linguagem.
A medida de novos estudos, novas técnicas vão tornando os educadores e educando mais críticos e reflexivos, absorvendo a necessidade de um paradigma educacional que visa atender a todos os envolvidos conscientizando-os do universo e das possibilidades dos elementos básicos transformadores do indivíduo e da sociedade.

DESENVOLVIMENTO

O educador tem à sua disposição elementos que o desafiem a acompanhar as mudanças auxiliando-os na reconstrução de sua aprendizagem, discutir informações coletadas através de leituras e pesquisas que visem superar as dificuldades inerentes com a proximidade que o aprendizado requer, e a partir dessa investigação contribuir na evolução

das mudanças decorrentes da evolução da leitura e escrita para o avanço do processo de formação lançando desafios para buscar estratégias nos diferentes desempenhos dessa tarefa que proporcionam conhecimentos da forma escrita alfabética para uma maior compreensão das funções sociais da língua e a forma de compreensão sobre o que é memorizado.
Partindo-se da situação em que o analfabetismo cujas características identificadas apontam para a situação da condição socioeconômica dos brasileiros que representam uma parcela da população desprovida dos bens de consumo, que desempenham funções pouco qualificadas, com origem em lares humildes e familiares numerosos nos quais há uma quantidade enorme de filhos que não conseguem escolarizar, e assim, ocupa funções braçais, o que acarreta uma sociedade iletrada e analfabeta funcional. O papel importante da sociedade é ir em busca de superar, transformar política e economicamente, renovar a fim de igualar o direito entre os homens, o direito de todos na educação para combater e evitar as desigualdades sociais e que ainda assegurem conseguir atingir toda a população alfabetizada que passou a ser denunciada pelo fracasso escolar.
Em nossa sociedade os conhecimentos básicos de alfabetização com suas práticas que envolvem a cultura e a escrita, em que o indivíduo interage e passa a reconhecer e compreender as diferentes formas de escrita, em que para alguns não há a necessidade de ser propriamente alfabetizada.
Dessa forma ao interagir em meio à sociedade torna-se como medida de interação usufruir das práticas sociais por meio de signos e reconhecerem mecanismos que regem a escrita que são processos naturais transformando em processos mais complexos para uma maior fluência cultural de forma a interagir com o meio que os cercam.
Diante de todas as formas de comunicação expostas no cotidiano de cada um é essencial e urgente a prática de leitura, compreensão e satisfação própria de cada indivíduo. A construção e reconstrução das práticas pedagógicas, refletindo e

avaliando a relação professor-aluno, um repensar sobre sua forma de agir e conhecer centrado no cotidiano e em tudo o que é ofertado pelos meios de comunicação através da Internet entre outros, envolvidos no cotidiano e nas reflexões junto ao conhecimento já obtido através da vivência de cada indivíduo. Nesse processo novas concepções vêm alertando para novas informações a serem discutidas a fim de desenvolverem novas práticas pedagógicas de alfabetizar.
Para educadores, objeto de estudo e pesquisa que envolva psicólogos, lingüistas e pedagogos que vêem a alfabetização como um processo complexo que vai muito mais além de mecanização e em busca de novas formas de atender e influenciar novas práticas pedagógicas em que o alfabetizador adequar a nova teoria ao método para melhor entender seus alunos.
De forma mais abrangente, desde as várias épocas passadas, a escrita levou a uma maior preocupação em decifrar e entender o código. Então a leitura e a escrita como forma de comunicação resultou na necessidade de decifrar esses símbolos a fim de decodificar esses códigos de forma natural. Com o progresso e o aumento da economia e indústria a aprendizagem usufruiu de novas metas de escuta o que tornou novas metodologias para outras perspectivas e a sociedade foi evoluindo a partir da produção de livros e a invenção das máquinas, resultando assim em mudanças políticas, sociais e econômicas e daí a necessidade de novas formas e meios de comunicação por meio da palavra escrita. Diante dessa realidade a educação começa a se preocupar em metodologias para ensinar crianças a ler. Os métodos e as novas formas de organização nas formas de entender e atender a sociedade desenvolveu novas formas de alfabetização.
Do método tradicional educacional aparecem de modo a orientar os professores, que para o ato de ensinar, ler e decodificar, repetições e imitações, fruto de forma mecânica sem contextualizar, o aluno perdia o interesse, porque o que parecia um caminho fácil, diante da realidade, tornou-se desastroso, impedia o progresso e desestimulava e não apresentava uma solução satisfatória para o progresso do aluno.
Nessa concepção, buscaram-se novas metodologias de ensino e a visão construtivista descobre situações de escrita simples e constrói hipóteses e a partir daí a progressão e sua própria descoberta. O construtivismo representa um grande avanço em relação ao pensamento tradicional no ato de alfabetizar. O conceito de

alfabetização estava restrito a ampliar as perspectivas na aprendizagem das letras e esse conceito ia muito mais além.
Construir conhecimento não é somente assimilar informações e sim oferecer a resolução e formulação de hipóteses individuais e coletivas, incentivando o desenvolvimento para a superação de conflitos,

estruturando a compreensão e assim agir e promover a intervenção do professor para com o aluno, para que possam exercer a cidadania e ampliar seus conhecimentos. O professor comprometido considera aquilo que o aluno já sabe e vai à busca da construção de conhecimentos, trabalhando de forma pedagógica d coerente sob a visão dos conhecimentos compromissados com a sociedade e a realidade, refletindo dobre o saber e o fazer, compreendendo o universo sócio cultural, emocional e cognitivo importantes na aprendizagem.

Nesse processo a descoberta e a participação assumem o desenvolvimento de novas competências e habilidades capaz de assegurar e promover novas descobertas. Essa intervenção mostra a capacidade de decodificação de um texto para responder a um objeto inerente em cada pessoa. O processo de alfabetização passou a ser entendido como mecanismo de transformação e construção de forma a estimular o imaginário.

A realidade de alfabetizar começa nas experiências diárias em que a criança constrói e se forma em seu mundo social em consolidação pala necessidade de se comunicar e se expressar. Nessa realidade o trabalho pedagógico presente de forma assídua e concreta com significado, respeitados na leitura e na escrita constituindo no processo de aprendizagem, interagindo com textos diversos e que compreenda a realidade escolar com reflexões e leituras e na produção e orientação interagindo o conteúdo e realidade de forma critica e inteligente do método de ensino e aprendizagem que se processa em níveis e etapas de forma mais abrangente da consciência que aconteceu por meio de trocas significativas na construção da aprendizagem pretendida em sala de aula em que se constroem vários saberes e varias formas de conhecimento que estimulam a construção de competências e habilidades onde acontece a autonomia da criança.

A leitura envolve e exerce praticas sociais e condiciona a experiência de quem lê e escreve, mas se apropria de sua experiência do saber com estratégias metodológicas fundamentadas na pratica e em estudos que tem como base a

decifração do e a interpretação associado à linguagem e sentimentos táteis, visual, sensorial e emocional de cada leitor provocando e ampliando seu universo cultural por meio de temas humanos, sociais, políticos. Ideológicos e filosóficos que cooperam na formação de um leitor e o prazer pela qual a leitura proporciona contribuindo significativamente para ampliar seu repertorio. O enriquecimento e a herança cultural se aplicam aos princípios da diversidade e vais mais alem dos textos simples ao complexo, do conhecido ao desconhecido, no qual ler torna-se um hábito saudável, motivador de pensamentos e sentimentos, compreendendo um diálogo verbalizando ou não em um ato intencional e intimo entre leitura, reflexão, ordem de pensamentos com a leitura. Assim ler é um ato saudável.

O leitor se apropria de textos pelos quais explora e constrói conhecimentos, amplia novos horizontes e desenvolve suas habilidades com a leitura.

Nessa perspectiva o leitor dá preferência às estratégias e novas expectativas pelos quais determina e apropria-se de textos que lhe são mais prazerosos e que atendam aos interesses imediatos, motivados de novas expectativas e experiências motivadoras de vários interesses para ler e entender e aprender ler para socializar, compondo assim novas expectativas e novos métodos da formação de um leitor consciente e explorador dos mais variados aspectos cognitivo, afetivo, estético e social.

Não nascemos sabendo ou gostando da leitura, mas haverá momentos em que se faz necessário o uso da leitura. Seja ela na forma para estudos, em momentos de forma prazerosa ou para necessidade em que estamos cada vez mais envolvidos no uso da Internet e de novas tecnologias. O individuo reflete e forma uma consciência critica de interação, interpretação e ressignificância aprendidas, construídas de conexão, contribuindo para um leitor criativo, explorador, externando sua emoção e vivência, sabedor do mundo e das relações do seu meio, no qual há uma melhor qualidade de vida e de vivência e experiência de mundo. Ela oferece ferramentas para interagir com proficiência com o mundo da linguagem e da subjetividade como uso norteador de saberes.

As novas tecnologias e um modo diferenciado nas trocas de informações e das mais variadas formas de linguagem leva a reflexão e estudo de novas práticas sociais. A tecnologia oferece os mais variados meios que exige novos comportamentos e novas aprendizagens. Esse novo comportamento, ou seja,

leitura/escrita digital, que oferece ao leitos/escritor se utiliza cada vez mais e ainda com maior velocidade de uma metodologia desafiando cada vez mais educadores e lingüistas vivenciando os avanços das tecnologias de informação e comunicação e com que velocidade elas avançam e a urgente necessidade de aperfeiçoamento de novas formas e metodo-

logias de ensino. E com essa preocupação tornou-se ainda mais valorizada a escrita como método alfabetizador através dessa nova técnica que veio em busca do futuro cada vez mais urgente de formar leitores e da necessidade de um mundo globalizado em que nossa sociedade busca a urgência de troca de informações. Essa é a nova forma do saber ler/escrever onde a busca do saber se torna constante e imprescindível na era digital.

Para acompanhar e se utilizar dessas ferramentas professores audaciosos e motivadores, se viram na obrigação da mudança de perfil e sua prática pedagógica. Diante disso, houve a necessidade de pesquisa, de coletar mais informações e ser um gestor articulador e acima de tudo ser motivador na descoberta de novos interesses do aluno, que lhe permite reinventar o cotidiano, estabelecendo e utilizando novas formas de ação nos modos diferentes de linguagem verbal e não verbal. Buscando, assim, novas maneiras de realizar atividades de leitura e escrita.

As informações chegam cada vez mais rápidas e está em constante transformação. Daí aprender pelas vias tecnológicas e digitais necessita muito mais do que ser alfabetizado, tem que se dominar a escrita alfabética e entender como funciona o sistema de navegação, conhecer janelas virtuais com informações relevantes para que possa ser transformado em conhecimentos, a fim de abordar vários interesses e assuntos como mecanismo de buscar o conhecimento a partir de suas informações.

A importância de novas tecnologias nas escolas e fora dela, vem crescendo facilitando dosas as formas inovadoras e tecnológicas de comunicação. Utilizar-se dessas ferramentas é fundamental para o bom desempenho do sujeito no campo cultural, econômico ou político, assumindo um caráter essencial dentro das atividades especifica de leitura/letramento nesse processo constante que se interage e com disponibilidade na rede digital criar novas formas de comunicação que sempre se inovam e aprecem intensamente e progressivamente nos alertando e desafiando para o uso de novas tecnologias como instrumento pedagógico que

desafiam conceitos e ferramentas importantes para as atividades de aprendizagem tão importantes para a leitura e a escrita.

O conhecimento de forma digitalizada veio para atender a sociedade, aos educadores/professores e alunos. Essa “urgência da informação”, e que infelizmente desprivilegia uma parte da civilização da qual uma boa parte ainda não usufruem dessa tecnologia e que ainda impedem a ação e o avançamento dessa ferramenta tão importante e necessária para os dias de hoje que desprovido de recursos não favorece os menos privilegiados, onde a sociedade busca atualizar e oferecer cada vez mais recursos para que possa atender o maior numero possível de individuas que possam atender e adequar a realidade dos menos favorecidos da sociedade mais carente, desafiando novos conceitos de saberes em que o professor se obriga a ser desafiado na preparação e alfabetização de toda uma sociedade preparando-o para ser aluno e leitor.

Diante da realidade e da necessidade, o professor se preocupa em interagir, contextualizar, ele é capaz de buscar e transformar o ensino e dar a capacidade de atender as exigências cognitivas da criança, necessária nesse processo que tem a finalidade de inserir o sujeito em uma sociedade letrada primordial para essa finalidade. Seja provido ou desprovido de tecnologia há um desafio que o professor enfrenta, mas como é um desafio o professor usa de varias formas de atender o aluno usando ou não das tecnologias capaz de usar ferramentas motivadoras para atender seus objetivos.

Nas ultimas décadas houve uma evolução/revolução nas práticas de leitura e aprendizado, possibilitando o acesso as diversas formas do saber. Com as novas tecnologias, a curiosidade e a necessidade de novos conhecimentos, parte integrante da evolução na educação e disseminação urgente caracterizado nas opiniões e a velocidade com que os meios de comunicação se fazem, obrigando a sistematização no processo de ensino-aprendizagem. Cada indivíduo na tentativa de aprender desenvolve uma característica própria que é a necessidade de aprendizagem, uma vez que o conhecimento está focado, na vontade e necessidade do saber.

Diante dessa nova realidade e de novas tecnologias o professor se depara com novos desafios e uma nova prática pedagógica. Então, como resolver e solucionar esse novo desafio pelo qual o professor tem que buscar para avançar.

Qual mecanismo que lhe seja mais capaz de interagir entre tecnologias e buscar novas competências que possam usufruir dessas novas práticas. Partindo daí, tem- se ao seu dispor uma ferramenta capaz de intelectualizar o individuo de forma que possa atender as necessidades, formando cidadãos críticos e reflexivos neste mundo tão globalizado e que requer do professor a busca constante de novos métodos

para a construção do conhecimento.
Diante de constantes transformações ao longo da historia, em que tiveram pontos fracos e pontos fortes visando buscar novas e revolucionarias formas de alfabetizar e sempre em buscar novas praticas de alfabetizar que estão em constante movimento exigindo cada vez mais a busca e troca de novas pesquisas e novas metodologias para reconhecer a importância de apresentar textos diversificados, gêneros textuais, com o objetivo de motivar o aluno na tarefa de leitura e escrita e inserir o aluno em um ambiente de letramento, nunca se contentando em ensinar a ler e escrever, mas que se utilize de textos que expressam a autonomia e a curiosidade rica de significados, de forma prazerosa e lúdica na construção e reconstrução da prática pedagógica relacionados ao cotidiano e ao ambiente escolar a fim de refletir suas práticas pedagógicas oferecendo condições de desenvolvimento no processo de formação para que se possa refletir, identificar e avaliar para garantir as propostas, respeitando os conhecimentos adquiridos nos diversos gêneros textuais presentes na sociedade e nas práticas sociais de leitura e escrita de textos.
É um constante desafio para o professor que deve buscar constantemente novos métodos, novas formas aliadas a tecnologia que exige a cada passo o desenvolvimento e estratégias nesse constante e urgente de informações em que nosso mundo está em processo de conhecimento e em busca constante de estratégias essenciais para a convivência social que possibilite agir/interagir possibilitando a aprendizagem com estratégias de leitura e escrita por meio de um trabalho contextualizado, que envolvem as praticas sociais de letramento.
São desafios em que o profissional da educação deve estar comprometido com a sociedade pela qual se deve investigar a inter- relação escola/sociedade para que possa compreender melhor e torná-la agente transformador, pois para ele a pesquisa não é somente uma questão técnica ou cientifica, e sim, abrange a dimensão ética com o objetivo e em beneficio do homem, em que o pesquisador visa

sempre em que essa pessoa, seja criança ou adulto aprenda, e que vise gerar conhecimento sobre algo com o objetivo de demonstrar a existência em relação ao ser individual ou coletivo em que possa estabelecer consistência interna entre conceitos dentro de certa teoria, para desenvolver novas tecnologias, novas aplicações tecnológicas já conhecidas e buscar em novas praticas o conhecimento e condições sob os quais um fenômeno ocorre para atender a sociedade em que o mundo está em constante mudança.
A alfabetização é ainda hoje, abordada como um grande desafio em que alfabetizar faz parte do processo sócio educativo, sócio cultural que exige cada vez mais professore capacitados e engajados nesse processo de alfabetizar e letramento, que faz parte dos valores construídos ao longo da história fundada nos saberes e interesses do processo educativo, ou seja, o domínio da leitura e escrita e de modelos de desenvolvimento da capacidade de lidar e de se apropriar dos mais variados processos de estilo contribuindo com a escolarização e das praticas empreendidas no contexto escolar que seja capaz de inferir e interferir na formação de um aluno leitor crítico capaz de se envolver numa sociedade que faz a troca de opiniões e capaz de oferecer oportunidade social, capacidade de dominar a leitura e escrita do cotidiano no panorama educacional fundamentados nos saberes, valores e práticas, alicerçados no progresso que preconizam o desenvolvimento de forma cognitiva entre o sujeito, a escrita e a sociedade de um poder modificador sensível voltado as múltiplas situações nas quais a escrita se faz presente e necessária capaz de atingir seus propósitos e compreender a escolarização como prática contextualizada, valorizando tudo como visão o uso da língua pluralista e multicultural da praticas nas quais elas se interagem em distintos mundos assumindo um papel educacional consideradas ferramentas poderosas, ampliando e ressignificando as já conhecidas e passa a ser considerada um forte aliado capaz de contribuir para o aumento de sua capacidade de escrever e ler.
Portanto essa nova ferramenta e nova metodologia vieram para assegurar o desenvolvimento e as novas alternativas capazes de ver e rever o mundo de outra visão mais futurista e exigente que a sociedade vai cada vez mais usufruindo e se aproximando. Cabe aos educadores se familiarizarem e ir de encontro a esse mundo maravilhoso de novas tecnologias que estão em constante mudança apreciadas por toda a população menos ou mais letrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando o processo de alfabetização ele tem sofrido alterações, no domínio da escrita, assim como uma constante mudança e de novas maneiras de ensinar, visando atender o contexto social da época e as necessidades onde foram buscados paradig-

mas educacionais com conhecimento teórico para uma prática norteada de um conhecimento teórico de alfabetização com métodos claros e amplos que possibilite o planejamento e professores mais preparados para olhar a necessidade dos alunos para que possam exercer dignamente sua cidadania, formando cidadãos críticos e reflexivos sobre a sociedade e o mundo que o cerca.

Podemos também a partir dessa nova realidade de comunicação e uso das novas tecnologias, urgência na informação, pensando em uma sociedade digitalizada, qualquer forma que possa alfabetizar e letrar favorecem a todo grupo de indivíduos em que a educação e capacidade de análise e critica, oferece mais conteúdos e condições de aprendizado para promover e desenvolver estratégias pedagógicas visando alcançar o maior número de leitores e que se possam enfrentar desafios da forma como alfabetiza e acima de tudo oferecer o maior número de sujeitos, preparando-os para essa nova ferramenta de trabalho que provoca interesse e a obrigatoriedade de dessa arma tão importante e necessária no século XXI.

O objetivo das práticas pedagógicas propostas para a alfabetização exige novas concepções e paradigmas visando contemplar os alunos de diversos saberes, considerando os diferentes níveis de aprendizagem e de diferentes contextos social cujo objetivo é a reflexão, o fazer pedagógico que possa gerar resultados positivos que mesmo diante das dificuldades é possível que professores desenvolvam atividades que promovam uma interação, uma inclusão nos diferentes ritmos de aprendizagem oferecendo oportunidades diferenciadas em que o ler e escrever seja algo que realmente favoreça e compreensão do que gira em torno do saber em todas as suas dimensões.

As transformações sociais ao longo da história sofreram alterações e grandes impactos os quais tiveram seus pontos fortes e fracos buscando visar novas e revolucionárias formas de alfabetizar e com reais preocupações que norteiem em novas e recentes práticas que estão em constante movimento e pesquisas para alcançar e ser consciente da árdua tarefa de alfabetizar. Precisamos olhar, refletir e

conceber métodos de educar e alfabetizar que torne o aprendizado de forma reflexiva para entender e atender a sociedade e o mundo que estão em constante mudança.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo - Pedagogia da Autonomia saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

- A importância e o ato de ler, 15, ed. São Paulo, Ática, 1986. SOARES, Magda. B - Aprender a escrever, ensinar a escrever. In. ZACCUR, E (org), A magia da linguagem. Rio de Janeiro. D&A, 1999.

FERREIRO, Emília, TEBEROSKY. Ana, - A psicogênese da língua escrita.
Porto Alegre: Artes Médias, 1985.

PRO LETRAMENTO: Alfabetização e Linguagem Capacidades Línguísticas; Alfabetização e Letramento- fascículo 1, Ministério da Educação- Secretaria da Educação Básica, Brasília, 2007.

OLIVEIRA, M. Kohl. “Analfabetos na sociedade letrada: diferenças culturais e modos de pensamento”. In: Educação de jovens e adultos. Parâmetros curriculares em ação. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1992.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Desenvolvimento e aprendizado. In: OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2001.
Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 1997.

PRÁTICAS EDUCATIVAS EDUCAÇÃO DO FUTURO

ROSANA BARBOZA ALVES DE FREITAS

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão a respeito da educação ao assumir um formato diferente do que somos acostumados e do tradicional, um formato pensado no futuro e preparado para a adaptação de tudo que o que há por vir pode agregar, principalmente quando falamos em tecnologia. Mais do que aprenderem os métodos tradicionais já conhecidos há décadas, os jovens e professores de-

vem se adaptar a um mundo em constante mudança. Esse tipo de pensamento pode nos levar a uma sociedade completamente preparada para novas ideias e até mais criativa.
Neste artigo iremos discorrer sobre a importância dos temas já ditos e, principalmente, tratar sobre a iminente chegada de novas formas de obtenção de conhecimento.

INTRODUÇÃO

O século XXI traz consigo uma grande reponsabilidade e expectativa em relação as gerações que se formarão em seu percurso. Nesse século a presença das informações de forma constante e em fácil acesso faz com que os jovens atuais sejam banhados por uma facilidade não encontrada no século passado. Então, voltando ao assunto da responsabilidade dos jovens desse período, podemos muito acreditar que essa geração será de uma imensa capacidade de interpretação, análise, senso crítico, entre outras características que possibilitam um pensamento voltado ao futuro. Sem medo de formatos passados, que deverão ser deixados pra trás.
Obviamente o respeito e a manutenção de formas de ensino que ainda são aplicadas são fundamentais para a construção de um cidadão. Até mesmo ainda é possível encontrar profissionais em áreas da educação que colocam a forma tradicional como imutável e padronizada, crendo que mudanças e avanços podem ser prejudiciais à geração. Obviamente, assuntos polêmicos são polarizados e têm os que apoiam e o que não apoiam. O espaço para ideias de ambas opiniões devem estar abertos.
O que acontece hoje é que inevitavelmente o mundo irá caminhar para modernizações cada vez mais bruscas e atraentes. A educação é o tema mais importante em uma nação quando falamos a respeito de futuro. Misturar esses temas nos trás uma visão próspera em relação a evolução de pensamento da sociedade, e até mesmo, para podermos acompanhar os passos do mundo em direção às mudanças comportamentais.
O conhecimento está passando por transformações que atravessam as barreiras apenas do saber. Hoje em dia temos que conhecer de forma ampla, isso porque podemos conhecer de forma ampla sobre todo e qualquer assunto. Com poucos cliques passamos de apenas saber sobre algo, para a possibilidade de dominar o assunto procurado, e isso fará com que os sistemas de ensino tomem outros rumos e cenários no quesito aprendizagem. Atitudes devem ser pensadas no sentido de que o campo de visão dos alunos deve ser ampliado, em busca de fazer com que busquem mais, saibam mais, conheçam mais. Isso acarretará em uma reforma de pensamento.
Pensando dessa forma, seremos capazes de entender que cada pessoa será responsável por gerenciar o próprio processo de aprendizagem, não se limitando apenas aos livros escolares e ao que o professor aplica em sala. As pessoas deverão entender que o processo de ampliação de conhecimento pode ser realizado muito além da sala de aula. Por outro lado, professores devem ampliar ainda mais seu leque de alternativas, devem agir como introdutores de assuntos a serem explorados, como porto seguro do saber a partir do surgimento de questionamentos, e também utilizar da tecnologia para ampliar o próprio conhecimento e disseminá-lo de forma mais ampla, sempre.
A partir do momento em que o processo de globalização iniciou sua expansão no mundo, a necessidade, e até mesmo dependência, da tecnologia se tornou algo eminente em nossas vidas. Setores básicos como educação, saúde e de alimentação não sobreviveriam sem a presença de artefatos que somente a tecnologia pode nos proporcionar. Seria atualmente plausível utilizarmos de equipamentos antigos em hospitais? Ou de mão de obra humana em todas as etapas de fabricação de um alimento? Obviamente não. Portanto, na educação também não é correto pensarmos nela como um setor onde não se encaixa e se alia integralmente ao uso da tecnologia.
No Brasil 52% das instituições de educação básica já usavam de celular em atividades escolares, segundo pesquisa do Cetic (Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação) em 2015. Em 2018, 76% dos professores utilizam internet para desenvolver seus processos de ensino e aprendizagem, segundo TIC 2018. Ou seja, professores e escolas têm se modernizado em busca da não estagnação e evolução do pensamento educativo.
Neste artigo apresentaremos argumentos que nos levam a acreditar que os avanços tecnológicos são aliados nos avanços educativos, e que transformarão a sociedade como um todo. Forma de pensar, agir, se comportar, se expressar e até mesmo culturas podem ser modificadas a partir do momento em que as pessoas ampliarem o saber e para isso as portas devem estar abertas para recebermos bem

essas mudanças. Governos devem entender que os investimentos em educação são indispensáveis no futuro de uma nação. Um bom profissional que faz um bom trabalho e faz a economia girar, um cidadão exemplar que age dentro dos seus direitos e deveres começa a ser moldado a partir do momento em que pisa na escola pela primeira vez. Portanto, isso deve ser valorizado e entendido como fundamental para o crescimento de novas gerações detentoras de um conhecimento avançado e preocupada com o território em que vive.

1. EDUCAÇÃO COMO CONHECEMOS

A educação tem um sentido muito grande dentro do significado do verbo "educar", que se trata de propagar ou transmitir conhecimento. Mas pode e deve ser enxergado não só como isso. Educação é algo a mais do que apenas propagar conteúdos para alunos. É saber que aquilo que está sendo ensinado irá ter desdobramentos na vida de uma pessoa. Sonhos de carreiras profissionais são criados a partir do interesse em algo aprendido. Um professor,

por exemplo, se formou nessa carreira provavelmente por admirar a arte da propagação do conhecimento.
O processo utilizado hoje em muitos lugares ao redor do mundo já é muito diferente dos processos tradicionais que eram utilizados nas escolas. Processos tradicionais apelavam para materiais didáticos escolhidos pela escola e que eram explicados por professores que seguiam a risca conteúdos programáticos desses materiais. Aulas eram repetidas anualmente e o conhecimento se limitava ao que o professor disseminava a partir dos livros que recebia. Raros eram os alunos que buscavam questionar o que realmente estavam aprendendo e ampliar o conhecimento do assunto, até porque a procura desse tipo de ampliação do saber se dava por livros em bibliotecas, quando encontrados.
As escolas tradicionais sempre utilizaram de métodos de avaliação como provas e trabalhos escolares para saber se o aluno realmente compreendeu o conteúdo recebido. Somos acostumados a isso e realmente funciona, mas em algumas instituições, por exemplo, já é considerado como ultrapassado. A escola Politeia, em São Paulo, por exemplo, acredita que o estudante deve ser tratado como um produtor do conhecimento, e não como um receptor passivo e pensa que medir a absorção do conhecimento através de notas é um método que pode ser desassociado do quanto o aluno aprendeu, e utiliza de outros conceitos para avaliar o que foi aprendido no ano letivo.
As primeiras escolas no mundo, nos moldes modernos, surgiram no século XII na Europa, e já vinham com a estrutura organizacional utilizada até hoje, quase dez séculos depois.
Pensando no quanto tempo passou e costumes não se alteraram dentro da sala de aula, faz sentido pensar que mudanças no sistema de ensino irão acontecer.

2. TECNOLOGIA X EDUCAÇÃO

Na atual era, o papel dos meios digitais é de propagar um conhecimento através de meios criados por artefatos tecnológicos que podem incrementar e acrescentar no conhecimento coletivo e enriquecer ainda mais o que se aprende

nas instituições de ensino, no caso de alunos em período escolar e o que se aprende em toda vida.
É claro que a internet, como fonte de aprendizado é um local muito vasto e tem, também, seus pontos negativos. Não são todas as informações nela encontradas que são confiáveis e que se tratam da verdade. É também um local de fácil desvio de foco, pela sua amplitude. Cuidados devem ser tomados. No entanto, não seria esse o motivo para não ser utilizada em sala de aula ou como um anexo da escola fora dela, e está aí uma grande oportunidade para o trabalho do professor ser ampliado, colaborando no auxílio e direcionamento do conteúdo por ele proposto.
As escolas modernas estão passando por transformações jamais imaginadas anos atrás. As mais sofisticadas possuem mesas com tablets para cada aluno, acesso a internet, ambientes online para solução de dúvidas, grupos de estudo online, plataformas digitais com indicações de materiais didáticos, ou seja, caminhamos para uma estrada sem volta em direção ao progresso do conhecimento, e os pontos negativos dessa evolução não superam a quantidade

3. ESCOLA DO FUTURO

O futuro já é o hoje, mas ainda é possível melhorar, e muito. É fácil notar que os últimos 20 anos de nossa existência englobaram muito mais avanços do que os últimos 40, e a tecnologia é o fator principal para esse impulso social. Atualmente, mais de 70%

da população mundial tem acesso a internet, ou seja, as distâncias se reduziram a palma da nossa mão.
O conceito de escola do futuro surge com a democratização do conhecimento e informação em níveis de acesso que possuímos hoje, basta ver o dado citado acima. Não podemos mais pensar em escolas do século XX dentro do século XXI, e para isso é fundamental o entendimento da necessária mudança. Alunos podem assumir o papel de protagonismo de sua própria aprendizagem junto de seu professor. Infelizmente é difícil aplicar isso a toda população, pois nem todos possuem os acessos a educação de forma igual. No entanto, pensando nos

locais que propõem a entregar aos cidadãos um serviço de educação decente, devemos sim exigir que os passos sejam dados em direção ao futuro.
A geração atual é uma geração incomodada, inquieta, disposta a questionar e se verem presos a métodos tradicionais de ensino incomoda e faz com que a maioria das reclamações de alunos seja a respeito da monotonia das escolas, o que desestimula um jovem.
Soluções propostas para escolas do futuro tratam de mudanças bruscas na forma de se organizarem e de preparem os conteúdos. Fileiras seriam substituídas por rodas de aprendizagem, onde os debates seriam mais próximos e produtivos. Matérias fundamentais seriam respeitadas, mas compartilhariam espaço com matérias eletivas, onde os alunos escolheriam o que aprender. Isso faz sim com que o aluno assuma um papel de protagonismo dentro do ambiente de aprendizado junto ao professor.
Muitas escolas já trabalham dessa forma, faculdades optam também por esse formato aliado as plataformas digitais. O caminho está traçado e merece ser aplicado por governos em todos ambientes.

4. PROFESSOR X MODERNIZAÇÃO

Uma das profissões de maior importância dentro da sociedade é a do professor, pois é ele o porta voz do conhecimento na vida de qualquer cidadão, desde o início da sua vida como estudante até sua formação como profissional. Ela jamais deve ser descartada e vista como não fundamental, nem mesmo substituída. Nada oferece com tanta clareza o conhecimento como um profissional experiente que lhe dá atenção até a introdução do aprendizado na vida de alguém.
O século XVIII e XIX nos trouxe a Revolução Industrial, onde profissionais acostumados com os serviços manuais começaram a ser substituídos por máquinas e perderem seus empregos. Foi um período pavoroso para os que não pensavam em mudanças comportamentais no mundo.
Atualmente, seria um grande erro um professor querer comparar o período em que vivemos a essa troca brusca que ocorreu nos séculos passados, e um grande erro também, não entender que ele faz parte desse processo de atualização.
Professores sempre devem receber sua remuneração a altura da importância de seu papel social, mais uma vez repito, são fundamentais na sociedade. E por isso, também, devem estar sempre atualizados e aprimorando o conhecimento para o patamar dos que o recebem estar sempre entre os mais altos.
Pensando no futuro, então, os alunos devem ter o professor como um líder, uma pessoa a ser admirada, e que estimula os alunos a quererem saber mais e mais, a saírem das escolas e irem para suas casas procurarem por maior conhecimento. Os profissionais de educação devem entender o período de modernização nas salas de aula como um incentivo a trazer o aluno cada vez mais próximo e estimulá-los a buscar por boas fontes e ter um pensamento crítico a ponto de se sentirem prontos para questionamentos que a vida irá lhes impor.

5. OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO

Toda mudança dentro de qualquer que seja o cenário é difícil de ser implantada. Nada do que somos acostumados é fácil de se abrir mão quando perdemos ou trocamos. Costumes, crenças, culturas, métodos são enraizados em nosso modo de viver e não se permitem serem trocados ou revistos.
No âmbito educacional, alunos acham desinteressante a escola no formato que somos acostumados, no entanto, mudanças drásticas também conflitam com costumes e acabam sendo em vão. Professores estão acostumados a preparar aulas da maneira que foram formados, e dificilmente acham interessante caminharem contra isso, o questionamento e a afronta pesam.
Os maiores desafios na transição que estamos passando são esses, o confronto de ideias e o choque de costume. Para isso, uma mudança de baixo para cima é necessária. Implementação de novas formas de ensino no ingresso de crianças a escola deviam ser estudadas e aplicadas por profissionais que recebam o incentivo financeiro e também intelectual necessários para isso.

Melhores remunerações e cursos preparatórios para que isso aconteça devem ser pensados e calculados para que sejam implementados.
Os desafios para uma educação de ponta e moderna estão lançados e estão sendo combatidos, é um processo demorado, de muita paciência, mas necessário para o acompanhamento da evolução mundial.

CONCLUSÃO

De acordo com os argumentos levantados nesse artigo, conclui-se que educar é uma tarefa extremamente complicada, e de muita relevância no âmbito social. Nada seríamos sem a educação. Portanto, entende-se que algo tão importante para uma sociedade deve acompanhar todos os passos que o mundo dá em direção ao avanço social e tecnológico.
Professores devem entender que são parte principal de um processo de construção e que a modernidade é sua aliada em sua própria formação, além da formação de seus alunos. Devem entender também que os alunos são tão protagonistas quanto eles no momento de ensino.
O mundo está em processo de mudança, e acompanhar esse processo só nos torna mais aptos a vivermos em uma sociedade o mais equiparada possível e sempre próspera em seus pensamentos.

REFERÊNCIAS

h ttps://g1.globo.com/educacao/noticia/52-das-instituicoes-de-educacao-basica-usam-celular- e m-atividades-escolares-aponta-estudo-da-cetic.ghtml

h ttps://www.cetic.br/noticia/tic-educacao--2018-cresce-interesse-dos-professores-sobre-o- u so-das-tecnologias-em-atividades-educacionais/

h ttps://www.terra.com.br/noticias/educacao/ja-imaginou-uma-escola-sem-provas-conheca- a lgumas,-d2ba15465031b410VgnVCM20000099cceb0aRCRD.html

h ttps://super.abril.com.br/mundo-estranho/qual-foi-a-primeira-escola/

A MÚSICA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

ROSANA PERES DE MELO ARAUJO

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo demonstrar o que é a música e como é possível utilizá-la como uma das ferramentas no processo de leitura e escrita, facilitando assim a aprendizagem, tornando algo prazeroso. Para dar início a este artigo iniciamos então com abordagem do tema a ser estudado, focando no problema a ser investigado. Em seguida de forma sistemática, passamos para coleta de dados, análise e interpretação de algumas bibliografias relacionadas à temática que, apresentasse assim respostas para a questão emergente, considerando diferentes autores como, Brito (2003), Delalande (1999), Saviani (2000) e SEB (2008). Para finalizar, foi feito uma análise geral e colocado o ponto de vista do autor deste artigo, demonstrando que é possível e articulável a música na alfabetização.

Palavras-chave: Música. Alfabetização. Prática. Leitura. Escrita.

INTRODUÇÃO

A Faculdade de Educação Paulistana para obtenção do título de pós- graduação em Práticas educativas exige um artigo para conclusão do curso, fazendo assim uma melhor apreciação da teoria a partir da prática de pesquisa, sob o tema: A música como prática pedagógica no processo de alfabetização, que possibilita um bom desempenho no processo de ensino e aprendizagem.
A música é reconhecida como um gesto, movimento, ação, por este motivo é que a criança deve ter liberdade para desenvolver sua expressão, seguindo este raciocínio é que os autores defendem a ideia da importância da música ser trabalhada em sala de aula, pois desde a infância ainda no ventre da mãe, o bebe tem o contato com ritmos, ao qual traz em sua memoria, e na medida em que vai crescendo a música traz outros benefícios, na aprendizagem e no desenvolvimento emocional.
No decorrer do texto, será apresentados os benefícios da música e como ela é interpretada nas escolas, assim como o conceito da alfabetização e o uso da música como ferramenta de ensino nesta fase.

Para concluir, é apresentado o ponto de vista a partir das teorias estudadas pelos autores, e a possibilidade e desempenho alcançado com esta ferramenta completa para o conhecimento cognitivo e emocional.

DESENVOLVIMENTO

O presente tema está relacionado com a música na alfabetização. E para realização deste, a partir da questão a ser investigada, utilizamos a abordagem da pesquisa qualitativa, por ser flexível Mazzotti (1999) e considerar a existência de uma dinâmica entre a sensação de bem estar causada pela música e a necessidade do aprender ler e escrever da alfabetização.
A partir do tema por nós selecionado, é que se deu início ao conteúdo da técnica de abordagem, por favorecer na coleta de informações relevantes, estando assim apoiada em materiais escritos já publicados, sendo nossa principal fonte os livros baseados em alguns autores especialistas no assunto, como: Brito (2003), que propõe a partir da música uma formação integral da criança. Delalande (1999) que explica como é e o que a música significa para a criança. Saviani (2000) que demonstra a música como ferramenta indispensável no desenvolvimento integral da criança e SEB (2008), documento que explica o processo de alfabetização.
Selecionado então o material bibliográfico, ao qual apresentava coerência, acreditamos que as informações obtidas já eram suficientes, passamos para releitura, observando se há novos campos a serem explorados.

DEFINIÇÃO DE MÚSICA

Há muitos mitos e lendas que falam sobre a música, tornando-a muitas vezes em algo mágico. Muitas são as teorias sobre o som, e tudo depende da cultura e época.
Mas a época ao qual foi ordenados tons e parametrizado a altura foi no ocidente, desde a idade média até o século XIX e o timbre teve sua excelência no século XX, Brito (2003).
No dicionário Aurélio a música é definida como: arte ciência de combinar os sons de modo agradável ao ouvido, ou seja é algo que faz bem ao escutar.

Para Koellreutter (1987), a música é uma linguagem que tem intenção de organizar o som e silêncio, em um contínuo espaço-tempo, é um dinamismo simbólico de micro estruturas sonoras, em um grande universo.
Para Brito, tudo que emite som seja ruído ou não, é música.

As relações entre sinais sonoros, sejam as buzinas e motores dos carros ou uma sinfonia de Beethoven, tornam-se música pela interação estabelecida entre os mundos subjetivo e objetivo: dentro e fora/ silêncio interno os sons do externo/ sons do interno e silêncio externo. (Brito, 2003, p.27)

A música é também potencial para aqueles que possuem uma inteligência, capaz de transformar, discriminar, expressar e perceber as formas tem sensibilidade para os ritmos, timbres e melodias, por estar no universo, ela devem ser inseridos na vida desde muito cedo, concedendo assim a chance das pessoas se aprimorarem e desenvolver esta habilidade.

O canto dos pássaros proporciona um vínculo com outras espécies. Evidências de várias culturas apoiam a noção de que a música é uma faculdade universal. Os estudos sobre o desenvolvimento dos bebês sugerem que existe uma capacidade computacional "pura" no início da infância. Finalmente, a notação musical oferece um sistema simbólico acessível e lúdico. (Gardner, 1995, p.23)

No documento que orienta o uso da música no processo de ensino aprendizagem, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), diz que a musica no ensino fundamental é uma linguagem na área de arte, que proporcionará ao aluno expressão significativa sensível e social, de saberes e valores cultural, desenvolvendo assim participação ativa na sociedade em vivencia-la.

A música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganhou formas, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passa pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada a diversidade e desenvolve saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa em sociedade. (BNCC, 2016,

p.154)

A música por estar inserida na área da arte é considerada um patrimônio histórico e cultural, proporcionando a criança o conhecimento de muitas áreas inclusive a linguística, pois a partir dos ritmos e sons é possível ensinar os códigos, ou seja, alfabetizar uma criança, fazendo uso de repertórios musicais cantando e reproduzindo- os, contribuindo assim para o desenvolvimento integral, como afirma Saviani:

Com efeito, a música é um tipo de arte com imenso potencial educativo já que, a par de manifestações estéticas por excelência [...] apresenta-se como um dos recursos mais eficazes na direção de uma educação voltada para o objetivo de se atingir o desenvolvimento integral do ser humano. (SAVIANI, 2000, p.40)

O uso da música é muito significativo para o processo de ensino, por conta da sua subjetividade, mas que leva o desenvolvimento em diversas áreas do conhecimento, inclusive da matemática, por conta do raciocínio. E seu estudo é garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, ao que diz no art. 26, parágrafo 2o. que, caracteriza a música como "componente curricular obrigatório na Educação Básica".
Atualmente a música é aprendida no ensino fundamental em aulas diferentes não apenas na disciplina de arte, ao qual faz interação com diversas matérias e objetivos, em que a criança tem uma participação ativa construtiva, diferente do ensino infantil que em sua maior parte são apenas ouvintes.
A música tem sua devida importância do reconhecimento no processo de ensino, fazendo parte das mais diversas atividades.

As muitas músicas

Muito são as musica, o jazz, a valsa, o rap, canto gregoriano, o blues e outros "são expressões sonoras que refletem a consciência, o modo de perceber, pensar e sentir de indivíduos, comunidades, culturas, regiões, em seu processo sócio-histórico" (Brito,2003,p.28), por isso a importância de explorar e conhecer a música popular de outros povos, preservando a local.
A música proporciona um conhecimento pessoal e de outro, seja perto ou longe.
O fato de ouvir não quer dizer que está aprofundando, mas conhecer o sistema de composição, fontes sonoras, instrumentos musicais, escalas, afinação é o que diferencia os períodos históricos da música.
O século XX de acordo com a autora Brito (2003), traz todo tipo de sons:

Tom - afinação precisa com altura determinada do Som (DÓ, RÉ, MI, FÁ, SOL, LÁ, SI).

Ruído - vibrações irregulares, sem altura definida.

Mescla - É um tipo de som com altura determinada e partes de ruídos.

Há também a tecnologia para fazer música eletrônica, e também a música concreta com aparelhos eletrônicos, computadores e outros.
Para Brito (2003), na música a altura é o que produzirá a melodia e harmonização; a duração é o ritmo, intensidade é a expressão dinâmica e o ritmo e o timbre é o que dá sentido na música a personalização.
Existem diversas questões sobre o surgimento dos sistemas de notação musical, assim como dos instrumentos musicais, porém existem diversas questões sobre o surgimento dos sistemas de notação musical, assim como os instrumentos musicais, porém todas levam para o caráter relativo e dinâmico.

O envolvimento das crianças com a música

Para Brito (2003), a música inicia na vida do bebê antes mesmo dele nascer, pois o conjunto de veias, respiração e outros órgãos da mãe produz sonorização para o feto, que a partir daí criar referência afetiva.
De forma intuitiva a criança se envolve no universo musical, uma vez que o ambiente espontaneamente lhe apresentará sons envolventes, desenvolvendo assim um repertório musical.
Segundo o compositor e autor francês Delalande (1999), deve observar e respeitar a exploração sonora de um bebê, proporcionando-o acesso musical, para assim obter produção sonora deles, aprimorando na medida do tempo. Ele classifica as condutas de acordo com a divisão de Piaget: jogo sensório-motor, simbólico e com regras.
O autor afirma que algumas produções infantis foram transformadas em produção musical, ele relata que em um grande concerto pelo compositor Pierre Henry, em que ocorreu na segunda metade

do século XX, ao qual coloca em seu arranjo o ruído de uma porta, demonstrando que, reconhece a produção infantil e conhecendo a produção musical de outros povos, "se os estilos são diferentes, as condutas são bastante vizinhas. Agora podemos ter um novo olhar sobre as produções sonoras das crianças" (Delalande, 1999, p.1).
A pesquisa realizada por Delalande (2000) resulta que a trajetória musical acontece em três fatores da seguinte forma:

Exploração: A atividade sensório-motora da criança, em seus 10 dias de vida, explora objetos que produzem ruídos, por volta do 8º mês de vida do bebê varia resultado sonoro modificando gestos. Para as crianças pequenas de até aproximadamente quatro ou cinco anos, o privilégio é a repetição.

Expressão: Neste momento o autor diz que expressão é algo forte à dizer, pois o que se dá é uma representação do real pelo som, ou seja, o jogo simbólico da criança, em que por volta dos 4 e 5 anos está fortemente ligada a vivencia afetiva, o realismo acústico iniciará por volta dos 7 anos.

Construção: por volta dos 6 e 7 anos é que o adulto passa a organizar o jogo com regras, coincidência, não, é aí que as crianças combinam a música com as regras, observando as brincadeiras cantadas, pois são as primeiras manifestações do jogo musical com regras.
"Os três grandes fatores que caracterizam as condutas das fontes e as pesquisas sonoras, a expressão da vida afetiva e, geralmente, a representação, enfim, a organização das ideias entre tais, então a forma" Delalande (1999).
A capacidade que a criança possui para a composição musical, apresentando as condutas da produção, comparando-as com grandes compositores musicais. Ele realizou esta pesquisa para apresentar as condutas como auxiliar que representa a criança no universo musical, lembrando que cada um tem seu modo e tempo para a construção do conhecimento. No entanto para a criança, não existe o certo ou errado, o preciso do impreciso, refere-se a conduta infantil de exploração e produção sonora.

Fazer Musica

Para Brito (2003), é por meio da criação e reprodução que a possibilidade de ação é garantida a interpretação, a improvisação e a composição:

Interpretação: é a reprodução de uma obra por meio da ação expressiva, ao tocar ou cantar, interpretamos.

Improvisar: a criação acontece instantaneamente a partir de ideias que não foram integralmente registradas, elas vão e vêm, transformando-se, recriando-se para assim serem trabalhadas.

Composição: é quando ocorre uma criação permanente, em que há registros, sejam na memória, gravações por meios eletrônicos ou pela escrita, exemplo as partituras.

Nos PCNs encontramos a seguinte orientação:

Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadão é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. Envolvendo pessoas de fora no enriquecimento do ensino e promovendo interação com os grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais. (BRASIL, 1997, p. 54).

Sendo assim Brito (2003) diz que, para as crianças em período de alfabetização a linguagem musical a serem trabalhadas, contemplaria algumas atividades do tipo:

- Jogos que reúnem som, movimento e dança;
- Jogos de improvisação;
- Sonorização de histórias;
- Interpretação e criação de canções;
- Elaboração e execução de arranjos (vocais e instrumentais);
- Invenções musicais (vocais e instrumentais)
- Registro e notação;
- Escuta sonora e musical, escuta atenta e apreciação musical;
- Reflexões sobre a produção e a escuta.

A alfabetização

A alfabetização em seu conceito é identificada pelo processo de ensino- aprendizagem da tecnologia da escrita, ou seja, é a capacidade de decodificar os sinais gráficos (as letras), transformando-as em

sons, e ainda transformar os sons em sinais gráficos (escrita), SEB (2008).
Com as contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, com a psicogênese da aquisição da língua escrita em 1980 que, a escrita é construída e reconstruída por hipóteses, sendo compreendida por um sistema de representação.
Ao longo do tempo o termo para alfabetização passar para alfabetização funcional e por incorporar o uso da leitura e escrita social, passa ser letramento.
Mais adiante alguns pesquisadores separariam em alfabetização para aprendizagem da leitura e escrita inicial. E, letramento em alguns casos, alfabetismo funcional para o uso das competências do uso da língua escrita.
Este processo de alfabetização, requer um senso rítmico e coordenação motora, ao qual a música contribui e é importante.

A música na alfabetização

A brincadeira com brincos e parlendas é uma que tem ritmo mais apreciado por crianças e adultos, pois animam que contém letras curtinhas com poucos sons, envolvendo movimento corporal. Geralmente são as primeiras canções aprendidas pelas crianças ainda na educação infantil.
Brincos: A casinha da vovó/ Serra, Serra, Serrador/ Palminhas de Guiné/ Bambalão/ Peneirinha.

Parlendas: Um dois, feijão com arroz/ Una, Duna, Tina, Catina/ Rei capitão.

A partir daí como apresentado na Revista nova escola, pode ser feito uma atividade de “Trabalhando com parlendas”, em que a criança terá a possibilidade de decodificar palavras frequentes, reconhecer palavras cantadas e copiar textos breves.

Brito (2003), continua, partindo para as brincadeiras de roda, em que está relacionada com a cultura da criança, ao qual o jogo é um resgate de boas lembranças. Canções: Lagarta pintada/ Passa, passa, gavião/ Samba lelé.

Uma das atividades sugeridas é a brincadeira da forma que ela é, explorando seus gestos em roda. Após a brincadeira formar duplas de acordo com o nível de escrita, a professora apresenta figura de uma das canções e a criança é desafiada a escrever o nome da imagem vista, revista nova escola (2020).

Há também as canções MPB, em que a professora apresenta os compositores e parte da história deles, incentivando-os ao registro dos nomes da música e do compositor.
E por fim, inventando canções, estimulando assim a criação de letras e melodias sem a interferência do adulto, apenas com sugestão do tema. Uma boa ideia é a rima com o nome da criança, ao qual a professora registra e passar a cópia para todos.

3. CONCLUSÃO

O objetivo da música na escola, não está em formar músicos, mas na dinâmica e prática da criança de se expressar musicalmente nas diversas culturas, dando importância em sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, emocional, afetivo e social.
Percorrendo pela história da música, desde a Grécia antiga, já fazia parte da formação humana desde a infância, e a partir daí vemos a música presente em vários tempos, período helenístico, escolas cristãs medievais, escolas seculares, período moderno e reforma protestante, porém pouco ensinada nas escolas públicas e quase nada vista no currículo.
Infelizmente no Brasil o que vemos nas salas de aula são as pobrezas de instrumentos e da própria música, muitas vezes desestruturadas, e cantadas apenas para preencher um período.
Com a ausência da música nas salas de aula, desde a década de 60 até a 90, impede a orientação do atual professor, dificultando assim o seu ensinamento daquilo que não sabe.
Se a música fosse vista e reconhecida como um patrimônio musical, talvez fosse mais bem trabalhada e valorizada nas escolas, compreendendo assim que a música é uma combinação harmoniosa e expressiva de sons, formada por: som, ritmo, melodia e harmonia. Já a musicalização é um processo de construção, para ser desenvolvido o gosto pela música, indicado para as crianças pequenas.
A música causa bons efeitos, ajudando as pessoas até mesmo em sua auto regulação, pois ela acalma, consola, estimula e causam várias outras sensações.
Todos nós inclusive a criança já traz consigo algum conhecimento musical, a partir daí é que começa o trabalho com a música.

REFERÊNCIAS

BRASIL, lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996, que estabelece as Diretrizes

e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm, acesso em 20 out de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_ site.pdf, acesso em 26 out de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais Artes. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf, acesso em 20 out de 2020.

BRASIL, Ministérios da Educação. Pró-letramento: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem. Ed. Rev. e ampl. incluindo SAEB/ Prova Brasil matriz de referência/ secretaria de Educação Básica - Brasília: ME, Secretaria de Educação Básica , 2008.

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil – São Paulo: Peirópolis, 2003.

DELALANDE, Francóis. A criança do sonoro ao musical, In: Anais do VIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical. Trad. Bernadete Zagonel. Curitiba: Abem, 1999.

GARDNER, H. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

KOELLREUTTER, H-J. Terminologia de uma nova estética da música. Porto Alegre: Movimento, 1987.

MAZZOTTI, A. J. A, GEWANDSNAJDER, F. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa, 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

NOVA ESCOLA. Plano de aula - Leitura e escrita – Disponível em: https://novaescola.org.br/plano-de-aula/4461/leitura-e-escrita-espontânea, acesso em: 03 nov de 2020.

NOVA ESCOLA, plano de aula - Trabalhando com parlendas - Disponível em: https://novaescola.org.br/plano-de-aula/2687/trabalhando-com-parlendas, acesso em: 03 nov de 2020.

SAVIANI, Demerval. A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade. Revista HISTEDBR on-line, n 1, 2000.

O JOGO SIMBÓLICO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM ATIVIDADES LÚDICAS

ROSILANE LUIZ PEREIRA

RESUMO

O presente artigo propõe uma análise sobre a importância do jogo simbólico expresso pelo imaginário e pelas fantasias nas brincadeiras para o desenvolvimento infantil. O jogo simbólico possui um papel fundamental para fortalecer ações imaginativas e interpretativas. É um instrumento de interação infantil, que proporciona a exploração e o conhecimento do mundo, seus significados e representações. As atividades diversificadas são práticas educacionais eficazes para explorar e expressar os momentos de jogos simbólicos. Fazem parte dessas atividades, como coadjuvantes educacionais, as brincadeiras, que favorecem a expressão de fantasias do universo das crianças. Do ponto de vista pedagógico, a Educação Infantil deveria ter o brincar como um direito essencial à aprendizagem e ao desenvolvimento para todas as crianças. Diversos autores da área da Psicologia e da Educação reconhecem a importância do brincar e do jogar para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e sociocultural. Organizou-se esse estudo a partir do embasamento bibliográfico, realizado por uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa. Concluiu-se que as ações educativas do professor, planejadas com atividades lúdicas, que explorem a expressão simbólica, são um recurso imprescindível na Educação Infantil, pois favorecem a interação, a aprendizagem e o desenvolvimento.

Palavras-Chave: Jogos Simbólicos; Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil; Atividades

Lúdicas.

ABSTRACT

This article proposes an analysis of the importance of the symbolic game expressed by the imaginary and fantasies in games for child development. The symbolic game has a fundamental role to strengthen imaginative and interpretive actions. It is an instrument of children's interaction, providing exploration and knowledge of the world, its meanings and representations. Diversified activities are effective educational practices for exploring and expressing moments of symbolic games. These activities, as educational aids, are part of the games, which favor the expression of fantasies from the universe of children. From a legal point of view, Early Childhood Education should have play as an essential right to learning and development for all children. Several authors in the field of Psychology and Education, such as Piaget and Vygotsky, recognize the importance of playing and playing for cognitive, affective and sociocultural development. This study was organized based on the bibliographic basis, carried out by a descriptive research with a qualitative approach. It was concluded that the educative actions of the teacher, planned with ludic activities, that explore the symbolic expression, are an essential resource in Early Childhood Education, as they favor interaction, learning and development.

Keywords: Playful Activities; Symbolic Games; Child development; Child education.

INTRODUÇÃO

A temática abordada nesse estudo reflete sobre a importância da brincadeira, expressa com jogos simbólicos, para o desenvolvimento infantil. A Educação Infantil abarca as creches e as pré-escolas. Essas instituições passaram, historicamente, por muitas funções. Atualmente, possuem o caráter pedagógico. Legislações recentes qualificam que o trabalho educacional nessa fase inicial deve estar calcado, de maneira indissociável, na relação entre o cuidar e o educar para a educação integral dos alunos.

A brincadeira é um recurso didático para o desenvolvimento pleno dos alunos e permite a expressão simbólica das crianças nessa fase inicial de escolarização. Pressupostos teóricos alicerçam a sua real eficácia nesse aspecto. A análise presente desse estudo aborda a criança como protagonista da ação educativa e, portanto, traz um universo simbólico, expresso pelas suas fantasias e imaginação. Assim, por intermédio da exploração do jogo simbólico, ela poderá construir sua aprendizagem, além de favorecer a interação com seus pares.

A expressão lúdica simbólica é um baú, que guarda a poética da infância. Desse modo, pode-se afirmar que o brincar guarda a essência da criança, pois, por meio dele, ela expande sua energia atrelada à fantasia para se constituir como pessoa. Dessa forma, a brincadeira como expressão simbólica do ser é essencial para o desenvolvimento pleno das crianças. Por intermédio do jogo simbólico, elas poderão encontrar soluções existenciais sobre o mundo que as rodeia.

Destaca-se que, ao analisar a brincadeira como instrumento pedagógico, observa-se na prática institucional que ainda existe muita resistência dos profissionais de educação, portanto, há a necessidade de ampliar o teor dessas discussões com os educadores, pois ainda não possui a sua utilização com as devidas intervenções.

Embora, seja uma ferramenta pedagógica eficaz para a aprendizagem dos alunos, em especial, para bebê e crianças pequenas, é muito pouco utilizada. Haveria, no entanto, a necessidade de reconhecer a criança como protagonista do processo de ensino por meio de atividades lúdicas e que realiza seu conhecimento do mundo por intermédio do simbólico e de representações.

O trabalho com atividades lúdicas no espaço escolar irá favorecer uma aprendizagem significativa para as crianças. A elaboração de práticas pedagógicas organizadas com as atividades diversificadas ou cantos (cantinhos) poderá oferecer outra organização de espaços para explorar o imaginário infantil. Esses momentos didáticos poderão auxiliar o jogo simbólico ou as brincadeiras de faz de contas.

O presente artigo refere-se a uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa com o levantamento de dados bibliográficos, resgatados em base teórica para ratificar a importância da brincadeira na Educação Infantil. Nele se propõe analisar o jogo simbólico como uma ferramenta pedagógica, portanto, um elemento significativo para o desenvolvimento infantil. Entretanto, há a necessidade de ampliar o teor dessas discussões com os educadores, pois cabe ressaltar que há ainda pouca utilização e devidas intervenções com esses recursos em suas práticas pedagógicas diárias. Daí, depreende-se a importância desse tema para a Educação infantil.

Para organizar a trajetória desse estudo, elencou-se, primeiramente, elementos legislativos que autenticaram o trabalho das creches e pré-escolas. A seguir, identificou pressupostos teóricos sobre a brincadeira e a importância no desenvolvimento pleno das crianças. Finalmente, relacionou o jogo simbólico como um elemento favorável para a aprendizagem por meio de práticas educativas, como: atividades diversificadas e cantos (cantinhos).
Destaca-se que, ao analisar a brincadeira como instrumento pedagógico, concluiu-se que, por meio da observação, ainda existe na prática institucional, muita resistência dos profissionais de educação para sua utilização na rotina escolar. Embora, seja um recurso pedagógico eficaz para a aprendizagem dos alunos, em especial, para bebê e crianças pequenas, é muito pouco utilizado. Haveria, no entanto, a necessidade de reconhecer a criança como protagonista do processo de ensino por meio de atividades lúdicas e que seu conhecimento do mundo é permeado pelo simbólico.

EDUCAÇÃO INFANTIL: A BRINCADEIRA COMO EIXO NORTEADOR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A Constituição Brasileira de 1988 concebeu o atendimento em creches e pré- escolas como direito social das crianças. Desta forma, reconheceu a Educação Infantil como dever do Estado a partir de movimentos de diversas categorias, que conseguiram garantir esse direito. Portanto, o campo da Educação Infantil "vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, de seleção e de fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e desenvolvimento das crianças". Cabe ao Estado o dever de garantir a oferta da Educação Infantil Pública, gratuita e de qualidade (BRASIL, 2010, p.7). Como pode ser observado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.º 9394/96:
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;
Art.30. A educação infantil será oferecida em: Creches, ou entidades equivalentes, para a criança de até três anos de idade; Pré - escolas, para as crianças de até três anos de idade;
Art.31. Na educação infantil a avaliação far-se-á medida acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objeto de promoção mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996, p.20).

Historicamente, a Educação Infantil possuiu diversas funções pedagógicas. Ao longo do tempo, diversos fatores trouxeram uma mudança sobre as orientações de seus princípios institucionais. Muitos estudiosos do assunto realizaram pesquisas, visando autenticar uma prática pedagógica eficiente (KRAMER, 1991). Atualmente, com o apoio legislativo da Constituição Brasileira e da Lei de Diretrizes de Bases, a Educação Infantil possui como objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementado pela ação da família e da comunidade.
A legislação trouxe ainda, a base da Educação Infantil como um trabalho educacional, porém indissociado do cuidar e educar, uma formação plena da criança. Ainda mais, a instituição educacional deverá acolher e respeitar os diferentes contextos socioculturais socioeconômicos e étnicos, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade.
A Educação Infantil norteia-se por brincadeiras orientadas pelos profissionais de educação, com objetivo de aguçar e estimular a curiosidade das crianças para o seu desenvolvimento pleno. Em vista disso, essa fase de escolaridade se diferencia muito das outras, pois as crianças buscam ativamente o conhecimento. As atividades organizadas por brincadeiras e jogos facilitam a apreensão do mundo. Dentro desse contexto lúdico, a fase inicial de escolarização das crianças deve acontecer, propiciando-se momentos de concentração e movimento.
A Base Nacional Curricular (2017) aponta que o brincar na Educação Infantil é um direito de aprendizagem e de desenvolvimento de todas as crianças. A partir das vivências, as crianças ampliam seus saberes e fazem as novas descobertas de forma prazerosa. Desse modo, aprende-se a ter confiança e participação em atividades de grupo. Portanto, os pressupostos educacionais deverão ser fundamentados para a formação integral dos alunos no processo educativo. Estabelecendo os aspectos culturais e o favorecimento do protagonismo dos bebês e das crianças pequenas. Reconhece-se, também, a diversidade, a valorização das Em suma, as ações educativas na Educação Infantil são realizadas com a base na realidade sociocultural das crianças.

Para isso, aprimorar a sua autonomia, criticidade e responsabilidade são as metas primordiais para essa etapa de desenvolvimento. Assim, currículo deve respeitar os alunos e não limitar suas oportunidades de descoberta. O educador, por sua vez, propiciar e mediar situações desafiadoras por meio de atividades lúdicas para ampliar as experiências de vidas das crianças, com o objetivo de facilitar o modo de interação com o meio físico e social no sentido de um desenvolvimento pleno.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA BRINCADEIRA

A presente pesquisa irá utilizar os termos "lúdico", "jogo", brinquedo" e "brincadeira" de forma integrativa. Entretanto, cabe ressaltar que existe distinções entre eles. Estudos de Kishimoto (2003) mostram algumas peculiaridades existentes entre eles, que os torna diferentes uns dos outros. A palavra "jogo", segundo essa autora, pode ser identificado pela presença de regras específicas, também possui significados próprios. Enquanto o brinquedo está relacionado ao uso, isto é, não têm regras em sua utilização, pois é a fonte criadora do objeto lúdico. Já, a "brincadeira" representa a ação que a criança elabora ao realizar as regras do jogo, o momento em que se envolve na atividade lúdica.
O brincar é característica do ser humano como uma atividade natural. Está presente em todos os espaços, podendo ser espontâneo e criativo. Desde bebê, o homem brinca com seu corpo, com sua mãe e com os objetos. A partir dessas vivências acontecem as suas primeiras experiências de vida. Por conseguinte, inicia- se a sua consciência do ambiente. Progressivamente, elabora a brincadeira funcional e prática, que aos poucos se convertem em uma representação da realidade. Já, no segundo ano de vida a criança, inicia a construção das pequenas brincadeiras simbólicas. Assim sendo, essa passagem traz maior repertório e flexibilidade de seus processos mentais básicos, como memória, atenção e a imaginação, segundo Oliveira (2005).
A brincadeira, portanto, é a primeira linguagem da criança. O desenvolvimento das outras linguagens se inicia por meio das atividades lúdicas. Meyer (2008, p.29)

aponta que "o ser humano possui uma tendência lúdica antes mesmo de falar e andar". Mesmo quando a criança ainda não se expressa verbalmente, no ato de brincar pode-se observar seus desejos, seus gestos, seus movimentos, entre outros. Enfim, brincando a criança garante o seu direito à infância por meio de uma formação integral.
O ato de brincar vem sendo muito pesquisado como referência da infância. A criança elabora essa ação espontaneamente, portanto, é uma fonte fundamental de muita aprendizagem nessa etapa. Desse modo, a presente pesquisa resgata os principais teóricos: Huizinga, Piaget, Vygotsky, Winnicott e Aberastury, que enfocaram o papel fundamental do lúdico para o desenvolvimento cognitivo e afetivo.
Huizinga (1872-1945), na sua obra "Homo ludens" define os fatores fundamentais para a conduta lúdica, que acontece pelo resgate das brincadeiras e dos ritos primitivos em suas formas artísticas e culturais. Esse autor conceitua o jogo como:
Uma ação ou ocupação livre, que se desenvolve dentro de alguns limites temporais e espaciais determinados, segundo regras absolutamente obrigatórias, embora livremente aceitas, ação que tem seu fim em si mesma e vem acompanhada de um sentimento de tensão, alegria e da consciência de "ser de outro modo" que na vida corrente (HUIZANGA, 2008, p.8).

Huizinga foi o primeiro a sistematizar a temática lúdica. Definia o ser humano não somente pela sua capacidade de pensar (homo sapiens), mas também pela capacidade de jogar (homo ludens). Portanto, para esse autor, o jogo é um dos elementos espirituais mais fundamentais da vida para o seu desenvolvimento integral.
Piaget (1860-1971), outra referência importante, considera, em seus estudos sobre o jogo, como uma das manifestações essenciais para o pensamento infantil, pois por meio da atividade lúdica, a criança desenvolve novas estruturas mentais. Assim, esse autor distingue três tipos de jogos de acordo a sua função e etapa evolutiva da criança: o jogo motor ou de exercício; jogo simbólico e o jogo de regras.
Para Vygotsky (1896-1934) também contribui de modo significativo com seu pensamento para a compreensão de como a atividade lúdica acontece em um contexto ou situação imaginária, na presença de regras, explícitas ou não. A evolução da criança se desenvolve em três espécies de jogos: os jogos com distintos objetos; os jogos construtivos e os jogos de regras.
Winnicott (1896-1971), em sua obra "O Brincar & a Realidade" (1975), concebe a atividade lúdica como o espaço fronteiriço entre o exterior e o mundo interior do indivíduo. O ser humano, ao ser deparar

com a gigantesca pluralidade do mundo, constrói por meio do mundo imaginário do jogo uma região intermediária entre ele e as coisas. Assim, para esse autor, o espaço do jogo é um lugar, que possui fronteiras entre a realidade e a fantasia, pois o tempo do jogo é também imaginário.
Aberastury (1992), outra pesquisadora que trouxe contribuições importantes para essa temática, em seu livro " A criança e seus jogos", sublinha a importância do jogo para o desenvolvimento emocional do ser humano. Refere-se ao simbolismo que as crianças expressam em suas atividades lúdicas. Para essa autora, não seria por acaso que toda a criança prefere determinados brinquedos em algumas fases de seu desenvolvimento. O brincar, para ela, não é simplesmente um passatempo, pois os jogos estão relacionados com aprendizado fundamental que é o conhecimento do mundo pela criança por meio das suas próprias emoções.
O ato de brincar fortalece as ações imaginativas e interpretações, pois abrange o corpo e a mente e com essa integração auxilia no conhecimento de mundo de significados para a criança. Ratifica-se a sua importância no campo educacional. A escola não irá ensinar a brincar, mas o professor irá planejar espaços e materiais para que esse ato aconteça. O lúdico estabelece um processo de desenvolvimento harmônico, o que poderá resultar na possibilidade de aprimoramento dos aspectos cognitivos, afetivos e emocionais. A brincadeira é a fonte da essência da criança, por ela consegue aflorar a sua criatividade, sem a imposição do adulto. Oliveira (2013, p.4) acrescenta e aborda:
Brincando a criança consegue viajar em um mundo ilusório cujo autor é ela, pois o brincar é uma atividade em que as crianças criam novos fatos, novos brinquedos, dão novos sentidos as brincadeiras, conseguem representar, cantar, subir em palcos, dançar, tudo por intermédio da sua criatividade na brincadeira.

Por essa trajetória lúdica, a criança irá reorganizar seus pensamentos e representar o seu conhecimento ao criar conexões novas da sua aprendizagem sobre o mundo, os objetos, as pessoas e as relações com os outros. No ambiente escolar, ao se estruturar brincadeiras livres e dirigidas, pois irão desenvolver as habilidades específicas como: percepção, concentração, identificação da voz de comandos e outros.

ATIVIDADES LÚDICAS COM JOGOS SIMBÓLICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil, em seus aspectos legais, historicamente traz a responsabilidade de cuidar e educar as crianças pequenas. A creche e a pré-escola representam um desafio para a capacidade de adaptação das crianças, pois a instituição escolar é um espaço diferenciado do doméstico, exige uma rotina específica. As pessoas que terão contato com as crianças são desconhecidas para ela, portanto, o local deve mostrar um acolhimento prazeroso e não ameaçador ou desconfortável. Os momentos de acolhimento dos adultos no que se refere ao tempo e ao espaço precisam ser planejados e organizados.
Para isso, o trabalho realizado pelo educador, ao planejar as atividades lúdicas, organiza-se em uma rotina estruturante para que possa servir como âncora, ou norte, para as crianças se adaptarem ao espaço escolar. Segundo Proença (2004, p.15), a atividade docente, nesse espaço, deve ser "um exercício disciplinar que envolve prioridades e opções para a adequação às necessidades e a dosagem das atividades". As práticas, portanto, deverão ser calcadas no protagonismo dos alunos com o objetivo de desenvolver a sua autonomia e a interação.
Dentro desse espaço institucional, as brincadeiras devem fazer parte da rotina por meio de jogos, brincadeiras. No entanto, os adultos ainda não compreenderam a importância que a brincadeira e o brinquedo têm na infância. Muitas vezes, a brincadeira é vista como não relevante, o brincar também não consta de seriedade, pelo fato de ser contrário ao trabalho. Em oposição a essa concepção, Craydy (1998, p.16) analisa que "é por meio da brincadeira que as crianças também se constituem como indivíduos". Além disso, argumenta que é por intermédio do brinquedo que elas conquistam a sua relação com o mundo exterior e entram em contato com os objetos, o que lhes permitem a ação do brincar, como uma das formas de expressão e criação.
Os bebês brincam primeiramente com seu corpo. Paulatinamente, quando crescem, ampliam a sua capacidade de perceber o mundo por meio das brincadeiras de faz de conta, em que substituem um objeto real por outro objeto, uma ação real por outra ação. Exemplifica-se uma tampa de panela se transforma em um trem, ou um ônibus. Essa brincadeira possibilita que a criança amplie sua capacidade de expressão, como dramatizar e aprender a representar. Toma como referência a imagem de um objeto ou pessoa, de um personagem ou de um objeto. Dessa maneira, ao brincar, ao expressar o jogo

simbólico, a criança utiliza-se do simbolismo para estabelecer relações com as outras pessoas, com ela mesma e seu mundo ao redor. “A sua evolução do pensamento acontece a partir de suas ações e nas representações de sua própria realidade na hora de brincar” (VOLPINI, 2015, p.2). Por meio do lúdico, ela expressa sentimentos, que são importantes para sua formação cognitiva, emocional e social. Em decorrência desses fatos, as instituições escolares devem colocar ao alcance das crianças, brinquedos e jogos, para que possam explorá-los livremente. Por outro lado, não se deve fazer divisões entre brinquedos e brincadeiras de meninos e meninas, para não as reprimir frente a curiosidade que demonstram em relação essa atividade lúdica. Felipe (1996), acrescenta a importância da promoção de jogos e brincadeiras cooperativas e não competitivas entre sexos para não levar a desigualdades entre ambos.

A organização das atividades no tempo e no espaço na Educação Infantil devem ser norteadas em planejamento das ações educativas. Para que as crianças compreendam como o mundo é organizado, e, que as coisas acontecem numa sucessão de tempo: antes, durante e depois (DORNELLES; HORN, 1998). O entendimento temporal amplia suas vivências diante do ambiente. Esses autores, Dorneles e Horn (1998), acrescentam que essas atividades facilitam a interação do professor com as crianças. Deve constar do planejamento diário, a programação de uma sequência básica de atividades, que facilitem também as ações de livre escolha, coletivas e físicas para novas descobertas, de forma desafiadora, significativa e prazerosa.

A construção do espaço físico é igualmente importante com a previsão das atividades distribuídas no tempo. O espaço precisa ser um ambiente de muitas interações, mas também de novas aprendizagens. Bem como oferecer a oportunidade da realização de atividades independentemente da presença do adulto. Evidencia-se uma diferença entre as crianças menores que exigem um cuidado mais individualizado, enquanto as maiores já possuem mais autonomia no ato de brincar especialmente. Diante disso, a organização do espaço auxiliará as crianças na construção dessa autonomia.

Por consequência desse fator, a sala de aula poderá ser transformada em espaço lúdico, para que as crianças possam brincar. A eficiência desta forma de organização de espaço dependerá do educador observar o modo com as crianças brincam nele. A partir da observação, poderá modificá-lo e transformá-lo para expansão das brincadeiras.

As atividades diversificadas em cantos (ou cantinhos) na sala de aula poderão ser uma proposta eficaz em uma rotina estruturante. A temática para sua organização do espaço por temas fixos, ou alternativos, como: casinha de boneca, da garagem, dos jogos e brinquedos, músicas e muitos outros. Todo esse material ficará à disposição dos alunos, que serão desafiados para se dividirem nos locais de acordo com a sua vontade, embora com algumas regras pré-estabelecidas em contrato com os alunos e o professor. Ao proporcionar essa forma metodológica, o adulto terá como função observar e criar espaços para que elas possam brincar ativamente com seus pares, o que será uma ferramenta importante para incentivar o jogo simbólico. Nesse sentido, Bomtempo (2001. p.70) analisa o potencial do jogo simbólico:

A brincadeira do faz de conta é essencial para as crianças desenvolverem o aspecto cognitivo, social, motor e afetivo, e evoluírem na criatividade, imaginação, representações, ações e autonomia. No sonho, na fantasia, na brincadeira de faz de conta desejos que pareciam irrealizáveis, podem ser realizados.

Friedman (1990, p. 54) argumenta que, por meio do faz de conta, a criança realiza sonhos e fantasias, isto é, revela seus conflitos interiores e medos. O jogo simbólico é também um meio de autoexpressão: “ao reproduzir os diferentes papéis (no caso do bebê) a criança imita situação da vida real”. Assim sendo, a brincadeira simbólica é uma ação, na qual os objetos são usados como suporte para o diálogo com a criança, os aspectos simbólicos e linguísticos favorecem o desenvolvimento da atividade representativa. Para Seber (1995, p. 55), “tal diálogo abrange desde questões sobre o nome da brincadeira, dos objetos utilizados e sua serventia, evocações provocadas a partir das colocações, que vão sendo feitas, até discussões sobre tópicos variados.”

Os cantinhos pedagógicos, como prática, trazem muitos benefícios, pois estimulam as crianças, por intermédio do jogo simbólico (ou faz de conta) criam símbolos, que ampliam seu imaginário, possibilitando a exploração do ambiente e o conhecimento de tudo que a rodeia de modo significativo. Segundo Sampaio (1989), a estratégia favorece o contato das crianças, ao vivenciarem brincadeiras organizadas pelos professores com regras estabelecidas, mas poucas intervenções de sua parte. Sendo essa estratégia também um instrumento adequado para observar o comportamento e o desenvolvimen-

to das crianças. Ressalta-se que proposta pedagógica, os educadores poderão organizar diversos cantos (ou "cantinhos"), como por exemplo: da cozinha, da fantasia, da leitura, das bonecas, entre outros.
Horn (2004, p. 24) acrescenta que ao se elaborar um espaço diferenciado, "a criança será desafiada na sua iniciativa, permitindo-lhe a livre e rica exploração, pensando-o como parte integrante do trabalho e não simplesmente como pano de fundo". Dessa forma, uma proposta educativa planejada nesses moldes favorece os vínculos de confiança para de exploração infantil dos espaços pedagógicos. Oferece ainda "múltiplas vivências" para desenvolver ideias e resolver divergências entre as crianças, pois se estabelece um "clima de cumplicidade" na sala de aula.
Segundo Hoffmann e Silva (1999), as ações educativas com crianças de 0 a 3 anos apresentam questões desafiadoras para os pesquisadores em Educação Infantil. Essa instituição escolar, historicamente, tem privilegiado aspectos sanitários e assistencialistas. Observa-se uma prática, em que os bebês e as crianças pequenas permanecem distantes de uma proposta pedagógica alicerçada nas atividades lúdicas. Por outro lado, na pré-escola, com crianças maiores de 4 e 5 anos, os pressupostos teóricos apresentam-se mais avançados, organizados com variadas práticas pedagógicas, sustentadas por propostas lúdicas.
Reconhece-se, no entanto, que para que essas ações aconteçam e sejam a base para a organização de um projeto pedagógico, deve haver uma prática, que respeite as descobertas das crianças e proporcione experiências ricas e desafiadoras. Quando se propicia um ambiente estimulador, abre-se possibilidades para a formação global dos alunos e um compromisso pedagógico institucional para além do assistencialismo. O papel de mediador do professor é fundamental nas atividades lúdicas, cabe-lhe planejar, nessa ação educativa, situações desafiadoras para desenvolver na criança uma atitude de liberdade de exploração e estímulo ao seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Educação Infantil ainda se encontra a dicotomia das questões educacionais e assistências. Muitas escolas não perceberam a importância do caráter educativo nessa etapa, pois privilegiam o caráter assistencial, tendo apenas o cuidar como referência do seu foco de trabalho. A legislação traz elementos norteadores para a realização de uma prática pedagógica que abarque as especificidades da criança nesse momento da infância. Entretanto, observa-se que, em algumas instituições, há ações educativas, em que falta do eixo norteador para se organizar em seus espaços uma metodologia comprometida com o desenvolvimento das crianças.
Na elaboração de um currículo, que promova o desenvolvimento pleno, há a necessidade do projeto pedagógico estar sustentado por pressupostos teóricos e práticas estimuladoras, que despertem a curiosidade e a imaginação infantil. Para isso, as brincadeiras são excelentes recursos fundamentados, que comprovam que o lúdico traz elementos para aprimorar a interação e a autonomia das crianças.
A presente pesquisa, desse modo, trouxe a discussão sobre a importância do jogo simbólico no ambiente escolar e da exploração de atividades de forma sistemática, que promovam brincadeira e jogos para a estimulação do imaginário e fantasia infantil. Sugeriu-se a organização de uma rotina estruturante, em que os tempos e espaços fossem planejados na organização de atividades diversificadas com cantos (cantinhos), brinquedos e jogos para a construção de um ambiente que

possibilite, em atividades representativas, a expressão do jogo simbólico, presente na imaginação e na capacidade de simbolização das crianças.
Em síntese, a trajetória metodológica desse trabalho apresenta o papel fundamental da brincadeira como instrumento para o desenvolvimento pleno das crianças. A ação educativa planejada com o lúdico, por expressar a riqueza simbólica do universo das crianças, deve ser explorada como um recurso essencial na Educação Infantil, pois favorece a oportunidade de observar os avanços e as interações do desenvolvimento e da aprendizagem a partir da expressão do imaginário simbólico das crianças.
Nessa metodologia, a atuação do professor torna- se imprescindível no planejamento e nas intervenções pedagógicas. Destaca-se, assim, como relevante a formação continuada dos educadores, para que se ampliem a utilização de recursos, que explorem, em especial, a brincadeira e o jogo simbólico.
Constatou-se que são poucos os estudos e pesquisas sobre as creches (bebês e crianças menores), que trabalham com uma faixa etária, em que há a base da formação da personalidade, sendo um momento primordial para se observar e intervir no desenvolvimento infantil. Aponta-se que o limite de tempo e espaço poderá ter deixado lacunas, essa temática

é um campo de pesquisa, que deverá ser ampliada com novos estudos, pois se reconhece no lúdico a energia vital da infância e deve ser analisado como uma chave para a compreensão do universo interior infantil, habitado pelo simbólico da imaginação e da fantasia.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda. Psicanálise da Criança: teoria e técnica. 8. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

BARBOZA, L.; VOLPINI, L. B. O faz de contas: simbólico, representativo ou imaginário. Revista online. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro
- SP, ano 2, vol.1, p.1-12, 2015. Disponível em:< htpp://www.unifafibe.com.br/revista online/arquivos/cadernodeeduação >. Acesso em: 25 nov. 2020.

BERNABEU, N.; GOLDSTEIN, A. A brincadeira como ferramenta pedagógica, São Paulo: Paulinas, 2012.

BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz de conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, M. T. (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação, 5. ed., São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Brasília: MEC/CNE, 2017. Disponível em:< http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 23 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares para a educação infantil, Secretaria de Educação Básica, Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%209.394
-1996?OpenDocument. > Acesso em: 20 nov. 2020.

CRADY. C. M. O. Educador de todos os dias. Convivendo com crianças de 0 a 6 anos, Porto Alegre: Mediação, 1998 (Caderno Educação Infantil 5).

DORNELLES, L. V.; HORN, M. da G. A organização das atividades no tempo: rotina. In: CRADY. C. M. O. Educador de todos os dias. Convivendo com crianças de 0 a 6 anos, Porto Alegre: Mediação, 1998 (Caderno Educação Infantil 5).

FELIPE, J. Das pequenas violências diárias nas escolas infantis. In: Coletâneas do PPGEDU, Porto Alegre, vol.2, n.4, p. 85-93, jan./fev., 1996.

FRIEDMANN. Adriana. Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 2000.

HOFFMANN, J.; SILVA, M. B. G. (org.) da. Ação educativa – Creche, Porto Alegre: Mediação, 1999. (Caderno de Educação Infantil).

HORN, M. G. S. Sabores, Cores, Sons, Aromas: A organização dos espaços infantis, Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUIZINGA, J. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura, 7. ed., São Paulo: Perspectiva, 2012.

KRAMER, S. (coord.). Com a pré-escola nas mãos. Uma alternativa curricular para a educação infantil. 3. ed., São Paulo: Ática, 1991.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, M. T. (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e educação, 5. ed., São Paulo: Cortez, 2003.

MEYER, I. C. R. Brincar e Viver: Projetos em Educação Infantil. 4. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2008.

OLIVEIRA, E. M. R.O faz de conta e o desenvolvimento infantil. UNINOVE, Revista Eletrônica Saberes da Educação, vol. 4, p.1-19, 2013. Disponível em:< http://www.docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/ > Acesso em: 22 nov. 2020.

OLIVEIRA, Z. R. de. Educação Infantil: fundamentos e métodos, 2 ed., São Paulo: Cortez, 2005.

PROENÇA, M. A. de R. A rotina como âncora do cotidiano na Educação Infantil.
Revista Pátio. Educação Infantil, Porto Alegre, ano 1, n. 4, p.13-15, abr./jul., 2005
SAMPAIO, R. M. W. F. Freinet: Evolução, história

e atualidade, São Paulo: Scipione, 1989.

SEBER, Maria da Glória. Psicologia do Pré-escolar: uma visão construtivista. São Paulo: Moderna, 1995.

WINNICOTT, D. W. O Brincar & a Realidade. Tradução: Jayme Salomão, Rio de Janeiro: Imago, 1975.

CRIATIVIDADE NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E JOGOS O LÚDICO COMO FORMA DE APRENDIZADO

ROSIMEIRE JULIANA MACEDO

RESUMO

Este artigo tem como proposta demostrar a importância da Contação de Histórias na Educação Infantil, para o desenvolvimento cognitivo, letramento e formação de comportamento leitor de nossas crianças. O objetivo deste artigo é ampliar o espaço da contação de história nas escolas e na rotina estabelecida pelos professores, versando sobre a didática e correlacionando a teoria com a prática, auxiliando assim o professor no processo de ensino e aprendizagem com seus alunos. Para isso buscamos neste artigo o conhecimento, através de teóricos e do Referencial de Educação Infantil, propostas didáticas para que o professor utilize, para ter a teoria e prática andando juntos. Propomos com isso uma análise teórica e prática para que a escola possa ampliar seu repertório e poder utilizar ferramentas eficazes. Isso se justifica pelo fato das crianças terem um melhor aprendizado e formação leitora quando o professor utiliza de forma consciente o recurso de contação de histórias.

Palavras Chave: Criatividade; Ludicidade e Jogos.

ABSTRACT

This article aims to demonstrate the importance of Storytelling in Early Childhood Education, for the cognitive development, literacy and formation of reading behavior of our children. The aim of this article is to expand the space of storytelling in schools and the routine established by teachers, dealing with didactics and correlating theory with practice, thus assisting the teacher in the teaching and learning process with his students. For this we seek in this article the knowledge, through theoreticians and the Referential of Early Education, didactic proposals for the teacher to use, to have theory and practice walking together. We therefore propose a theoretical and practical analysis so that the school can expand its repertoire and use effective tools. This is justified by the fact that children have a better learning and reading background when the teacher consciously uses the storytelling feature.

Keywords: Creativity; Playfulness and games.

INTRODUÇÃO

O ato de contar histórias nas escolas foi visto por muito tempo como uma forma de entreter, distrair e relaxar as crianças, sem levar em conta a didática e de como isso poderia ajudar na aprendizagem, alguns professores e escolas continuam com esta visão. Mas tem ressurgido a figura do Contador de Histórias, ou o Professor/Contador de Histórias, e dado a sua importância no âmbito educacional e emocional das crianças, principalmente na Educação Infantil, trazendo perspectivas e evoluções na condução oral, e no letramento. Essa tradição quando planejada consicente proporciona a formação do leitor e traz benefícios para a alfabetização. Ao contar e recontar uma história, além do resgate de uma tradição, faz com que as crianças sejam letradas mesmo antes de poderem saber decifrar os códigos da escrita, através dos fonemas e da oralidade, vão de forma natural sendo conduzidos ludicamente pela leitura, não só brincando de faz de conta e ampliando seu cognitivo, mas os conduzindo pela aprendizagem individual, formando um comportamento leitor e facilitando a alfabetização.

Os professores podem revalorizar a contação de histórias, mostrando que isso é muito importante no desenvolvimento da criança, incluindo em seus planejamentos e rotinas, e pensando de forma didática as mediações nestas leituras. Os objetivos com isso são muitos, pois ler histórias para criança é uma atividade lúdica, da qual entre os objetivos poderá levar o faz de conta até as crianças, fazê-las demonstrar emoções em seu faz de conta, além de valorizar sua vivência. A problematização das his-

tórias poderá conduzir as crianças para uma grande leque de opções e dar a elas a oportunidade de solucionar problemas que mais tarde elas encontrarão em suas vidas.

O objetivo deste artigo é ampliar o espaço da contação de história nas escolas e na rotina estabelecida pelos professores, versando sobre a didática e correlacionando a teoria com a prática, auxiliando assim o professor no processo de ensino e aprendizagem com seus alunos. Para isso buscamos neste artigo o conhecimento, através de teóricos e do Referencial de Educação Infantil, propostas didáticas para que o professor utilize, para ter a teoria e prática andando juntos. Propomos com isso uma análise teórica e prática para que a escola possa ampliar seu repertório e poder utilizar ferramentas eficazes. Isso se justifica pelo fato das crianças terem um melhor aprendizado e formação leitora quando o professor utiliza de forma consciente o recurso de contação de histórias. E quando pensamos na Educação Infantil isto é ainda mais destacado por causa da oralidade natural desta faixa etária, sendo que o professor ao utilizar este recurso pode mediar de forma abrangente as brincadeiras de faz de conta e conduzir o aprendizado de forma lúdica.

A TRADIÇÃO ORAL

A criança e o adulto, o rico e o pobre, o sábio e o ignorante, todos, interessantes, tenham vida e possam cativar a atenção". A historia narrada, lida, filmada ou dramatizada, circula em todos os meridianos, vive em todos os climas, não existe povo algum que não se orgulhe de suas histórias, de suas lendas e seus contos característicos (TAHAN, 1966, p.16).

A tradição oral faz parte da humanidade e de sua comunicação. Não há povo sem oralidade. Para a educação essa tradição vem acompanhada do processo de alfabetização, já que antes de escrever mamadeira, a criança aprender a falar e compreende que a palavra e o objeto são a mesma coisa, e que ao dizer a palavra obtem-se o que quer.
A linguagem oral é um instrumento fundamental para que as crianças possam ampliar suas possibilidades de inserção e participação no mundo em que vivem, sem ela a estariam apartados do social. De acordo com o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil, "em algumas práticas, se considera o aprendizado da linguagem oral, como um processo natural, que ocorre em função da maturação biológica prescinde-se nesse caso de ações educativas planejadas com a intenção de favorecer essa aprendizagem." (BRASIL, 1998, p.119) A escola e o professor deve favorecer e mediar estas oralidades e assim fazer a ponte entre o mundo das crianças e o universo da aprendizagem.

Através do lúdico e das mediações com os professores, os bebês "incorporam as vocalizações rítmicas, revelando o papel comunicativo, expressivo e social que a fala desempenha desde cedo" (BRASIL, 1998, p. 125). A comunicação também acontece através de gestos, sinais e linguagem corporal, apoiando a linguagem oral do bebê.

Toda comunicação se faz na interação com o outro. Não existe comunicação sem pensar na interação. Isso acontece porque o sentido das palavras só se dá a partir da interação da pessoa com seu interlecutor (BAKHTIN, apud AUGUSTO, 2011). Pensando nisso podemos dizer que a criança comunica-se na escola e desenvolve esta comunicação devido as mediações com o professor e seus colegas, quanto maior esta qualidade de comunicação, maior é o desenvolvimento. Com isso a tradição oral de contação de histórias contribui para que esta comunicações seja de qualidade, possibilitando um maior desenvolvimento.

Na antiguidade a contação oral de histórias era vista sob um olhar inferior à escrita, apesar disso os povos se reuniam ao redor da fogueira e contavam suas lendas e contos, disseminando a sua cultura e os seus costumes; reunir-se para ouvir histórias era uma atividade dos simplórios, isto explica por que durante tanto tempo esta prática foi rejeitada pela sociedade. Essas lendas e contos eram histórias do imaginário popular pertencentes à memória coletiva, destinadas, a ouvintes, adultos e crianças, que não sabiam ler. Segundo Malba Tahan (1966, p.24) "até os nossos dias, todos os povos civilizados ou não, tem usado a história como veículo de verdades eternas, como meio de conservação de suas tradições, ou da difusão de idéias novas.". O homem descobriu que a história além de entreter, causava a admiração e conquistava a aprovação dos ouvintes. O contador de histórias tornou-se o centro da atenção popular pelo prazer que suas narrativas proporcionavam (SOUZA; BERNADINO, 2011, p.236)

Conforme o texto, podemos entender um pouco da

Contação de Histórias não ter sido levada a sério por muito tempo na Educação. Pois era vista como uma tradição menor e que era reservada às pessoas que não sabiam ler ou de âmbito social inferior. Tal pensamento pode ser refutado rapidamente ao acompanhar o grande desenvolvimento das crianças com a tradição oral, e de como isso ocorre de forma tranquila, além de trazer a elas o frazer da leitura.

Ao pensar na tradição oral, e de como isso está presente na vida da criança, tornamos a criança como protagonista de sua aprendizagem, de forma que ela mesma conduza sua evolução de forma significativa, porque se pressupõe e respeita o que ela traz de seu convívio. Com o faz de conta e a problematização que cada criança vai fazendo conforme a sua vivência, o professor pode mediar e ir desenvolvendo a aprendizagem de forma significativa, e conforme os problemas/soluções que cada criança vai propondo.

O PROFESSOR E A PRÁTICA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

O professor, muitas vezes, não faz um trabalho diferenciado com a leitura, porque a contação de histórias se distancia dos métodos tradicionais de planejamento e avaliação, e dos métodos que ele enraizou como prática positiva no processo de ensino aprendizagem. Não se pode medir notas ou conceitos quando contamos ou ouvimos um conto e ele tem dificuldades em trabalhar com aquilo que não pode ser avaliado, ou demonstrado aos pais como processo avaliativo nos portifólios da Educação Infantil. É um conceito que tem de ser mudado na formação e prática dos professores, porque não é porque uma didática não pode ser avaliada que ela não traga desenvolvimento do aprendizado.
Na Educação Infantil a Contação de Histórias até é colocada nas rotinas diárias, porém muitas vezes apenas como prática de entretenimento das crianças, sem que o professor pense em como isso pode contribuir no aprendizado, ou que planeje mediações para aproximar a Contação de Histórias do letramento ou mesmo da zona proximal de Vygostky, não pensando na teoria versus a prática. Com isso a tendência é que a criança caminhe para o fracasso escolar na alfabetização. Isso se deve porque a formação de leitores não foi bem feita na Educação Infantil com a oralidade da Contação de Histórias e o letramento. A oralidade é um estímulo adequado na Educação Infantil e proporciona à criança através da contação de histórias o prazer com a leitura, tornando em uma experiência positiva, e não uma tarefa rotineira escolar que transforma a leitura e a literatura em simples instrumentos para posterior alfabetização, afastando as crianças do prazer de ler. “Porque para formar grandes leitores, leitores críticos, não basta ensinar a ler. É preciso ensinar a gostar de ler. [...] com prazer, isto é possível, e mais fácil do que parece” (VILLARDI, 1997, p. 2). O que se confirma com o autor que nos lembra que o gosto pela leitura é o principal objetivo e isso deve ser iniciado desde a tenra idade, o que equivale à Educação Infantil. O professor não pode ignorar este processo e deve propo-lo de forma clara em seus planos de aula e rotinas.

A contação de historias é uma estratégica pedagógica que pode favorecer de maneira significativa a prática docente na educação infantil e ensino fundamental. A escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, alem de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil. A ludicidade com jogos, danças, brincadeiras e contação de histórias no processo de ensino e aprendizagem desenvolvem a responsabilidade e a autoexpressão, assim a criança sente-se estimulada e, sem perceber desenvolve e constrói seu conhecimento sobre o mundo. Em meio ao prazer, à maravilha e ao divertimento que as narrativas criam, vários tipos de aprendizagem acontecem (SOUZA; BERNADINO, 2011, p.237)

O autor nos evidencia a prática de Contação de História como ferramenta para o desenvolvimento de diversos tipos de aprendizagem. O professor precisa ter isso em mente e buscar o seu aprimoramento, além de incluir esta ferramenta como prática. Se não é bastante os teóricos para o professor, então citamos o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, da qual o professor precisa se basear. Como por exemplo, lembrando que a criança “que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura (RCNEI, VOL. 3, p.141)”. Aproximando assim a oralidade do letramento e posterior alfabetização, sem perder o prazer com a brincadeira estabelecida. Isto é confirmado mais uma vez no Referencial: “Quem convive com crianças sabe o quanto elas

gostam de escutar a mesma história várias vezes, pelo prazer de reconhecê-la, de apreendê-la em seus detalhes, de cobrar a mesma seqüência e de antecipar as emoções que teve da primeira vez. Isso evidencia que a criança que escuta muitas histórias pode construir um saber sobre a linguagem escrita (RCNEI, VOL. 3, p.143)". Através desta teoria que o professor deve construir sua prática, e deve desenvolver seu planejamento pensando nisso.

IMPORTANTE FERRAMENTA COMO FORMA LÚDICA DE APRENDIZADO: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vigotski (1984, p.103) pondera que "ao longo da evolução do pensamento e da fala tem início uma conexão entre ambos, que depois se modifica e se desenvolve", partindo dessa perspectiva podemos observar que na complexidade do desenvolvimento da linguagem oral cabe ao professor proporcionar ao aluno um ambiente propício a fim de estimula-lo para que ele possa se expressar em suas diversas modalidades. (SANTOS; FARAGO, 2015, p. 119)

Pensando nisso, a Contação de Histórias é importante ferramenta para o desenvolvimento oral, no desenvolvimento da comunicação e posterior alfabetização. "Levar o faz de conta até as crianças é sustentar o imaginário, é ter a

curiosidade respondida em relação a muitas perguntas, é encontrar ideias para solucionar questões, é uma possibilidade de descobrir o mundo intenso de conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos (...)"(BELATTO, 2016, p.29). É criar possibilidades de novas aprendizagens que vão além do que a prática tradicional proporciona.

Segundo Villardi (1997) a leitura suscita o prazer, capaz de ingressar o leitor em outro mundo; o livro torna-se para a criança uma brincadeira, com o qual brinca, tentando descobrir suas regras, encantando-se com o que espera ao virar de cada página. A autora (ibid, p. 83) retifica ainda que é fundamental que o livro venha sempre associado a momentos de prazer, do lúdico. Na Educação Infantil pode conter desde fantansias com os maiores e o recontar próprio de cada criança até mesmo o manusear com os bêbes de livros que contenham texturas, movimentos e sons diferenciados.

Recontar histórias é outra atividade que pode ser desenvolvida pelas crianças. Elas podem contar histórias conhecidas com a ajuda do professor, reconstruindo o texto original à sua maneira. Para isso podem apoiar-se nas ilustrações e na versão lida. Nessas condições, cabe ao professor promover situações para que as crianças compreendam as relações entre o que se fala o texto escrito e a imagem. O professor lê a história, as crianças escutam, observam as gravuras e, freqüentemente, depois de algumas leituras, já conseguem recontar a história, utilizando algumas expressões e palavras ouvidas na voz do professor. Nesse sentido, é importante ler as histórias tal qual está escrita, imprimindo ritmo à narrativa e dando à criança a idéia de que ler significa atribuir significado ao texto e compreendê-lo (RCNEI, VOL. 3, p.144).

Conforme o texto do Referencial é retificado o que foi dito no parágrafo anterior, possibilitando a prática de recontagem de histórias e desenvolvendo a criatividade das crianças, também desenvolvendo posteriormente a escrita, e a redação de forma lúdica. Também reforça um exemplo de prática na Contagem de Histórias que pode ser utilizado na prática diária do professor. Conforme o Referencial da Educação Infantil pode a partir disso resgatar o repertório do que as crianças ouvem em casa e nos ambientes que frequentam, e trabalhar as diversas culturas que fazem parte do cotidiano das crianças, as questões éticas, e contribuir para a construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças (RCNEI, VOL.3, p.143). Podemos complementar com Antunes (2004. p. 25) ao afirmar que "é imprescindível que as crianças tenham contato com o livro, e não apenas com textos copiados. O objeto livro é em si mesmo atrativo, fascinante e provoca um prazer especial, exercendo um efeito especial sobre a curiosidade das crianças". O livro é mais atrativo e pode ser considerado um brinquedo, o que não se pode dizer o mesmo de folhas xerocadas com atividades de leitura ou qualquer outra prática tradicional de atividade.

Pensando nesta prática de Contação de Histórias, segundo Jorge (2003, p. 100), podemos pensar na roda de histórias como uma proposta e uma prática que avança em relação à "hora do conto", assim evoluindo na proposta de Recontagem pelas crianças. Reconhecendo "a importância da fala de cada um; na medida em que cada participante é narrador, leitor e ouvinte, institui-se a dinâmica necessária para que todos possam se expressar e exercitar o

compartilhamento" (ibidem, p.101).

A presença de um horário de rodas de leitura com esta possibilidade nas rotinas estabelecidas na Educação Infantil pode desenvolver uma comunicação que vai além da tradição oral e avançar em várias áreas de aprendizagem.

Enriquecendo as rodas de leitura com um leque diversificado da literatura infantil ofereceremos oportunidades para desenvolver o imaginário e uma visão da realidade da criança. Objetivando formar leitores autônomos e incentivar o prazer com a leitura. Assim, o ato de dramatizar e contar histórias com peculiaridades de cada um, seja do professor ou da criança na recontagem, não são apenas remetidos à forma lúdica de aprendizagem, mas integram a formação humana.

A formação humana, o desenvolvimento da aprendizagem, a construção de leitores autônomos é o que possibilita a Contação de Histórias, sendo justificativas mais que suficientes para que esta ferramenta seja usada na Educação Infantil de forma planejada e constante na prática educativa. E é o que propomos neste artigo. Esperrando assim contribuir para a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor ao visar um alcance maior de seu planejamento e desenvolver de forma integral as crianças da Educação Infantil, deve dar especial atenção à contação de histórias, pois ela contribui na aprendizagem em todos os aspectos: cognitivo, físico, psicológico, moral ou social, proporcionando um maior desenvolvimento perceptivo da criança. Ele deve propor isso incluindo em seus planejamentos e rotinas esta prática, e pensando de forma didática as mediações nestas leituras, possibilitando às crianças diversas releituras das histórias contadas. Os objetivos com isso são muitos, pois ler histórias para criança é uma atividade lúdica, da qual entre os objetivos poderá levar ao prazer da leitura e formação de leitores autônomos.

Vimos neste artigo que a tradição oral faz parte da humanidade e de sua comunicação. Não há povo sem oralidade. Para a educação essa tradição vem acompanhada do processo de alfabetização, já que antes de escrever mamadeira, a criança aprender a falar e compreende que a palavra e o objeto são a mesma coisa, e que ao dizer a palavra obtem-se o que quer. Apesar de ter sido menosprezada e considerada de gente simples e sem formação, e desconsiderada pelas Instituições de Ensino por um longo período, percebemos o quanto isto não condiz com as possibilidades que a tradição oral traz para a aprendizagem e de como ela possibilita um leque de opções para ampliar o desenvolvimento cognitivo das crianças.

A linguagem oral é um instrumento fundamental para que as crianças possam ampliar suas possibilidades de inserção e participação no mundo em que vivem, sem ela a estariam apartados do social. Portanto deve estar nas rotinas das escolas e de professores comprometidos com a aprendizagem.

Vimos também que na Educação Infantil a Contação de Histórias até é colocada nas rotinas diárias, porém muitas vezes apenas como prática de entretenimento das crianças, sem que o professor pense em como isso pode contribuir no aprendizado, ou que planeje mediações para aproximar a Contação de Histórias do letramento ou mesmo da zona proximal de Vygostky, não pensando na teoria versus a prática. Com isso a tendência é que a criança caminhe para o fracasso escolar na alfabetização. Isso se deve porque a formação de leitores não foi bem feita na Educação Infantil com a oralidade da Contação de Histórias e o letramento.

E finalizamos percebemos que a Contação de Histórias é importante ferramenta para o desenvolvimento oral, no desenvolvimento da comunicação e posterior alfabetização das crianças, retificando assim nossa proposta com este artigo. Visto com isso a relevância da contação de histórias na Educação Infantil e deste estudo com os enfoques sobre contação de histórias e suas contribuições.

Neste artigo, finalizamos enfatizamos que a Contação de Histórias incentiva o desenvolvimento integral da criança e possibilita ao professor diversas possibilidades de planejamento de aprendizagem. Ouvir e contar histórias é uma atividade que, dentre outras, pode desenvolver o emocional da criança, ajudá-la a se organizar e socializar, além de auxiliá-la no processo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda. Psicanálise da Criança:

teoria e técnica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ABÍLIO E. C., Mattos M. Letramento e leitura da literatura. Brasília: MEC, Secretaria de Educação à Distância; 2003. Leitura da literatura: as narrativas da tradição; p.16-23.

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1995.

. O Mito da Infância Feliz. São Paulo: SummusEditorial, 1983.

ABRAMOWICZ, A. O Direito das crianças à educação infantil. Pro-Posições, v.14, n.42, p.13-24, set./dez. 2003. (Dossiê: Educação infantil e gênero)

AGUIAR, Vera Teixeira de. Literatura Infantil. Presença Pedagógica, v.4, n.21, mai./jun., 1998.
AMARILHA, Marly. Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica. 6. ed. Petrópolis: Vozes/EDUFRN, 2004.

ANDRADE, Carlos Drummond de. "Literatura infantil". Obra Completa. Rio de Janeiro, Aguilar Editora, 1967.

ANTUNES, Walda de Andrade. Lendo e formando leitores: orientações para o trabalho com a literatura infantil. São Paulo: Global, 2004.
ARAGÃO, R. O.; DOMINGOS, F.L.; ALMEIDA, N. F.; FREITAS, Marco A. A
experiência do agrupamento vertical numa creche. Em Aberto, v.18, n.73, p.136- 139, jul. 2001 (Número temático: Educação infantil: a creche, um bom começo.)

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Tradução: Dora Flaksman. 2. edição, Rio de Janeiro: LTC, 1981.

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

AZEVEDO, Ricardo. Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares. 2005. Disponível em http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo07.htm. Acesso em 03 Julho de 2019.

BAMBERGER, Richard. Como incentivar o hábito de leitura. São Paulo: Abril, 1995.

BARBOSA, Ana R. C. S. Alfabetizando e desenvolvendo competências lingüísticas a partir do conto de estórias. Revista Faced, Salvador, n.14, p.27-37, jul./dez.2008.
BARRETO, A. M. R. F. A educação infantil no contexto das políticas públicas. Revista Brasileira de Educação, n.24, p.53-65, set./dez. 2003.

BATISTA, R. A Rotina no dia a dia da creche: entre o proposto e o vivido. s.l., 2001. Trabalho apresentado na 24º Reunião Anual da ANPEd.

BELATTO, Vanessa. Contação de Histórias. Santa Catarina, 2016. Disponível em: http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/pos-graduacao/trabalhos--de-conclusao-de- bolsistas/trabalhos-de-conclusao--de-bolsistas-a-partir-de-2018/linguistica-letras-e-artes/especializacao-7/663-contacao-de-historias/file. Acesso em 11 de junho de 2019.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 2. edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998, v.3.

BUSATTO, Cléo. Contar e encantar pequenos segredos da narrativa. Petropolis: Vozes, 2003.
. A arte de contar histórias no século XXI. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

CADERMARTORI, Lígia. O que é Literatura Infantil. São Paulo: Brasiliense, 1998.

CAMPOS, M. M. A Formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. Educação & Sociedade, v.20, n.68, p.126-142, dez. 1999. (Número especial: Formação de profissionais da educação: políticas e tendências

CERISARA, A. B. Referencial curricular nacional para educação infantil no contexto das reformas. Educação & Sociedade, v.23, n.80, p.329-348, 2002.

CHAER, Mirella Ribeiro; GUIMARÃES, Edite da Glória Amorim. A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Pergaminho, (3): p. 71- 88, nov. 2012.

CORREA, B. C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. Cadernos de Pesquisa, n.119, p.85-112, jul. 2003. . Gestão democrática e participação familiar no âmbito da educação infantil. s.l., 2002. [Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPEd, 2002.]

COSTA; GUIMARÃES; ROSSETTI-FERREIRA. Conversar para aprender a conversar. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org). Os fazeres na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2003. P. 81-83.

COUTINHO, A. M. S. Educação infantil: espaço de educação e cuidado. s.l., 2002. [Trabalho apresentado na 25º Reunião Anual da ANPEd, 2002.]
FARIA, Maria Alice. Como usar a literatura infantil na sala de aula. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

CRAIDY, Carmen Maria; KAERCHER, Gládis E. Educação infantil:Pra que te quero? Porto Alegre. Artmed. 2001. Cap.12, p.135-151.

GADOTTI, Moacir. O que é ler? Leitura: teoria e prática. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

GASPAR, Antônio C. C., DAMASCENO, Daisy H. S. A transição entre a educação infantil e o ensino fundamental. Col. Educativa Especial – Educativa a revista do professor. São Paulo: Editora Minuano, Ano I, n.05.

KORCZAK, Janusz. Quando eu voltar a ser criança. São Paulo: Summus Editorial 1981.

LEMOS, Simone A. Nepomuceno. Linguagem e infância: a Literatura Infantil no processo de desenvolvimento da criança pequena. Revista Cientifica Aprender, Varginha, n.3, set/2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação e Ludicidade. Ensaios 01, Coletâna publicada pelo Gepel - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade, Faculdade de Educação - FACED, Universidade Federal da Bahia, 200 --- artigos: (1) “Educação ludicidade e prevenção de neuroses futuras: uma proosota pedagógica a partir da Biossíntese”, pág. 9-42; (2) “Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade”, pág, 83-102; (3) “Ludopedagogia: partilhando uma experiência e uma proposta”, pág. 119-131.

. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagtem a partir da experiência interna, Educação e Ludicidade. Ensaios 02; ludicidade o que é mesmo isso?, publicada pelo Gepel, Faced/Ufba, 2002, pág. 22 a 60.

. Estados de consciência e atividades lúdicas, em Educação e Ludicidade, Ensaios 03: ludicidade onde acontece?. Publicado pelo Gepel, FACED/ UFBA, 2004, pág. 11-20.

MACHADO, M. L. A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. Cadernos de Pesquisa, n.110, p.191-202, jul. 2000.

MACHADO, Ana Maria. Como e porque ler os clássicos universais desde cedo.
Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MAINARDES, Rita de Cássia M. (2007/2008). A arte de contar histórias: Uma estratégia para a formação de leitores. Dia-a-dia Educação – Portal Educacional do Estado do Paraná. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/338-4.pdf . Acesso em 11 de Agosto de 2019.

MORENO, Leonel de Alencar. O lúdico e a contação de historias na educação infantil. Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas, Florianópolis, v.10, n.97 p.228-241, jul./dez.2009.

NEDER, Divina. L. de S. M., (org.). A importância da contação de historias como prática educativa no cotidiano escolar. Pedagogia em Ação, Belo Horizonte, v.01, n.01, p.61-64, jan./jun.2009.

NETO, Lucia Elena F, (org.). Fonoaudiologia, contação de histórias e educação: um novo campo de

atuação profissional. Revista Distúrbios da Comunicação, São Paulo, v.18, n.02, p.209-222, ago./2006.

PIAGET, Jéan. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

REGO,Teresa Cristina. Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação.15°ed. Petrópolis: editora Vozes, 2003.

RIBEIRO, Jonas. Ouvidos dourados – a arte de ouvir as historias (...para depois contálas...). São Paulo: Editora Mundo Mirim, 2008.

RODRIGUES, Edvânia B. Teixeira. Contação de histórias, leitura e produção de textos: um estudo da unidade temática – Educação ambiental. Revista Solta a voz, Goiânia, n.13, p.57- 71, jan./fev.2002.

SANTOS, Maria G. S.; FARAGO, Alessandra C. O desenvolvimento da oralidade das crianças na Educação Infantil. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 2 (1): 112-133, 2015, p.112-133. Disponível em: http://repositorio.unifafibe.com.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/465/2015_MGSS.pdf? sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 10 de Agosto de 2019.

SILVA, I. O. A Creche e suas profissionais: processos de construção de identidades. Em Aberto, v.18, n.73, p.112-121, jul. 2001. (Número temático: Educação infantil: a creche, um bom começo).

SOUZA, Linete O. de; BERNADINO, Andrezza D. A Contação de Histórias como Estratégia Pedagógica na Educação Infantil. Paraná, Cascável: Revista Educare,
211. Vol. 6, N12, Dossiê Políticas para Educação Superior e Formação de Professores, p. 235-249. Disponível em: http://e- revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4643/4891 . Acesso em 09 de Julho de 2019.

SUNDERLAND, Margot. O valor terapêutico de contar histórias. São Paulo: Editora Cultrix, 2005.

TAHAN, Malba. A arte de ler e contar histórias. 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1961.

TOMAZZETTI, C. M. O Atendimento nas creches municipais de Santa Maria – RS: uma análise do referencial da educação para a cidadania. s.l., 1997. [Trabalho apresentado na 20º Reunião Anual da ANPEd]

VASCONCELLOS, V.M. R. Formação dos profissionais de educação infantil: reflexões sobre uma experiência. Em Aberto, v.18, n.73, p.98-111, jul. 2001. (Número temático: Educação infantil: a creche, um bom começo).

VILLARDI, Raquel. Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

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. p. 103-117. VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O ENSINO DA CULTURA INDÍGENA NAS AULAS DE HISTÓRIA

ROSINALVA DE SOUZA LEMES

RESUMO

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 tipo de ensino, que se estendem por toda a Educação Básica. Ainda se justifica 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, é importante trabalhar a questão da cultura 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.

Palavras-chave: Educação Básica. Cultura Indígena. Políticas Públicas. Legislação.

INTRODUÇÃO

O estudo da cultura indígena foi regulamentado 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.

Até então a história do indígena era contada a partir de imagens e de histórias presentes em livros do Ensino Fundamental, no qual primeiramente estudava-se o descobrimento do Brasil, para daí vir à discussão sobre os povos indígenas, trazendo questões como a colonização, catequização e escravidão:

"(...) predominavam nos livros didáticos de história narrativas 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).

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.

Por isso, a Diversidade Cultural deve estar presente em toda a Educação Básica. A ideia é utilizar práticas pedagógicas que visem à importância da valorização da Cultura Indígena não só pela sua riqueza, mas também pela difusão dessa cultura em especial, coibindo a exclusão, a discriminação, o racismo e o preconceito. Assim, o docente da Educação Infantil deve trabalhar com projetos que tenham como objetivo a aceitação e o respeito às diferenças, sejam elas de raça, etnia, cultura, credo, entre outras.

Ainda é necessário orientar a prática docente a fim de que o ensino dessa cultura não fique limitada apenas ao Dia do Índio, 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 papeis com desenhos de indígenas para que elas possam colorir.

LEGISLAÇÃO

O cenário atual voltado para os 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 prática.

Em 2009, a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais 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 da educação 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.

A 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".

Já 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 26-A. 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 modificou a Educação Básica trazendo mudanças significativas na formação dos docentes. 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).
Ainda, houve a idealização de 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 Diretrizes Curriculares de Educação as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (2009; 2013) (SEDUC, 2017).
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).
De acordo com Luciano (2006), o reconhecimento da pluralidade étnica por todos os Estados brasileiros ainda é uma luta a ser travada, e caminha a passos lentos, dependente da vontade dos gestores à frente das instituições de ensino para que a formação continuada se consolide como política pública de Estado e não de governo.

DIFERENÇAS ÉTNICO-RACIAIS E SUA INSERÇÃO NA PEDAGOGIA

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 está 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).
A escola tem 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).

Ou seja, ela 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 formação (ÀRIES, 1981).
Assim, as leis foram criadas para 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.
A diversidade étnico-racial compreendida pela legislação e inserida no contexto educacional transforma a escola em um palco de debates, partindo de diferentes realidades, a fim de favorecer a construção de uma sociedade multicultural e intercultural. O educando, ao conviver com realidades diferentes relacionadas às raças, culturas e etnias possibilita uma formação com menor grau de manifestações de preconceitos culturais. O multiculturalismo indica a existência de diversas culturas em uma mesma sociedade com interesses políticos, sociais e econômicos diferentes, caracterizado assim, por diferenças culturais.

No caso do Ministério da Educação e Cultura (MEC) houve a 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:

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).

Ainda quanto as práticas pedagógicas:
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 (PCNs, 2001, p. 23).
Pensando nos 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 feitos "benéficos" em nome da civilização.
Um exemplo clássico se refere à educação escolar indígena, que tratam das escolas jesuítas como obra benéfica aos povos indígenas. A imposição da língua portuguesa e da religião católica foi sutilmente apresentada como algo mais que necessário para a colonização dos índios, ou seja, uma violência necessária.
Assim, Berganaschi (2010), discute que a reprodução dessas ideias no ambiente escolar resulta em práticas semelhantes a uma difusão equivocada sobre a história dos povos indígenas no Brasil. Com isso, continuamos a presenciar preconceitos e discriminações, principalmente relacionados aos relatos históricos e as expressões socioculturais indígenas em oposição à cultura ocidental. Por isso, a importância da Lei nº 11.645/08, como possibilidade de contar essa história através de uma nova perspectiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o levantamento bibliográfico, o estudo da cultura indígena foi regulamentado inicialmente pela Lei Federal nº 11.645/2008, trazendo a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura dos povos indígenas nas escolas.
A inclusão da temática indígena no ambiente escolar deve ser pautada no respeito ao outro, no respeito às diferenças e na valorização das muitas contribuições culturais que o povo indígena traz para a própria formação da sociedade brasileira.
Essa cultura traz contribuições para o surgimento de um novo olhar sobre as populações indígenas nacionais, fortalecendo o reconhecimento das suas organizações sociais, tradições, saberes, valores, crenças, assim como seus processos de transmissão cultural.
Enquanto docente, portanto, é importante se atentar

para o trabalho com projetos que incentivem a aceitação e o respeito às diferenças, independentemente de raça, gênero, etnia, religião ou cultura.
Por fim, é necessário orientar a prática docente para que o ensino dessa cultura não fique limitada apenas ao Dia do Índio, marcado pela data 19 de abril, um "evento" com dia e hora marcada, onde traz o indígena de forma estereotipada e sem valorizar as diferentes culturas, etnias que o povo indígena carrega na sua história, gerando assim, por parte dos educandos, uma aprendizagem sem significado e que em nada contribui pra o respeito, a valorização das diferentes culturas e o convívio social.
Assim a ideia é valorizar e trazer através de práticas assertivas as diferentes contribuições que temos desses povos em nossa cultura, as brincadeiras, os instrumentos musicais, a dança, culinária, entre outras questões da cultura indígena, fazendo um reconto da história de povo, sobretudo, da história deles no Brasil.
Analisando a trajetória sobre o ensino da cultura indígena, temos em 1991, um avanço, pois houve a incorporação das escolas indígenas ao sistema educacional nacional, transferindo a responsabilidade pelas ações educacionais em território indígenas da Funai para o Ministério da Educação. Em 1993, temos o documento "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena", e com ele veio a criação de uma coordenação geral de educação escolar indígena para articular ações junto às secretarias estaduais, neste momento vemos apoio à formação de professores e à publicação de materiais didático-pedagógicos elaborados pelos professores indígenas.

Então cabe analisarmos que mesmo com os avanços citados acima, somente em 1996 houve a inclusão do direito à educação indígena na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Desta forma fica evidente que há um longo caminho a ser percorrido, e que para trilhá-lo, precisa se pensar em políticas públicas e qualificação de todos os atores envolvidos nesse processo.
Se faz necessário além de políticas públicas afirmativas, a formação continuada dos profissionais da educação, para que possamos desmistificar a cultura dos povos indígenas, para que ela esteja presente no currículo de forma pensada e planejada e desta forma a Lei 11.649/08 seja posta em prática, para que todos e cada um se sinta representado no espaço escolar, que deve ser espaço de acolhimento e boas práticas. Desta forma a formação continuada dos profissionais que atuam na educação é imprescindível, pois se trata, de romper com preconceitos, se trata de descolonizar o currículo, de refletir, avaliar, se autoavaliar e refletir novamente num movimento que busque promover o acesso as diferentes culturas, bem como aos bem culturais presentes em nossa sociedade, que busque efetivar um ensino aprendizagem no qual uma cultura não seja valorizada em detrimento de outra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÀRIES, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro. Ltc, 1981.

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: Editorada Ulbra, 2008. Disponível em: http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss16_04.pdf Acesso em: 09 nov. 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 Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC⁄SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC⁄SEF, 2002.

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.

LUCIANO, G.S. O índio brasileiro: o que você

precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: SECADI/LACED, 2006.

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.

NASCIMENTO, C.; BRANCHER, V.; OLIVEIRA, V. A Construção Social do Conceito de Infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. Revista Contexto & Educação, 2013, 23(79), 47-63. Disponível em: http:// coral.ufsm.br/gepeis/wp-content/uploads/2011/08/infancias.pdf Acesso em 22 mar. 2020.

RIBEIRO, M.M.G. Currículo, diversidade sociocultural e a formação de professores. In, DIAS, Adelaide Alves, et. al. Educação, Direitos Humanos e inclusão: currículo, formação docente e diversidade sociocultural. Ed. Universitária da UFPB, 2009, p 119-134.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO MATO GROSSO (SEDUC). Projeto de Monitoramento do Cumprimento das Leis Federais nº 10.639/03 e 11.645/08. Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso. Cuiabá, 2017.

Rosinalva de Souza Lemes

Graduada em Pedagogia, cursando História. Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior e Psicopedagogia Institucional. Professora de Educação Infantil e Professora de Educação Infantil e também Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.

AS CONTRIBUIÇÕES DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SILVANA MARIA DALANEZE

RESUMO

Podemos dizer que as inteligências múltiplas são constituídas por habilidades que compreendem diferentes campos do conhecimento e o seu desenvolvimento depende da educação recebida e das oportunidades encontradas. A arte pode ser considerada uma das muitas possíveis inteligências e deve-se fazer parte das brincadeiras infantis desde a mais tenra idade, sendo assim promover e desenvolver todo o potencial da criança. Este trabalho foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica, onde o objetivo foi analisar a Arte e o desenvolvimento da linguagem na fase pré-escolar. Tendo como foco central a contribuição da Arte na aprendizagem no campo da educação infantil.
PALAVRAS-CHAVE: Arte; contribuição; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Esse estudo se trata de uma pesquisa quantitativa e bibliográfica que se fundamenta em revisões literárias referentes ao assunto. O objetivo é mostrar que com as Artes as crianças podem adquirir novos conhecimentos.

A criança na educação infantil quando incentivada pode realizar várias atividades através da música, pintura, teatro, dança, desenho entre outras linguagens. Desse modo desenvolve suas experiências e desperta competências artísticas trazendo oportunidades para sua evolução. A contribuição das artes na Educação Infantil beneficia a conscientização e potencialização da criança em tornar-se um ser humano melhor, com uma visão de mundo diferente, no sentido de valorizar sua vivência e de poder conhecer diversos tipos de materiais para manipular.

O professor desenvolve um papel muito importante nesse processo de apresentar a arte, sendo mediador e estimulando situações para despertar o interesse da criança.

Esses estímulos faz com que o ser humano desenvolva sua percepção e imaginação, que colabora no sentido da aprendizagem e da compreensão de outras áreas do conhecimento humano, com a importância de desenvolver os aspectos cognitivos, sensíveis e culturais.

Nesta concepção, este trabalho pretende mostrar as contribuições das Artes na Educação Infantil. Para isso, apresentaremos de que forma essa linguagem artística auxilia a aprendizagem da criança, identificando possíveis metodologias que favoreçam e possam ser trabalhadas na interação da criança com o mundo.

A arte é libertadora, transformadora e propicia novos caminhos para as crianças, tornando-as um ser mais reflexivo, ativo e crítico na sociedade em que vive.

A Representação das Artes na Educação Infantil



Fonte da imagem: www.colegioweb.com.br/artes/representacao-artes-educacao-infantil.html

DESENVOLVIMENTO:
Contexto Histórico-Pedagógico das Artes.

Primeiramente, antes de nos aprofundarmos no tema da Arte na Educação Infantil, é necessário conceituarmos o termo da palavra arte.
A Arte é uma forma do ser humano manifestar-se em suas emoções, sua cultura e história por meio de valores estéticos como beleza, equilíbrio e harmonia. Ela pode ter várias formas como música, escultura, pintura, cinema e dança.
No inicio há milhares de anos, a arte foi desenvolvendo e ocupando um importante papel na sociedade, sendo capaz de ser vista ou percebida de maneiras diferentes: audiovisuais, ouvidas e visualizadas.
A Arte existe desde os homens da caverna. No inicio da história da humanidade ela já existia na sociedade fazendo transformações ao longo do tempo.
O ensino de Artes no Brasil, iniciou na educação jesuítica, no período colonial, o qual foi o Brasil o primeiro sistema formal de ensino. O ensino de Artes no Brasil desenvolveu-se de acordo com os momentos históricos, ou seja após a formação da Escola Nacional de Belas Artes por D. João VI em 1916.

(...) as práticas educacionais surgem de mobilizações sociais, pedagógicas, filosóficas, e no caso da arte, também artísticas e estéticas. Quando caracterizadas em seus diferentes momentos históricos, ajudam a compreender a questões do processo educacional e sua relação com a própria vida. (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 27).

Segundo Ivelberg, 2003, p. 9, podem perceber que ao analisar a história do ensino de arte no Brasil é que o mesmo passou por várias modificações. Anteriormente consistia-se o conteúdo a um ensino mecanizado, hoje existe uma grande preocupação em identificar a arte como disciplina imprescindível na formação do ser humano.

A Primeira Missa no Brasil (1861), pintura de Victor Meirelles. Museu Nacional de Belas Artes.



Fonte da imagem: https://pt.wikipedia.org/wiki/Artes_do_Brasil

1. A Arte englobando a Educação.

A Arte engloba qualquer forma de representação visual como meio fundamental de admiração, exemplos: pintura, desenho, gravura, fotografia e cinema.

A Arte não, e apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. A arte não é enfeite, arte é cognição, é profissão e é uma forma diferente da palavra, interpretar o mundo a realidade o imaginário e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano. (BARBOSA, 2003, p.4)

A lei nº 5692/1971 foi inserida no currículo a Educação Artística, abrangendo todos os tipos de linguagem, desse modo o ensino de artes passa a ser polivalente. A publicação dessa lei, não previa anteriormente a formação e qualificação dos professores, enfraquecendo a qualidade do ensino.
Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, nº 9394/1996, determina em seu artigo 26, parágrafo 2º que: "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". A Arte é um patrimônio cultural da humanidade, e todos devem

ter o direito ao acesso.
Segundo os Parâmetros Nacionais, a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido a experiência humana.
O aluno desenvolve sua sensibilidade, imaginação e percepção, tanto em produzir suas formas artísticas quanto na ação de admirar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas pela natureza e nas diferentes culturas. (BRASIL, PCNs,- ARTE, 1998)
As Artes estão presentes no dia a dia da vida infantil. Quando a criança rabisca e desenha no chão, nos muros e na areia, ao manusear materiais encontrados. No contexto da Educação Infantil ao Ensino Superior; o ensino de artes esta presente em outras áreas do conhecimento, possibilitando ações pedagógicas que levam as crianças e os adultos no mundo da criação e estruturação da linguagem visual, acaba ocasionando aos alunos a entenderem e se expressarem em suas leituras e relações com o mundo.
A construção da infância será mais agradável, divertida e integrada dando maior importância à valorização do brincar, auxiliando no desenvolvimento da sua sensibilidade. As atividades lúdicas contribuem no desenvolvimento da expressão e nas relações afetivas com o mundo, com as pessoas e objetos.
Segundo Brasil (1998), a Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade auxiliar no desenvolvimento integral das crianças até seis anos de idade.
Contribuir em um conjunto de conhecimentos que englobam os aspectos físicos e biológicos quantos os aspectos emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança respeitando a criança como um ser completo, singular e único.

2. A Arte e os Predecessores da escola infantil.

A relevância da Arte na infância esta presente desde as concepções para as primeiras Instituições.
O educador alemão Froebel (1782-1852) influenciou por seu ideal político de liberdade, com a criação do Jardim da Infância em 1837, era considerado como um espaço onde as crianças poderiam estar livres, podendo aprender sobre si e sobre o mundo. Em um de seus métodos pedagógicos, fez uso da musica, dos gestos e montagens com papeis e argila. Para ele essas atividades proporcionam que a criança se expresse em seu mundo interior como forma de se ver e modificar-se através da auto- observação (Oliveira, 2007).
Sampaio (1994) descreve que Freinet considerava muito as crianças e compreendia que elas estavam entusiasmadas no que acontecia lá fora e não na imobilidade existente na sala de aula. Foi então, que Freinet criou as aulas passeios, ao fim dos passeios os alunos relatavam o que haviam visto nos mesmos e assim livremente expressavam seus interesses, sentimentos e opiniões.
Preocupava-se também com as atividades artísticas em sua classe realizando reuniões artísticas e recreativas desenvolvendo atividades musicais com as crianças; com uma maquina de fotografia da época ele apresentava filmes recreativos e educativos, além de produzir peças infantis.
Outro pioneiro foi Pestalozzi (1746 – 1827), educador que conservava em sua pedagogia uma preocupação com a educação e a afetividade da criança. Empregou-se de atividades musicais e outras formas de artes para adequar se método aos vários níveis de desenvolvimento dos alunos.
O Professor francês Celestin Freinet, iniciou seus trabalhos em 1520, foi um dos primeiros pioneiros e entusiastas na inclusão da Arte nos currículos escolares.

A livre expressão facilita a criatividade da criança, no desenho, música, teatro, extensões naturais da atividade infantil, progressivamente responsável por ser do comportamento afetivo, intelectual e cultural. Eis aí um começo seguro para a conquista de uma vida adulta. (FREINET apud SAMPAIO, 1994, p. 30).

Mostra Nacional de Dança Infantil Criança que Dança, Festival Internacional de Hip Hop /Curitiba.



Fonte da imagem: https://www.muralzinhodeideias.

com.br/

3. A Arte na formação do professor de educação infantil.

Ao discutir sobre a relevância da Arte na educação infantil se faz necessário dissertar sobre a atuação do educador nesse contexto, a importância do desenvolvimento e do aprendizado dos alunos e sobre a formação desse processo.
Para exercer um trabalho de qualidade com as crianças o professor deverá se preparar para o cargo e estar em constante reciclagem teórica e metodológica, aprimorando seus conhecimentos e sua prática pedagógica.
A transmissão da cultura em sala de aula é estabelecida através das relações, pois professores e alunos são assimiladores e produtores de cultura.
Segundo Martins Filho (2005), a criança em suas brincadeiras e sua forma de ver o mundo e no seu modo encantado de pensar e sua construção individual como individuo também produz cultura.
A formação do professor não se dá apenas a um curso de licenciatura, mas na busca do conhecimento constante, é necessário que busque conhecer obras de arte, a vida dos artistas, o contexto da criação das obras, as características marcantes, as técnicas utilizadas nas pinturas, desenhos, esculturas, música, dança e teatro.
Compreender a Arte na educação de crianças é buscar uma educação significativa para elas e não apenas incluí-la no currículo.

A Arte não deve ser encarada como mágica, ela deve provocar um desenvolvimento educacional rico e significativo entre as crianças, é importante o envolvimento do educador e da instituição escolar. Desenvolvendo o gosto pela arte o professor entrará em contato com um mundo de possibilidades construindo culturalmente uma atuação que integre no seu cotidiano com os alunos e se envolvendo em um patrimônio cultural de criação, expressão e com o olhar curioso e sensível com liberdade.

É preciso criar em nossos educadores o gosto pelo belo, pela arte, estimulando-os a frequentar museus, galerias de arte, centros culturais, espetáculos de musica e dança. Dessa maneira estaremos contribuindo para a democratização do conhecimento e para a formação pessoal do educador que consequentemente, repercutirá na relação estabelecida por ele com seus alunos na qualidade do trabalho pedagógico por ele desenvolvimento. (DIAS, 1999, p. 188, 189)

Pinacoteca do Estado de São Paulo



Fonte da imagem: https://pt.wikipedia.org/wiki

4. As contribuições das Artes na educação infantil.

As Artes comunicam, expressam e atribuem sentidos a sensações, pensamentos, sentimentos e realidade por vários meios que podem ser encontradas em varias linguagens de uma forma importante de comunicação e expressão humana justificando sua presença na educação infantil.

O trabalho com as crianças da Educação Infantil (de 0 a 6 anos) deve levar em conta o processo de aprendizagem que se realiza de acordo com as fases de desenvolvimento da criança. Contudo, é bom lembrar que cada criança é única, com identidade própria e um ritmo singular de desenvolvimento. Portanto, além de levar em conta o processo de maturação da criança de modo geral e suas características individuais, é preciso propor situações que as incentivem à conquista da autonomia e da individualidade em seus contextos. Detectar os conhecimentos prévios das crianças não é tarefa fácil, implica que o professor estabeleça didáticas para fazê-lo. (BRASIL, 1998, p. 33).

O RCNEI recomenda que a prática das Artes Visuais seja tratada como parte do cotidiano da vida infantil, pois nessa faixa etária que vai dos dois até os quatro anos, a criança rabisca as paredes, muros e chão, desenha seu corpo, pinta objetos e cria sua marca.

[...] as Artes Visuais devem ser concebidas como uma linguagem que tem estrutura e as expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes, etc. (BRASIL, 1998, P. 85).

Para muitos a educação infantil tem como objetivo preparar as crianças para o Ensino Fundamental, mas alem disso é nela que os alunos desenvolvem habilidades cognitivas, coordenação motora, conhecimento de letras e números e hábitos de boas maneiras e higiene. Deste modo a Arte ás vezes não é bem aceita pelos pais dos alunos da Educação Infantil, para eles o importante é que seus filhos aprendam na escola a ler e escrever, porque deste modo compreendem que eles estão sendo preparados para o futuro.

Infelizmente os pais não entendem que a escola é mais do que isso e que o período da Educação Infantil é primordial para o desenvolvimento da criança, através da exploração das diversas linguagens as mesmas ampliam suas capacidades cognitivas.

E com a Arte obtêm-se o desenvolvimento de suas capacidades, já que os pequenos não conseguem ficar sentados por muito tempo recebendo formas e conteúdos formais.

A Arte para as crianças pequenas sofre intervenção da cultura presente, cada região do mundo possui sua cultura e história, e com a Arte essa cultura será informada com maior compreensão.

Antes de ler a criança se fixa com facilidade ás imagens a sua volta, apreciam livros com ilustrações e expressam-se através de desenhos e garatujas. É muito importante incentivar a prática de produzir imagens, pois a forma de aprimorar-se da linguagem visual desenvolverá a expressão pessoal, a observação crítica e os aspectos cognitivos e emocionais.

A atividade que a criança mais realizará é o desenho, através dele desenvolve habilidades motoras, cognitivas e expressivas. Já com o tetro podemos trabalhar com jogos de faz de conta, expressão de corpo e voz, inserindo sentimentos e emoções as essas manifestações. O teatro de fantoches torna-se outra possibilidade de representação, sendo uma atividade ser explorada e muito apreciada pelas crianças.

Na música, o movimento é algo que está estritamente ligado ao mundo infantil, este recurso faz com que ela se expresse facilmente com sua maneira particular de pensar, sentir e de ser. Confeccionar instrumentos juntos com as crianças a partir de sucata também é uma ótima atividade para o desenvolvimento.

Outro trabalho possível de ser feito com a educação infantil é a leitura de poesia. Antes de ler o poema o educador deve fazer sua leitura varias vezes, conhecê-lo e experimentá-lo para poder comunicar e transmitir de uma forma que desperte os sentidos e as emoções pelo mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui com este trabalho de pesquisa, que as Artes são um importante elemento mediador para o desenvolvimento e interação social de crianças com idade escolar correspondente a educação infantil.

Assim como cita:

As atividades com tinta, os desenhos produzidos de modo livre, o teatro de faz de conta e de fantoches, o recurso rítmico como a música, dança e confecção de instrumentos musicais.

Nessa ótica, a Arte como linguagem tem muito a contribuir com sua expressividade por meio das manifestações/produções que utilizam os sentimentos humanos, fazendo com que a criança adquira a leitura do ser individual e social, e assim, possa transformar suas relações interpessoais.

A Arte no contexto da Educação Infantil, trás experiências gratificantes para as crianças e constitui um elemento inestimável para sua formação e desenvolvimento, permitindo-lhes a sua apropriação sem reservas, porque a Arte não deve ser um privilégio de alguns, mas de todo ser humano.

Atualmente é muito comum presenciarmos em escolas de Educação Infantil, crianças sentadas o tempo todo dentro de salas de aula ouvindo o que o professor tem a dizer, sem sair para brincar, realizar atividades artísticas, entre outras que promovam o aprendizado de conhecimentos, como por exemplo, aqueles relativos á linguagem corporal e artística da criança.

Sendo assim, o professor sobrecarrega a criança com inúmeras atividades para que ela aprenda tudo o mais rápido possível. Dessa forma o trabalho pedagógico acaba por priorizar apenas o conhecimento racional, não se preocupando com o conhecimento racional, não se preocupando com o conhecimento de outras linguagens que são fundamentais para a formação da criança como um ser humano

integral.
Consequentemente, elementos que seriam imprescindíveis de se trabalhar com as crianças de Educação Infantil, como a sensibilidade, a afetividade, a percepção, acabam sendo deixados de lado e a Arte, por sua vez, também, é excluída desse contexto, pois, existem professores, que acreditam que existam coisas mais importantes para serem trabalhadas com as crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.
BUORO, BUENO, Ana Melia. O Olhar em construção. Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 6º edição, São Paulo, 2003.

FERRAZ, MHC, DE T.; FUSARI; M. F de R. Arte na Educação Escolar. São Paulo: 1993.

IAVELBERG, R. Para gostar de aprender arte: Sala de formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARTINS, M.; C.; PICOSQUE, G; GUERRA, M. T. Didática do ensino da arte: A língua do mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

PROSSER, SERAPHIM, Elizabeth. Ensino de Artes. Curitiba. IESDE Brasil S.A; 2003.
Sites:

ARTE E EDUCAÇÃO: A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
WWW.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/cristiane%20 Santana%20chagas. pdf. Acesso: 16/06/2019.

AS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv-1n2/14-pedagogia-03pdf. Acesso: 29/06/2019.

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OLHARES QUE ENTRECRUZAM-SE
file://c:/danin/users/danim/downloads/2014_1_a%20arte%20na%20educacao%infantil_ olhares%20que%20entrecuzam-se%20(1).pdf. Acesso: 16/06/2019.

AS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADE REAL DE LÚDICO
E DESENVOLVIMENTO: catolicaonline.com.br/revistacatolica2/artigosv1n2/14- pedagogia-03.pdf. Acesso: 16/06/2019.

AS CONTRIBUIÇÕES DA ARTE PARA FORMAÇAO DO ALUNO NA EDUCAÇÃO VISUAL:
https://www.portaleducacao.com.br.>home>artigos>educacção e pedagogia. Acesso: 29/06/2019.
AS CONTRIBUIÇÕES DA ARTE PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
WWW.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/as-contribuicoes-da-arte- para-a-formacao-do-aluno-na-educacao-infantil/10204. Acesso: 15/06/2019.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
WWW.bibliotecadigital.ufmg:br/dspace/bitstream/.../monografia_ana_patricia.pdf?...1 Acesso: 29/06/2019.

A IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
https://www.pt.scribd.com/document/218811429/A--impotancia-das-artes-na-educacao- infantil. Acesso:29/06/2019.

A ARTE NO CONTEXTO PEDAGÓGICO:
WWW.rwvidw.com.br/blog/elaine-assolini/arte-e--o-fazer-pedagogico-no-contexto- escolar/ Acesso: 25/06/2019

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Artes. Brasília, DF, 2000.

SITE/ IMAGENS:

REPRESENTAÇÃO ARTES EDUCAÇÃO INFANTIL – COLÉGIO WEB:
https://www.colegioweb.com.br/artes/representacao-artes-educacao- infantil.html/Acesso: 25/11/2020

ARTES DO BRASIL – WIKIPÉDIA, A ENCICLOPÉDIA LIVRE:
https://pt.wikipedia.org/wiki/Artes_do_Brasil/Acesso: 25/11/2020

CRIANÇA QUE DANÇA - MURALZINHO DE IDEIAS
https://www.muralzinhodeideias.com.br/ Acesso:25/11/2020

PINACOTECA DO ESTADO DE SÃO PAULO- WIKIPÉDIA, A ENCICLÓPEDIA LIVRE:
https://pt.wikipedia.org/wiki/ Acesso:25/11/2020

TEATRO E MUSICALIDADE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

SOLANGE BATISTA DO CARMO

RESUMO

O teatro e a música surge desde os primórdios da história humana, estando presente em rituais religiosos ou celebrações festivas, entretanto, como ferramenta educacional no Brasil, tem início no século XVI, através do ensino religioso, onde os Jesuítas se utilizavam das técnicas para catequizar os indígenas. Assim, a relação entre o teatro e a música perdura até hoje. Atualmente as dramatizações acontecem nas escolas em festividades de datas comemorativas e culminância de projetos, porém o teatro vai mais além, é uma possibilidade da criança expressar suas emoções e desenvolver aspectos motores através do movimento corporal, cognitivos e afetivos. Assim, este artigo propõe a reflexão sobre as contribuições e desafios das atividades teatrais na prática pedagógica visando analisar a importância do teatro como ferramenta pedagógica no processo Educacional Infantil. Para tal, apresentamos a visão de teóricos sobre o assunto e algumas considerações sobre a relação entre o aprender e o brincar.
Palavras-chave: Educação Infantil, Teatro, Musica, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Ensinar significa jogar o jogo da vida, captando, nesse processo contínuo, as articulações inerentes à lógica do jogo escolhido para construir aprendizagens com seus alunos e também consigo. Em outras palavras, na busca de uma docência teatral com qualidades pedagógicas torna-se imprescindível adquirir competências cognitivas, estéticas e didáticas. SANTANA (2010).

A educação infantil é uma fase decisiva para a criança no processo de construção do ser, embora existam alguns preconceitos a respeito, acreditando que a criança pequena só frequenta escolas e creches para “brincar” ou se apropriam do atendimento nas instituições de forma assistencial, a educação infantil é a base para a vida escolar, ela dará subsídios às próximas fases da educação. assim, podemos dizer que ela é “a base da base”, pois é onde tudo se inicia neste ser em desenvolvimento.

O teatro é um importante recurso didático pedagógico para o desenvolvimento da criança dando suporte para sua trajetória na vida social, proporcionando experiências novas que contribui para o crescimento integral da criança sobre vários aspectos. Nesta mesma conjuntura “a dramatização acompanha o desenvolvimento da criança como uma manifestação espontânea, assumindo feições e funções diversas, sem perder jamais o caráter de integração e de promoção de equilíbrio entre ela e o meio ambiente” (PCN, 1997).

Esta pesquisa propõe a reflexão sobre as contribuições e desafios das atividades teatrais na prática pedagógica visando analisar a importância do teatro como ferramenta pedagógica no processo Educacional infantil com um olhar voltado para criança de zero a dois anos, matriculados em creche. Durante a pesquisa constatou-se que o teatro oferece inúmeras vivência significativas para a criança, que a partir de brincadeiras e atividades teatrais desenvolve expressão verbal corporal, memória, raciocínio. (Brasil,1998, p. 29).

A construção do artigo ocorreu através da pesquisa de diretrizes brasileiras desenvolvidas pelo Ministério da Educação para a Educação Infantil e da visão de teóricos sobre o assunto, além de algumas considerações sobre a relação entre o aprender e o brincar.

O teatro tem como fundamento a experiência de vida: ideias, conhecimentos e sentimento. A sua ação é a ordenação desses conteúdos individuais e grupais e apesar de estar inserido dentro das atividades pedagógicas, ainda é preciso expandir o seu uso. As escolas e creches ainda estão galgar no caminho deste tipo de atividade tão benéfico para as crianças e para seu aprendizado a educação infantil muito tem se beneficiado com as diferentes formas lúdicas de aprendizado e com a utilização do teatro não está sendo diferente. E este trabalho vem

mostrar que a sua utilização contribui no desenvolvimento da criança em todos os aspectos possíveis: cognitivo, afetivo, social e cultural.
Assim, este trabalho visa destacar o teatro como forma lúdica de aprendizagem na educação infantil, pois este é um dos caminhos para que a escola e os professores possam interagir com as crianças de forma criativa, produtiva e participativa.

DESENVOLVIMENTO

1. O TEATRO NO AMBIENTE EDUCACIONAL: POSSIBILIDADES, CONQUISTAS E DESAFIOS.

1.1 História do teatro no ambiente escolar

Atualmente, é comum ouvir falar em apresentações de peças teatrais realizadas nas escolas, seja com proposta de datas comemorativas, culminância de projetos pedagógicos ou simplesmente pelo prazer da arte.
A história de parceria do teatro e educação no Brasil não é tão recente como se supõe. A arte de representar é utilizada como ferramenta pedagógica desde a época que os indígenas passavam por um processo de catequização em exigência da igreja católica, forma essa de domesticar e manipular o povo nativo brasileiro. Os jesuítas usavam o teatro para ensinar as histórias presentes na bíblia, tornando assim, a aula mais dinâmica e atrativa onde os alunos interagiam e também representavam.
Com o passar dos anos o teatro continua a ser visto como meio metodológico de grande valia, assim, sente-se a necessidade de firmar formalmente tal arte indispensável no processo de desenvolvimento infantil. O RECNEI, documento que guia a prática do professor na educação infantil, afirma que:
Na confluência da antropologia, da filosofia, da psicologia, da psicanálise, da crítica de arte, da psicopedagogia e das tendências estéticas da modernidade, surgiram autores que formulam os princípios inovadores para o ensino das artes, da música, do teatro e da dança. tais princípios reconheciam a arte da criança como manifestação espontânea e auto expressiva: valorizam a livre expressão e a sensibilização para o experimento artístico como orientações que visavam ao desenvolvimento da criança. (Brasil, 1998, p. 87)

1.2 Definição de teatro e função na educação infantil

O teatro, segundo Neves e Santiago (2009, p.15) "como rito ou representação, é tão velho quanto a humanidade". E, ainda de acordo com as autoras já citadas "[...] engloba desde a pantomina de caça dos povos da Idade do Gelo até as diferenciadas categorias dramáticas dos tempos modernos".
A palavra teatro tem origem grega e deriva dos verbos gregos "ver, enxergar", sendo assim escrita: theatron ou theastai. A princípio estava relacionado com os rituais aos deuses, principalmente Dionísio (deus do vinho e da fertilidade), que para os romanos, era denominado Bacco. Destes rituais segundo Mate (2010, p. 22), "surgem as tragédias, as comédias e os dramas satíricos". Este último, misturando aspectos trágicos e cômicos. As tragédias desenvolviam-se principalmente na cidade e as comédias, no meio rural. Nas cidades, as representações ocorriam em um grande círculo, as "arenas", mas com o crescimento do número
A arte tem sido proposta como instrumento fundamental de educação, ocupando historicamente papéis diversos, desde Platão, que a considerava como base de toda a educação natural o teatro, como arte, foi formalizado pelos gregos, passando dos rituais primitivos das concepções religiosas que eram simbolizadas, para o espaço cênico organizado, como demonstração de cultura e conhecimento. É, por excelência, a arte do homem exigindo a sua presença de forma completa: seu corpo, sua fala, seu gesto, manifestando a necessidade de expressão e comunicação.
O ato de dramatizar está potencialmente contido em cada um, como uma necessidade de compreender e representar uma realidade. Ao observar uma criança em suas primeiras manifestações dramatizadas, o jogo simbólico, percebe-se a procura na organização de seu conhecimento do mundo de forma integradora. A dramatização acompanha o desenvolvimento da criança como uma manifestação espontânea, assumindo feições e funções diversas, sem perder jamais o caráter de interação e de promoção de equilíbrio entre ela e o meio ambiente. Essa atividade evolui do jogo espontâneo para o jogo de regras, do individual para o coletivo. Dramatizar não é somente uma realização de necessidade individual na interação simbólica com a realidade, proporcionando condições para um crescimento pessoal, mas uma atividade coletiva em que a expressão individual é acolhida. Ao participar de atividades teatrais, o indivíduo tem a oportunidade de se desenvolver dentro de um determinado gru-

po social de maneira responsável, legitimando os seus direitos dentro desse contexto, estabelecendo relações entre o individual e o coletivo, aprendendo a ouvir, a acolher e a ordenar opiniões, respeitando as diferentes manifestações, com a finalidade de organizar a expressão de um grupo.

O teatro tem como fundamento a experiência de vida: ideias, conhecimentos e sentimento. A sua ação é a ordenação desses conteúdos individuais e grupais.

A criança, ao começar a frequentar a escola, possui a capacidade da teatralidade como um potencial e como uma prática espontânea vivenciada nos jogos de faz de conta. Cabe à escola estar atenta ao desenvolvimento no jogo dramatizado oferecendo condições para o exercício onisciente e eficaz, para aquisição e ordenação progressiva da linguagem dramática. Deve tornar consciente as suas possibilidades, sem a perda da espontaneidade lúdica e criativa que é característica da criança ao ingressar na escola.

O teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos. No dinamismo da experimentação, da fluência criativa propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio devem compreender a atividade teatral como uma combinação de atividade para o desenvolvimento global do indivíduo, um processo de socialização consciente e crítico, um exercício de convivência democrática, uma atividade artística com preocupações de organização estética e uma experiência que faz parte das culturas humanas.

2. TEATRO NA CRECHE: CRIANÇAS DE 01 A 02 ANOS

2.1 Contribuições do teatro e a música para a aprendizagem

As contribuições dos jogos teatrais e do teatro na aprendizagem de alunos na Educação Infantil têm sido observadas no sentido que cada jogo além da função recreativa tem uma intenção educativa auxiliando no processo de ensino e aprendizagem dos alunos no seu desenvolvimento. Assim, o teatro e os jogos teatrais são entendidos como recursos que proporcionam para as crianças o prazer quando está brincado como também ensinam e educam quando são instigadas propositalmente por seus educadores no auxilio do desenvolvimento de certas habilidades em salas de aula.

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantida as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem. (Kishimoto, 1996, p.36)

A utilização desses recursos como fins pedagógicos leva a analisar as contribuições para o desenvolvimento intelectual dos sujeitos, pois cada jogo tem uma intenção e função nesse processo de desenvolvimento. Para Peter Slade (1978) o jogo dramático infantil não é uma atividade inventada, mas o comportamento real dos seres humanos. Para ele, o jogo dramático é capaz de promover uma libertação emocional assim fornecer uma autodisciplina interna; e o jogo dramático infantil se caracteriza por um fluxo de linguagem, um discurso espontâneo que é estimulado pela improvisação e enriquecimento pela interpretação. distingue entre duas formas de jogo, ambas dramáticas: jogo pessoal e jogo projetado.

Jogo projetado é o drama no qual é usada a mente toda, mas o corpo não é usado tão totalmente. [...] a ação principal tem lugar fora do corpo e o todo se caracteriza por uma extrema absorção mental. Jogo pessoal é o drama óbvio: a pessoa inteira, ou eu total é usado. Ele se caracteriza por movimento e caracterização, e notamos a dança entrando e a experiência de ser coisas ou pessoas. (Peter Slade 1978 p, 19)

Assim ao utilizar o jogo teatral na educação infantil, o educador estará contribuindo para o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural do educando, por meio do domínio da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral, nessa perspectiva está caminhando para o campo do ensino-aprendizagem criando condições para a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação, ação ativa, motivadora, a improvisação, concentração, organização, a liderança e o controle pessoal são desenvolvidos. E o docente e toda a comunidade escolar deverão conhecer e compreender a importância de tais instrumentos pedagógicos para o desenvolvimento intelectual dos seus alunos.

É importante destacar que ao utilizar o teatro e os jogos teatrais como recursos pedagógicos, e inserir os mesmos no auxilio de suas atividades, não

se deve utiliza-lo de qualquer forma precisa fazer um planejamento especifico para o uso de cada um como ferramenta de ensino- aprendizagem do conteúdo que deseja ser ensinado, caso não haja.

2.2 Ações pedagógicas e recursos para o teatro com crianças de 01 a 02 anos

A didática tem como um dos seus objetivos a direção técnica da aprendizagem, portanto estuda a técnica de ensino em todos os seus aspectos práticos e operacionais. E de acordo com Libâneo: "cabe a ela converter objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer, os vínculos entre ensino e aprendizagem." (2008, p.26).
Assim a didática é o caminho que temos que percorrer, para estimular, dirigir e encaminhar a aprendizagem para a formação e desenvolvimento do sujeito. Por isso conhecer sobre didática e a prática pedagógica é fundamental para que se possa usar o teatro em sala de aula, A prática pedagógica se refere às práticas realizadas pelos professores em sala de aula nas instituições que compõem uma rede de educação e isso é particular de cada profissional. Sendo a prática pedagógica condutor do cotidiano, onde está inserida todas as rotinas e momentos que compõem o fazer diário das instituições de educação. O professor utilizando na sua prática o teatro estará estimulando a criança ao desejo de aprender e nesta conjuntura Reverbel (1997, p.
25) fala da importância do uso do teatro no ensino:
O ensino do teatro é fundamental, pois, através dos jogos de imitação e criação, a criança é estimulada a descobrir gradualmente a si própria, ao outro e ao mundo que a rodeia. E ao longo do caminho das descobertas vai se desenvolvendo concomitantemente a aprendizagem da arte e das demais disciplinas.
As artes são ainda contempladas sem a atenção necessária por parte dos responsáveis pela elaboração dos conteúdos programáticos de cursos para a formação de professores alfabetizadores e de propostas curriculares para a educação infantil e ensino fundamental no Brasil. Embora os objetivos da educação formal contemporânea estejam direcionados para a formação omnilateral, quer dizer, multilateral, holística, total do ser humano (Saviani, 1997) o ensino das artes na educação escolar brasileira segue concebido por muitos professores, funcionários de escolas, pais de alunos e estudantes como supérfluo, caracterizado como lazer, recreação ou luxo - apenas permitindo a crianças e adolescentes das classes economicamente mais favorecidas.
No entanto, segundo Vygotsky (1972, p. 316):
"é perfeitamente admissível a opinião de que as Artes representam um adorno à vida, mas isso contradiz radicalmente as leis que sobre elas descobre a investigação psicológica. Esta mostra que as Artes representam o centro de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade e que se constituem no meio para se estabelecer o equilíbrio entre o ser humano e o mundo nos momentos mais críticos e importantes da vida. Isso supõe uma refutação radical do enfoque das Artes como adorno".
É neste sentido que os jogos teatrais como prática nas escolas desenvolvem processos de aprendizagens que contribuem para formação de sujeitos autônomos, mediados pelo pensamento dramático e pelas experiências de grupo, criação coletiva que faz parte da atividade do jogo teatral é importante para formação da consciência crítica do sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo expôs como o teatro contribui para o desenvolvimento da criança, sendo importante que as escolas tenham uma proposta pedagógica para compreender a atividade teatral como ação pedagógica para o desenvolvimento da criança na sua socialização, de maneira lúdica e prazerosa o teatro quando iniciado na educação infantil tem o poder de capacitar a criança a ter o prazer de começar algo, de agir através da motivação, do improviso, de se organizar e de ser um líder nos momentos de encenar.
A dramatização de situações imaginárias tanto nas brincadeiras de faz de conta como no recontar histórias deve ser livre para que as crianças possam expressar suas emoções e seus desejos. Nessa atividade, a variedade de acessórios, como bonecas de diversos tipos, berço, carrinho, caminhões de diferentes tipos – cegonha, caçamba, bombeiro, posto de gasolina, fantoches, bichinhos e kit médico auxiliam a representação de papéis, ampliando o repertório das brincadeiras.
O teatro na escola é acima de tudo um instrumento de aprendizagem se pode perceber neste trabalho, esse tipo de técnica difere do teatro visto em outros espaços, pois não tem, obrigatoriamente, objetivo de promover espetáculo, nem tão pouco formar artistas. o trabalho cênico deve consistir em fazer com que o aluno saiba resolver conflitos relacionados ao ambiente escolar e, por consequência, ao social, defendo, a intenção do uso do teatro, não apenas

como uma simples forma de culminar um projeto pedagógico, ou lembrar de uma data comemorativa anual, o teatro vai além, a ideia é que a arte cênica seja utilizada também em sala de aula, como um recurso pedagógico, da mesma forma que o livro, o quadro negro, tem sua impotência e utilidade diária o teatro também deve ter. Assim, é possível afirmar que apesar do teatro já estar presente nas atividades pedagógicas, é preciso expandir mais, ou melhor, é necessário que o teatro seja reconhecido como "objeto direto no processo ensino aprendizado".

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998

CANDAU, Vera Maria (org.). Rumo a uma Nova Didática. Petrópolis: Vozes, 2011. DOMINGUEZ, José Antônio. Teatro ,Música e educação. Rio de Janeiro: Serviço, 1978.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida (Org.). Jogos, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5.Ed. revista e ampliação. Goiânia: MF Livros, 2008.

MATE, Alexandre. Processos e transversalidades do teatro no ocidente. In: TOZZI, Devanil et al. (Org.). Teatro e dança: repertórios para a educação. Vol. 1. São Paulo: FDE, 2010.

NEVES, Libéria Rodrigues; SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. O uso dos jogos teatrais na educação: possibilidades diante do fracasso escolar. Campinas: Papirus, 2009.

REVERBEL, Olga. Jogos teatrais na escola. São Paulo: Editora Scipione, 1996. REVERBEL, Olga. Um caminho do teatro na escola. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

SANTANA, Arão Paranaguá. Os saberes escolares, a experiência estética e a questão da formação docente em artes. In: Anais do XV ENDIPE. DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio (orgs.) et al. Coleção didática e prática de ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações. 6.ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SLADER, Peter. O jogo dramático infantil. São Paulo: Summus, 1978.

BRINCADERIAS NA EDUCAÇÃO A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO EDUCACIONAL

SONIA ALVES SALGADO

RESUMO

Brincar permite que as crianças usem sua criatividade 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 desde muito cedo se envolvem e interagem com o mundo que as rodeia. Brincar permite que as crianças criem e explorem um mundo que possam dominar, vencendo seus medos enquanto praticam papéis diversos, às vezes em conjunto com outras crianças ou adultos à medida que domina seu mundo, a brincadeira ajuda as crianças a desenvolver novas competências que aumentam a confiança e a resiliência de que precisarão para enfrentar os desafios futuros. Quando as brincadeiras podem ser conduzidas pela criança, as crianças praticam habilidades de tomada de decisão, movem-se em seu próprio ritmo, descobrem suas próprias áreas de interesse e, por fim, se envolvem totalmente nas paixões que desejam seguir. O presente trabalho tem o objetivo de investigas através da pesquisa bibliográfica a importância do brincar no desenvolvimento educacional.

Palavras Chave: Brincadeiras; Educação; Desenvolvimento;

INTRODUÇÃO

Com a ênfase crescente na escola e no desenvolvimento de habilidades acadêmicas das crianças o brincar desempenha uma porta de acesso fundamental no desenvolvimento. A ideia de brincar é apenas um retrocesso a outra época em que não tínhamos tantas informações sobre como as crianças aprendem a ler e adquirem habilidades. Há um crescente corpo de pesquisas que mostra uma ligação entre brincar e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais que são pré- requisitos para aprender conceitos mais complexos à medida que as crianças crescem. Por exemplo, o brincar está ligado ao crescimento da memória, autorregulação, linguagem oral e reconhecimento de símbolos. Tem sido associada a níveis mais altos de ajuste escolar

e maior desenvolvimento social. Brincar também tem sido vinculado ao aumento das habilidades de alfabetização e outras áreas de aprendizagem acadêmica (uma visão sustentada pelas teorias piagetiana e vygotskyana de desenvolvimento infantil).

A brincadeira é especialmente benéfica para o aprendizado das crianças quando atinge certo grau de sofisticação. Em outras palavras, as brincadeiras que têm potencial para estimular muitas áreas do desenvolvimento de crianças incluindo o desenvolvimento social e cognitivo, têm as seguintes características, criam um cenário de faz de conta negociando e conversando com seus colegas e usam objetos de maneira simbólica, criam funções e regras específicas para o comportamento criado e adotam vários temas e funções. Da mesma forma, quando as crianças se envolvem neste tipo de jogo na maior parte de seus primeiros anos, elas aprendem a adiar a gratificação e a priorizar seus objetivos e ações. Eles também aprendem a considerar as perspectivas e necessidades de outras pessoas. Eles aprendem a representar as coisas simbolicamente, a regular seus comportamentos e a agir de forma deliberada e intencional.

A maioria dos professores do ensino fundamental provavelmente concordaria que não espera que os alunos do jardim de infância entrem na primeira série com um domínio completo de ortografia ou acréscimos. Afinal, é nas primeiras séries do ensino fundamental que as crianças aprendem essas competências acadêmicas. No entanto, os professores de ingressantes na idade escolar esperam que as crianças
que vêm para suas salas de aula possam se concentrar, prestar atenção e tiver consideração pelos outros. Essas áreas são desenvolvidas pela interação com colegas durante o brincar.
Enquanto as crianças brincam, elas desenvolvem habilidades de linguagem. A exposição constante a coisas e atividades novas constrói e expande seu vocabulário e, conforme falam sobre o que estão fazendo, praticam o uso da linguagem e aprendem à gramática e a construção de frases. Cada atividade fornece uma maneira para que as crianças construam sua compreensão de novos conceitos. Através da brincadeira, eles descobrem o mundo e aprendem como as coisas funcionam enquanto exploram e investigam. Não há melhor maneira de as crianças aprenderem a socializar do que durante as brincadeiras, seja entre irmãos ou amigos. Eles também aprendem isso por meio da interação com os pais. Brincar é um jogo constante de dar e receber entre duas ou mais crianças. Quer estejam estabelecendo regras para um novo jogo, decidindo o que construir com seus bloqueios ou desempenhando papéis durante o jogo de fantasia, sempre há negociação e compromisso envolvido. Buscaremos aqui por meio de pesquisa bibliografia delinear pontos gerais da importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil.

ANÁLISE DAS POSSIBILIDADES

Jogos se tornaram um tópico indispensável no domínio da tecnologia educacional. Embora o conceito de jogos educativos, ou seja, relativamente novo, a ideia e o uso não são. Esse interesse crescente é aparente, entre outras coisas, no número de livros publicados que tratam de aprendizagem baseada em jogos, nos múltiplos seminários e conferências sobre esse tema, na grande quantidade de estudiosos que têm trabalhado neste tópico de pesquisa ao longo dos anos.
“Os jogos têm diversas origens e culturas que são transmitidas pelos diferentes jogos e formas de jogar. Este tem função de construir e desenvolver uma convivência entre as crianças estabelecendo regras, critérios e sentidos, possibilitando assim, um convívio mais social e democracia, porque “enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social” (KISHIMOTO, 1993, p. 15)
Então, muitas pessoas estão ocupadas em tempo integral com esse assunto. Um exemplo bem conhecido são os computadores para aprendizagem e, de acordo com eles, a aprendizagem baseada em jogos é muito mais motivadora do que a educação formal é para os alunos de hoje. Os jovens se tornaram falantes nativos da linguagem digital de computadores, internet e videogames ou nativos digitais. Isso implica que esse grupo de alunos é diferente (por exemplo, eles pensam e processam informações fundamentalmente) e as coisas na educação terão que mudar, por exemplo, como um professor se comunica com seus alunos, o conteúdo que ele está ensinando.
“(...) o brincar e o jogo documentam como o adulto coloca-se com relação a criança e mostra suas concepções e representações do sujeito criança. O jeito de lidar, organizar, propor, respeitar e valorizar as brincadeiras das crianças (...). A criança expressa-

-se pelo lúdico e é desse ato que a infância carrega consigo a brincadeira. (...). (DORNELLES, 2001 p. 103)

A juventude aprende mais com tecnologias digitais e videogames sobre arte, design e tecnologia do que na escola. Os amplos interesses no domínio da aprendizagem baseada em jogos levaram a expectativas e reivindicações promissoras, não só do ponto de vista científico, mas também no plano de trabalho prático da educação.

"É na atividade de jogo que a criança desenvolve o seu conhecimento do mundo adulto e é também nela que surgem os primeiros sinais de uma capacidade especificamente humana, a capacidade de imaginar (…). Brincando a criança cria situações fictícias, transformando com algumas ações o significado de alguns objetos". (VYGOTSKY, 1991, p.122).

Os jogos têm o poder de ensinar, treinar e educar e são meios eficazes para aprender habilidades e atitudes que não são tão fáceis de aprender por memorização mecânica. Esses jogos educacionais são cada vez mais considerados como novas tecnologias instrucionais com grande potencial e têm a hipótese de auxiliar efetivamente propósitos instrucionais, porque (teoricamente) fornecem abordagens diversas que podem abordar a aprendizagem cognitiva e afetiva (por exemplo, construção do conhecimento, habilidades e competências).

O BRINCAR E AS AÇÕES COGNITIVAS

Aprender através do brincar é um termo usado em educação e psicologia para descrever como uma criança pode aprender a compreender o mundo ao seu redor. Por meio do brincar, as crianças podem desenvolver habilidades sociais e cognitivas, amadurecer emocionalmente e ganhar a autoconfiança necessária para se envolver em novas experiências e ambientes.

"Os primeiros anos de vida são decisivos na formação da criança, pois se trata de um período em que ela está construindo sua identidade e grande parte de sua estrutura física, afetiva e intelectual. Sobretudo nesta fase, devem-se adotar várias estratégias, entre elas as atividades lúdicas, que são capazes de intervir positivamente no desenvolvimento da criança, suprindo suas necessidades biopsicossociais, assegurando- lhe condições adequadas para desenvolver suas competências." (MALUF, 2009. p.13)

As principais formas que as crianças pequenas aprendem incluem brincar, estar com outras pessoas, ser ativo, explorar e novas experiências, conversar consigo mesmo, comunicar-se com outras pessoas, enfrentar desafios físicos e mentais, mostrar-se como fazer coisas novas, praticar e repetir habilidades e ter Diversão.

"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 e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais." (BRASIL, 1998, p. 22).

As crianças não apenas desfrutam de brincadeiras, mas também se beneficiam dela de muitas maneiras, assim, a importância do brincar. Abaixo estão explicações baseadas em pesquisas sobre a importância do jogo e como incorporar o jogo na sala de aula da primeira infância. O brincar pode ser um termo vago no mundo educacional porque sua definição não é clara, especialmente quando se coloca no contexto de uma sala de aula. A brincadeira pode ser definida como qualquer coisa que uma criança faça dentro do contexto social e, às vezes, é definida como apenas tempo livre. Existem definições confusas e conflitantes, mas existem duas formas seguras de brincar no contexto da educação, jogo e brincadeiras guiadas ou estruturadas. Grande parte da confusão em torno da definição de brincar está relacionada ao fato de que na literatura de desenvolvimento infantil o termo brincar é frequentemente usado para rotular a maioria das formas de comportamento social e não social das crianças, independentemente de ser ou não brincadeira.

AS AÇÕES SOCIOEMOCIONAIS DAS BRINCADEIRAS

O brincar é essencial para o desenvolvimento porque contribui para o bem- estar cognitivo, físico, social e emocional das crianças e jovens. Brincar é a ferramenta que as crianças usam para aprender sobre o mundo e a sociedade. Através do brincar, suas necessidades sociais e cognitivas podem ser atendidas e desenvolvidas. Brincar é o modo como as crianças interagem com este mundo e criam experiências para entender a sociedade e as interações humanas. Sua prática permite que as crianças criem e explorem um mundo que podem dominar, conquistando seus medos enquanto exercem papéis

adultos, às vezes em conjunto com outras crianças ou cuidadores adultos. O jogo ajudará as crianças a se tornarem solucionadoras de problemas auto eficientes, porque durante as brincadeiras, as crianças criam e resolvem seus próprios problemas. Quando uma criança é solicitada a resolver um problema acadêmico ou da vida real, ela poderá usar as habilidades que pratica durante o jogo para encontrar uma solução.

"A ludicidade, tão importante para a saúde mental humana, precisa ser mais considerada; o espaço lúdico da criança está merecendo maior atenção, pois é o espaço para a expressão mais genuína do ser, é o espaço de exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos." (CUNHA, 2005 p. 09).

O evidente auxílio que o brincar proporciona às crianças, no que tange desenvolver novas competências que levam a uma maior confiança e à resiliência de que precisam para enfrentar os desafios futuros, contribui para o desenvolvimento global da criança. Através de sua prática explora-se a criatividade, habilidades físicas e cognitivas são refinadas e fortalecidas. Usar o brincar como uma ferramenta para ensinar em sala de aula na primeira infância trará uma abordagem holística ao conteúdo e ajudará a desenvolver cada parte de cada criança. Permite que as crianças usem sua criatividade enquanto desenvolvem sua imaginação, destreza e força física, cognitiva e emocional. Brincar é importante para o desenvolvimento saudável do cérebro atuando como um elemento essencial nos programas para a primeira infância, pois proporciona às crianças a oportunidade de expressar suas ideias e sentimentos, simbolizar e testar seus conhecimentos sobre o mundo e adquirir apoio efetivo aprendizagem.

"Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes encontram-se, ainda, fragmentados" (BRASIL, 1998, p.27).

Através do brincar, as crianças podem sintetizar e internalizar as informações que aprenderam. Depois de ensinar uma lição, deixar as crianças brincarem irá ajudá-las a colocar as informações que acabaram de aprender em situações imaginárias do "mundo real". Se o plano não puder ser usado nas aulas para ensinar o conteúdo, é importante usá-lo depois que o conteúdo for ensinado para ajudar as crianças a internalizar o que acabaram de aprender.

As crianças integram tudo o que sabem em todos os domínios quando jogam, tudo se torna valioso, principalmente como meio de aprendizado. A fim de implementar o jogo de forma estruturada e eficaz, ele deve ter um lugar no currículo. Há muitos benefícios na construção do currículo em jogo. Em primeiro lugar, garante que o conteúdo seja adequado ao desenvolvimento. Em seguida, cria diferenciação para os alunos. Isso ocorre porque o jogo é determinado pelos alunos. Os alunos decidem o que querem aprender ou como aprenderão através do jogo. Uma maneira de garantir que as atividades de educação sejam adequadas ao desenvolvimento e com conteúdo rico é através do desenvolvimento de um currículo que se baseia nas brincadeiras das crianças. O brincar tem um impacto positivo nos alunos em seu desenvolvimento, portanto, deve ser uma grande parte do currículo nas escolas. Quando as crianças são capazes de selecionar o que aprendem, elas estarão mais engajadas e capazes de obter as informações.

"[...]No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento." (VIGOTSKI, 2007, p.134).

O brincar permite que as crianças pequenas selecionem seu aprendizado, especialmente se isso facilitar a obtenção de uma ampla gama de metas de desenvolvimento; portanto, deve ser um componente vital no currículo de educação infantil. As experiências de brincadeira das crianças os ajudam a aprender conceitos e habilidades acadêmicas. Um programa efetivo de estudos por meio do lúdico oferece às crianças o ambiente apropriado para que elas se tornem membros

produtivos de uma sociedade democrática. As crianças podem representar papéis em diferentes posições políticas. As crianças podem ter eleições e oportunidades de voto, também visam ensinar as crianças sobre interação social, cultura e vida

doméstica. As crianças poderiam ter um lugar para brincar de casinha e assumir papéis familiares. Existem muitas ideias diferentes para o currículo.

JOGOS E BRINCADEIRAS E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

O desenvolvimento da linguagem é outro elemento que percebemos aqui, pois, a linguagem se desenvolve por meio de contextos culturais e sociais. Muitos desenvolvimentos na linguagem ocorrem no contexto social. Portanto, quando as crianças brincam juntas, elas estão praticando suas habilidades linguísticas e se desenvolvendo mais. O currículo de idiomas e alfabetização pode ser integrado em todas as áreas. Se houver uma abordagem baseada em investigação para o ensino de ciências, a brincadeira também será incorporada através de uma abordagem baseada na investigação, as crianças podem explorar e brincar para encontrar as respostas para suas próprias perguntas sobre esse mundo natural. Permitir que as crianças usem materiais no ambiente para experimentá-las e jogá-las ajudará a aprender sobre os conceitos matemáticos de maneira natural. Além disso, a criação de experiências como cozinhar, medir, construir, etc., em um ambiente de jogo, aprimora seu desenvolvimento matemático.

"Igualmente, no brincar relacionado ao letramento, é o evento do faz-de- conta que determina a natureza da resposta letrada, e não uma página de um livro de exercícios que arbitrariamente, decide focalizar a leitura ou a escrita." (MOYLES, 2006, p 137)

O jogo é suficientemente importante para as Nações Unidas, que é reconhecido como um direito específico para todas as crianças. As crianças precisam da liberdade para explorar e brincar. O brincar também contribui para o desenvolvimento do cérebro. Evidências da neurociência mostram que os primeiros anos do desenvolvimento de uma criança (do nascimento aos seis anos) estabeleceram a base para a aprendizagem, o comportamento e a saúde ao longo da vida. Os caminhos neurais de uma criança são influenciados em seu desenvolvimento através da exploração, pensamento, resolução de problemas e expressão de linguagem que ocorrem durante episódios de brincadeira. O jogo nutre

todos os aspectos do desenvolvimento infantil – forma o alicerce das habilidades intelectuais, sociais, físicas e emocionais necessárias para o sucesso na escola e na vida. O brincar abre o caminho para o aprendizado.

A aprendizagem ocorre quando as crianças brincam com blocos, pintam uma imagem ou brincam de faz de conta. Durante o brincar, as crianças tentam coisas novas, resolvem problemas, inventam, criam, testam ideias e exploram. As crianças precisam de brincadeiras não estruturadas e criativas; em outras palavras, as crianças precisam de tempo para aprender através de suas brincadeiras.

O brincar é um negócio sério para o desenvolvimento de jovens em fase de desenvolvimento. Esse é um entendimento tão importante. Uma abordagem deliberada e eficaz apoia o desenvolvimento cognitivo de crianças pequenas. Quando bem projetada, essa abordagem explora os interesses individuais das crianças. Atrai as suas capacidades emergentes e responde ao seu sentido de investigação e exploração do mundo à sua volta. Ele gera crianças altamente motivadas que desfrutam de um ambiente no qual os resultados de aprendizagem de um currículo têm maior probabilidade de serem alcançadas.

"O brincar não significa apenas recrear, é muito mais, caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar- se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. Assim, através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade." (OLIVEIRA, 2000, p. 67).

O brincar desenvolve o conhecimento de conteúdo das crianças e oferece às crianças a oportunidade de desenvolver habilidades sociais, competências e disposição para aprender. A aprendizagem baseada em brincadeiras baseia-se em um modelo vygotskiano de no qual o professor presta atenção em elementos específicos da atividade lúdica e fornece incentivo e retorno sobre a aprendizagem das crianças. Quando as crianças se envolvem em atividades reais e imaginárias, o brincar pode ser um desafio no pensamento das crianças. Para estender o processo de aprendizagem, a intervenção sensível pode ser fornecida com apoio de adultos, quando necessário, durante a aprendizagem baseada em jogos. Aprendizagem baseada em brincadeiras também pode ser definida como crianças ativas e envolvidas em seu aprendizado. As crianças aprendem melhor através de experiências, o propósito da aprendi-

zagem ativa é que ela motiva, estimula e apoia o desenvolvimento de habilidades, conceitos, aquisições de linguagem, habilidades de comunicação e Também oferece oportunidades para que as crianças desenvolvam atitudes positivas e demonstrem conscientização uso de aprendizado, habilidades e competências recentes e consolidem o aprendizado. Ainda em tenra idade, as crianças vêm adquirindo ativamente experiências valiosas, adquirindo muitas habilidades e formando, cada vez mais, consciência de sua própria identidade. Neste contexto, os jogos educativos oferecem áreas de experiência nas quais lidam com os requisitos que eles ainda não conseguem enfrentar na realidade. O enfrentamento da realidade por meio dos jogos pode ocorrer de três formas: a reprodução da realidade, a transformação da realidade e a mudança da realidade. Comparado com as atividades cotidianas, o jogo garante às crianças uma certa zona de proteção, uma sala de manobra que garante o auto- desenvolvimento individual sem perturbações, como jamais seria de outra forma. No nível real do jogo, os riscos podem ser tomados sem medo de consequências na realidade. Habilidades podem ser testadas e desenvolvidas. No jogo, não apenas o teste de auto pertencimento, mas também a experiência de novas competências, avançadas são possíveis, cada um representando experiências de aprendizagem e contribuindo para o desenvolvimento do ser. As crianças se sentem no jogo como competentes e auto eficazes, porque determinam sua própria experiência em espaços de aprendizagem que o próprio jogo proporciona.

Segundo Piaget (1975), o brincar da criança é parte constituinte da forma central de apropriação mundial, porque a criança constrói o conhecimento a partir do engajamento ativo com seu ambiente.

“[...] os conhecimentos derivam da ação, não no sentido de meras respostas associativas, mas no sentido muito mais profundo da associação do real com as coordenações necessárias e gerais da ação. Conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras [...].” (PIAGET, 1970, p. 30).

Para Wygotsky (1980), o brincar da criança é de suma importância para a aprendizagem e o desenvolvimento, com processos de aprendizagem ocorrendo no trato com os outros. Ligados ao jogo estão os processos de pensar, falar, abstrair, lembrar e planejar. A interpretação de papéis tem uma função importante na construção das consciências coletivas que hão de constituir o cidadão. Como resultado, a rotina diária da criança é gradualmente condensada em pequenos roteiros, por exemplo, para refeições, para situações médicas ou para rotinas e recados diários. Estas rotinas diárias em família ou a creche permitem que a criança apresente uma autonomia cada dia maior.

“[...] define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.” (VYGOTSKY 1989, p. 97).

Como os papeis sociais tornam possível saber o que vai acontecer agora – pois nos caracterizam enquanto pertencentes a determinada esfera – ascrianças podem contribuir ativamente para essas ações, ou mesmo incorporar suas próprias ideias ou planos, se nem sempre forem bem-sucedidas. No jogo, esses papeis são testados, expandidos e negociados com outras crianças e seus papeis sociais. Isso resulta em um conhecimento estendido sobre diferentes situações cotidianas em famílias e culturas. O brincar é, portanto, também uma forma de apropriação cultural.

Uma característica marcante na construção e desenvolvimento de jogos é a capacidade de representação mental, ou seja, a capacidade de imaginar coisas que não estão fisicamente presentes.

“A inteligência não aparece, de modo algum, num dado momento do desenvolvimento mental, como um mecanismo completamente montado e radicalmente diferente dos que o precederam. Apresenta, pelo contrário uma continuidade admirável com os processos adquiridos ou mesmo inatos respeitantes à associação habitual e ao reflexo, processos sobre os quais ela se baseia, ao mesmo tempo que os utiliza.” (PIAGET, 1986, p.23)

Em termos de psicologia do desenvolvimento, isso está associado à permanência do objeto, que por sua vez influencia o desenvolvimento da segurança do apego como um modelo interno de trabalho. Se o jogo de símbolos inicialmente se refere à própria pessoa, outras pessoas e objetos são incluídos ao longo do tempo e objetos do cotidiano são reinterpretados. O brincar simbólico na primeira infância é, portanto, uma expressão das habilidades cognitivas complexas já existentes.

No jogo, as crianças aprendem a antecipar o comportamento dos outros e como seu próprio comportamento é compreendido pelos outros, além das experiências cognitivas que são feitas em jogos comuns. Tais interações podem ser reconhecidas por meio de comportamentos peculiares como risadas, saltos, corridas ou declarações verbais acompanhadas de gestos e expressões faciais que são percebidas por outras crianças e retribuídas à sua própria maneira. Mas interações também podem ser repletas de conflitos, tais disputas, muitas vezes não é tanto sobre a coisa em si, mas sobre a percepção de si mesmo (aquele quem sou, aquilo que me pertence).As crianças desenvolvem habilidades sociais e estratégias de relacionamento ativo ainda em idade precoce. Já no segundo ano de vida há sinais de que eles reconhecem os sentimentos de outras pessoas e tentam interpretar ações ou intenções, o que torna possível compreender o comportamento das pessoas até certo ponto. Há também a oportunidade de reconhecer que outras pessoas têm seus próprios desejos, intenções e necessidades que podem entrar em conflito com os próprios desejos (quando querem ter um item só para si).

Experiências colaborativas são cada vez mais relacionadas à percepção de que o comportamento de uma pessoa pode influenciar o comportamento dos outros, por exemplo, compartilhando um objeto com outros jogadores. Mais e mais estratégias socialmente competentes estão sendo desenvolvidas para conquistar outros para novas ideias, com o intuito de prolongar o aproveitamento, continuar o que já fora construído anteriormente ou em épocas posteriores. Para isso, comportamentos em prol da sociedade são favorecidos, mas disputas e conflitos são vistos como deletérios e inibidores. As formas de manter as relações educativas positivas em jogos com crianças conduz, portanto, a um repertório diferenciado de competências sociais, na medida em que favorecem outras formas de cooperação e posteriores relações de trabalho. Podemos destacar também a capacidade de autocontrole envolvendo os próprios interesses ou interesses em favor dos outros. A capacidade de esperar e ver é observada em todas as manifestações e, ao mesmo tempo, é vista como pré-requisito importante para o engajamento em processos formais de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem vários benefícios da abordagem de aprendizagem lúdica no cenário dos anos iniciais, incluindo as crianças que usam e aplicam seus conhecimentos, habilidades e compreensão de maneiras diferentes e em diferentes contextos, e praticantes lúdicos usam muitas abordagens diferentes para envolver as crianças em atividades que as ajudem a aprender e a desenvolver disposições positivas para o aprendizado. Os praticantes podem e devem planejar brincadeiras infantis, criando ambientes de aprendizado de alta qualidade e garantindo períodos ininterruptos para as crianças.

O nível de brincadeiras infantis aumenta quando adultos brincam com elas. A variedade de brincadeiras que as crianças praticam também aumenta quando os adultos se juntam. A união é diferente do controle. O controle faz com que as crianças sigam uma agenda castradora e não leve a tanto desenvolvimento cognitivo quanto quando os pais seguem o exemplo de seus filhos. Brincar é a moeda das crianças. Existem várias maneiras pelas quais os educadores, pais e responsáveis podem facilitar o aprendizado das crianças durante o brincar.

Os adultos podem modelar atitudes positivas em relação ao jogo, encorajando-o e proporcionando um equilíbrio de brincadeiras internas e externas ao longo do ano. Quando os adultos se juntam, devem guiar a forma, engajar-se e estendê-la, em vez de ditar ou dominar a ação. É necessário um ambiente decidindo quais brinquedos, materiais e equipamentos serão incluídos nesse ambiente. É importante oferecer uma variedade de materiais e experiências em diferentes níveis de dificuldade. A escolha dos materiais é importante, porque fornece a motivação para a exploração e descoberta das crianças. Ambas as experiências internas e externas devem fornecer centros e espaços exploratórios. O ambiente de jogo deve permitir que as crianças façam escolhas e explorem as possibilidades de jogo. O ambiente de jogo deve refletir as experiências de vida diárias da criança.

Observe cuidadosamente quando as crianças começarem a usar os brinquedos, materiais e equipamentos. A observação é um processo contínuo, fornecendo informações sobre os interesses, habilidades e pontos fortes da criança e as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento adicionais. A observação ajuda a identificar maneiras pelas quais os adultos podem construir e guiar o aprendizado. Ouça, repita, amplie e faça perguntas no momento certo, estenda a

observação natural das crianças fornecendo a

linguagem necessária para ajudar as crianças a articular o que elas vêm acontecer. Os adultos podem promover brincadeiras e oportunidades para descobertas expansivas; eles podem melhorar (ou facilitar) o brincar, encorajando as crianças a trazer seus interesses e experiências para a brincadeira. Os adultos podem fazer perguntas para expandir e melhorar o jogo. Auxiliar as crianças a reconhecerem os conceitos que surgem ao lidar com o ambiente, fazer hipóteses, reconhecer semelhanças e diferenças e resolver problemas. Fornecer conhecimento social, permitindo que as crianças aprendam o conhecimento físico e lógico-matemático que as ajuda a entender o mundo ao seu redor.

Brincadeiras de faz-de-conta, envolve a criança a interpretar ideias e emoções. As crianças encenam histórias que contêm diferentes perspectivas diferentes. Embora alguns estudos mostrem que esse tipo de brincadeira não aumenta o desenvolvimento infantil, outros descobriram que ele tem um grande impacto no uso da linguagem das crianças e na percepção das perspectivas dos outros. O faz de conta também pode ajudar na autorregulação de uma criança nas áreas da civilidade, atraso na gratificação, empatia e redução da agressão. Também pode melhorar as habilidades sociais, como empatia, resolução de problemas e comunicação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. C.; PICKLER, L. Um estudo sobre a motivação e o estado de fluxo na execução musical. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS INTERNACIONAL, 4. 2008, São Paulo. Anais... São Paulo: USP, 2008. v. 1, p. 01-06.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, v.01 e 02.1998. 85p.

CUNHA, Nylse Helena Silva. Brinquedos, desafios e descobertas. Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2005.

DORNELLES. Leni Vieira. Na escola infantil todo mundo Brinca se você Brinca. In Carmen Craidy, Gládis E. Kaercher. Educação Infantil, Pra que te quero? Org. – Porto Alegre: ed. Artmed 2001.

KISHIMOTO. Tizuco Morchida. Jogos tradicionais infantis; O jogo a criança e a educação. Petrópolis. Rio De Janeiro: Vozes,1993.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. Atividades lúdicas para a educação infantil: conceitos, orientações e práticas. 2 Ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2009(a).

MOYLES, Janet R. A Excelência do Brincar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MONTESSORI, M. Pedagogia Científica. Tradução de AuryAzélioBrunetto. São Paulo: Editora Flamboyant, 1965.

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

. Seis estudos de Piaget. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 25ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

. O nascimento da inteligência da criança. Editora Crítica: São Paulo, 1986.

. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, imagem e representação. Tradução: Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

VELASCO, Calcida Gonsalves, Brincar: o despertar psicomotor. Rio de Janeiro: Sprit, 1996.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda., 1998.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006. Cap.4.

DILEMA ENTRE OS MODELOS BÁSICOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A UTILIZAÇÃO DE DIFERENTES PRÁTICAS EDUCATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

SÔNIA PEREIRA DA CRUZ

RESUMO

Este trabalho traz uma reflexão sobre o dilema entre os modelos básicos de formação de professores e a utilização de diferentes práticas educativas no processo de ensino e aprendizado, por meio da compreensão de forma crítica, dos caminhos possíveis para superar este dilema. Faço um breve histórico da formação docente, equívocos e problemas encontrados no decorrer da formação dos professores, mostrando que o caminho é a aproximação da prática à teoria e a utilização de práticas educativas diversas e significativas, buscando uma aprendizagem efetiva e multidisciplinar dos alunos.
Palavras-chave: Professor. Formação. Práticas educativas.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é o entendimento do dilema entre os modelos básicos de formação de professores e a importância da utilização de diferentes práticas educativas no processo de ensino e aprendizado, por meio da compreensão de forma crítica, dos caminhos possíveis para superar este dilema.
Assim, escolhi esta linha de pesquisa após a leitura de alguns textos, pois pude verificar os problemas presentes no cotidiano escolar, entre eles as dificuldades encontradas na utilização de diferentes práticas educativas, consequente, entre outros fatores, da formação docente que por si só ainda deixa muitas lacunas na formação dos professores.
Após a produção deste trabalho, acredito que para alcançarmos uma educação de qualidade, que forme indivíduos conscientes, competentes e criativos, independente de raça, etnia, cultura, classe social e respeitando a diversidade é preciso uma prática docente que articule compromisso político e competência técnica e que haja clareza sobre os modelos que devem estar presentes na formação de professores recuperando, com isso, a função da escola.
O primeiro capítulo, baseado, principalmente, na obra de Demerval Saviani, aborda o dilema existente na formação de professores, a função da educação, da escola e do professor e a questão da produção, reprodução e transmissão do conhecimento.
O segundo capítulo, baseado, principalmente, na obra de, Roselene Crepaldi e de Elisabeth Seraphim Prosser, ao que se refere as diferentes práticas educativas no contexto escolar, traz alguns exemplos de práticas e a importância destas práticas no contexto escolar.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 O Dilema

Por meio das observações realizadas, desde minha formação inicial, foi possível verificar os problemas e dificuldades presentes no cotidiano escolar, entre eles o fracasso escolar, consequente, entre outras questões, da formação docente.
Saviani (2009), em seu artigo “Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro”, trata das questões relacionadas à formação de professores.
O autor inicia o artigo fazendo uma breve descrição do surgimento da necessidade da formação de professores e pontua que:

> No Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular. (...) (Saviani, 2009, p. 143)

Saviani descreve, nos aspectos históricos, seis períodos pelos quais a história da formação de professores percorre, sendo eles: ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890); Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932); Organização dos Institutos de Educação (1932-1939); Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971); Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996); Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006), levantando o contexto, as mudanças e permanências em cada período e conclui que ambas:

[...] não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. (2009, p.148)

Nos aspectos teóricos, o autor traz os modelos básicos de formação docente. Ao pontuar estes modelos (modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e modelo pedagógico-didático), destaca as possibilidades e riscos da formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental em nível superior e o dilema, resultado da "dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo." (Saviani, 2009, p.151), que permeia esta formação.
Para superar o dilema, o autor sugere a recuperação da indissociabilidade entre estes dois aspectos, pois independente das dificuldades e anseios que existem na realidade escolar, é de suma importância buscar aproximar teoria e prática.
Para Saviani, um caminho prático e objetivo, para recuperar essa indissociabilidade é tomar como ponto de partida os livros didáticos, a partir da análise destes, tanto nos cursos de Pedagogia como nos cursos de Licenciatura, viabilizando com isso o processo de transmissão-assimilação, presentes na relação professor-aluno, pois

[...] o livro se transforma, ainda que de modo "empírico", isto é, sem consciência plena desse fato, no "grande pedagogo" de nossas escolas. Efetivamente, é ele que, geralmente de maneira acrítica, dá forma prática à teoria pedagógica nas suas diferentes versões. (Saviani, 2009, p. 152)

Além dessas ideias, Saviani faz observações sobre a formação de professores para atuar na educação especial, apontando que a legislação norteadora dos cursos de pedagogia, trata a educação especial de forma secundária. Sendo assim,
[...] será necessário instituir um espaço especifico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário essa área continuará desguarnecida e de nada adiantará as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje. (Saviani, 2009, p.153)

O autor finaliza o artigo, chamando a atenção para as condições de trabalho que envolve questões salariais e de jornada de trabalho, fatores que desestimulam a atuação na área docente e ressalta a importância da educação como eixo de desenvolvimento nacional, pôr dar condições de atacar todos os problemas que permeiam o progresso de um país, lançando com isso, um desafio, principalmente aos políticos.
Em suma, é possível concluir que os problemas presentes na formação docente são de cunho histórico e político, estando atrelados a uma formação segmentada e permeada de muitas lacunas e deficiência, devido a separação de aspectos fundamentais na prática docente: o que ensinar (conteúdo) e como ensinar (forma).
Assim, para alcançarmos uma educação de qualidade que forme indivíduos conscientes, competentes e criativos, independente de raça, etnia, cultura e classe social, é preciso uma prática docente que articule compromisso político e competência técnica e que haja clareza sobre os modelos que devem estar presentes na formação de professores recuperando, com isso, a função da escola.

2.2 - Função da Educação, da Escola e do Professor.

Segundo Saviani (2009) a educação deve ser vista como eixo do desenvolvimento nacional. Desta forma, cabe à escola a função de formar cidadãos conscientes, críticos e tecnicamente competentes para que sejam autônomos em suas decisões. Com isso, segundo o autor, estaria criado "o tão desejado círculo virtuoso do desenvolvimento" (Saviani, 2009, p.154). Em consequência, estaríamos atacando de frente outros problemas como o desemprego e a pobreza.
Para muitos profissionais da educação a escola não possui uma função social, desta forma acredita que seu papel resume-se em cumprir as exigências estabelecidas pelas Secretarias e Diretorias de ensino. Tendo em vista que a função da escola vai além dessas exigências (realizar planejamento, preencher diário de aula, realizar sondagem, entre outras) e que estas possuem um fim pedagógico, é possível concluir que muitos professores possuem uma visão equivocada de seu papel como docente, deixando levar-se pelo discurso ideológico que permeia as escolas com a ideia de que não é possível

formar efetivamente os alunos devido a burocracia e dificuldades presente no espaço escolar.
Desta forma, cabe aos professores e toda comunidade escolar superarem essa representação inibidora, encontrando remediações e caminhos para que pos-

sam cumprir tanto seu papel que é ensinar de forma significativa, quanto as determinações estabelecidas pelos governantes, que fazem parte do cotidiano escolar e que devem ser vistas e utilizadas como instrumentos para uma boa prática docente.
Vale lembrar que é de suma importância que o esforço dos professores estejam associados, assim como pontua Saviani, às políticas públicas necessárias que valorizam a carreira docente. Assim o autor chama a atenção para o fato de que:

[...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolve a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. (Saviani, 2009, p.153)

Isso fará com que os professores trabalhem motivados, estimulados e em tempo integral em uma única escola, podendo investir, por exemplo, em uma formação continuada.
Assim, estaremos rumo a uma educação de qualidade para todos, por meio de uma prática docente eficiente, estando articulado compromisso político e competência técnica.

2.3 - Produção, Reprodução e Transmissão do Conhecimento.

Segundo Saviani (2009), a produção do conhecimento na escola, ou seja, a produção do saber escolar deve acontecer por meio da transposição didática. Desta forma, segundo Saviani, para que a transmissão do conhecimento na escola aconteça de forma efetiva, é preciso superar o dilema existente na formação de professores, que consiste na dissociação entre o modelo dos conteúdos culturais- cognitivos (conteúdo) e o modelo pedagógico-didático (forma), aspectos fundamentais na prática docente.

Uma das formas apontadas pelo autor para a superação desses problemas é a utilização do livro didático, como instrumento de ensino, pois, mesmo que de forma "empírica", o livro seleciona e hierarquiza os conteúdos. Assim é preciso entendê-lo criticamente, para que ele se torne um aliado no processo de ensino-aprendizado, tornando os conteúdos assimiláveis ao aluno.
Vale ressaltar que o livro didático não deve ser o único material didático utilizado na escola, pois isso limitaria o trabalho do professor. Portanto, o professor deve ter claro que possui autonomia e liberdade para utilizar outros instrumentos didáticos, que auxiliem e contribuem na sua prática, tornando os conteúdos significativos para os alunos.
A transmissão efetiva do conhecimento na escola, desta forma, está atrelada a uma boa formação profissional dos professores que segundo Saviani (2009, p.150):

(...) implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função.

Em suma, para que o professor tenha uma prática docente competente é preciso, segundo o autor, um preparo consistente em uma sólida cultura pedagógica, ou seja, é preciso que tanto nos cursos de Pedagogia quanto nos cursos de Licenciatura estejam presentes o ensino dos conteúdos de conhecimento e os procedimentos didáticos pedagógicos, isto é, o que ensinar e como ensinar, ou ainda, conteúdo e forma.
Por este caminho, estaremos recuperando a função da escola que é de ensinar e teremos professores altamente qualificados, para atuarem em nossas escolas possibilitando a transmissão do conhecimento acumulado historicamente de forma consistente, rompendo com as situações de fracasso escolar e garantindo a humanização dos alunos e a formação dos mesmos de forma multidisciplinar, considerando os aspectos psicológico, emocional e físico.

2.4 - As Diferentes práticas educativas no contexto escolar

O contexto escolar, cada dia mais, requer uma prática diversificada e significativa para incentivar e estimular alunos e professores, buscando assim uma prática de ensino e aprendizagem prazerosa e duradoura.
As crianças desde muito cedo estão em contato com diferentes estímulos e contextos, mesmo antes de chegarem a escola, porém é na escola que esses estímulos vão se consolidando e contribuem para a formação do conhecimento.
Para Werebe e Nadel – Brulfert (1986, p. 25):

(...) o grupo infantil é indispensável à criança não somente para sua aprendizagem social, mas também para o desenvolvimento da tomada de consciência

de sua própria personalidade. A confrontação com os companheiros permite-lhe constatar que é uma entre outras crianças e que, ao mesmo tempo, é igual e diferente delas.

Assim a escola tem papel fundamental na formação das crianças e adolescentes, tendo seu modelo próprio de relação de suma importância para o desenvolvimento integral das crianças. Conforme Saviani (2008, p. 14) "(...) se a educação não fosse dotada de identidade própria, seria impossível sua institucionalização".
Existem diversas práticas educativas que, se utilizadas de forma consciente, são extremamente eficazes e fundamentais no desenvolvimento e envolvimento das crianças e adolescentes. Entre elas temos a Arte, jogos e brincadeiras.
A arte tem um papel muito importante no processo educativo. Ela busca aguçar no aluno a crítica consciente, auxiliando-os na formação de valores e na prática cotidiana. No nosso dia- a -dia tudo o que nos cerca, cartazes, músicas, capas de revistas, entre outros, estão preocupados com a comunicação de uma ideia por meio dos símbolos, linhas, cores e movimentos. A arte participa de cada instante que vivenciamos. A arte no processo educativo é mediadora do aprendizado:

[...] Isso porque ao desenhar, pintar, dançar, representar, criar formas e fenômenos sonoros, na realidade a criança está elaborando o seu próprio universo afetivo-cognitivo, que, por sua vez, recebe constantemente estímulos e informações do contexto em que vive. Ao mesmo tempo, ela estabelece relações entre o seu mundo pessoal e o meio em que a rodeia, em um diálogo construtivo e ininterrupto, alcançando novos patamares de percepção e, consequentemente, de ação. (Prosser, 2012, p.7)

A arte, na escola deve ser utilizada de diferentes formas, como por exemplo, a partir do estudo de poemas, telas, visitas ao museu, ida ao teatro, ida ao cinema e conhecendo o entorno da escola. Essas experiências irão contribuir na compreensão e valorização das expressões artísticas, desenvolvendo a criatividade e curiosidade das crianças.
Assim como a arte os jogos, brinquedos e brincadeiras precisam ser valorizados como ação, atitude e como direito, pois os mesmos contribuem no processo de aprendizagem e na construção do conhecimento.

[...] brincar ou jogar são ações caracterizadas pela liberdade e espontaneidade das crianças. Em sua teoria, essas características são muito importantes para o desenvolvimento infantil. (Crepaldi, 2010, p.61)

Desta forma é possível concluir que os jogos, brinquedos e brincadeiras são ferramentas de ensino e aprendizagem, fazendo parte da cultura das crianças e adolescentes. Além disso, jogos, brinquedos e brincadeiras são práticas educativas lúdicas, facilitadoras da aprendizagem.
Neste contexto as diferentes práticas educativas, devem estar presentes no dia a dia em sala de aula, por meio de um ensino que busca formar o aluno na sua totalidade, considerando o afetivo, emocional, físico e cognitivo.
Para Almeida (1993, p. 31),

(...) a afetividade, que se expressa na relação vincular entre aquele que ensina e aprende, constitui elemento inseparável e irredutível das estruturas da inteligência (...) não há ato de ensinar – aprender sem a mediação concreta de sujeitos humanos, não havendo, relação ensino-aprendizagem sem que haja atuação indissociável entre inteligência, afetividade e desejo.

Assim a escola estará cumprindo seu papel e formando seres humanos com consciência e empatia, por meio de um ensino significativo.
Para Freire (1996, p. 12):

(...) É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que

ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Pois, para Freire (1996, p. 12) "(...) Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.

3. CONCLUSÃO

A partir da leitura dos textos, no decorrer do curso

de Pós Graduação, entre outros, escolhi discutir a questão da formação de professores no Brasil e a utilização de diferentes práticas educativas no processo de ensino e aprendizagem. Assim, este trabalho tem como objetivo o entendimento do dilema entre os modelos básicos de formação docente e a importância da utilização de diferentes práticas buscando um ensino efetivo e duradouro, que considere o aluno nos aspectos psicológicos, emocional, físico e cognitivo, ou seja, em sua integralidade.

Ao fim desta pesquisa foi possível concluir que a formação de professores segmentada, ou seja, a dissociação entre o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático, deixa consequências e lacunas na prática dos professores em especial no pouco uso de diferentes práticas educativas, pois cada vez mais os docentes não têm claro o seu papel enquanto professor ecom isso, se deixam ser sufocados pelas cobranças burocráticas existentes no sistema. Assim, deixam-se levar pelo discurso competente e passam a ser um instrumento da ideologia, auxiliando, desta forma, na produção do fracasso escolar.

Além disso, as lacunas existentes na formação docente refletem diretamente na sala de aula, pois falta o preparo para aproximar teoria e prática, condição fundamental para tornar o ensino significativo e prazeroso na sala de aula.

Com isso, uma das possibilidades de continuar esta pesquisa é buscar outros caminhos, ou seja, outras possibilidades que, juntamente com a introdução do estudo do livro didático nos cursos de Pedagogia e Licenciatura, a introdução de diferentes práticas educativas no cotidiano escolar, a valorização dos profissionais da carreira docente (questões salariais, plano de carreira, entre outras questões) e a formação continuada, possam auxiliar na superação dos dilemas que permeiam a

formação de professores no Brasil e que irá refletir diretamente na melhora do ensino.

REFERÊNCIAS

Almeida, S. F. C. de. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar – aprender . Temas de Psicologia. n.1, p. 31-44, 1993.

Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília.

Crepaldi, Roselene. Jogos, brinquedos e brincadeiras. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.

Freire, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Prosser, Elisabeth Seraphim. Ensino de artes – 1ª edição, revista. Curitiba , PR: IESDE Brasil, 2012.

Saviani, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.14, n.40, abril 2009.

Werebe, M.J.G.; Nadel – Brulfert, J. Henri Wallon. São Paulo: Ática, 1986.

REDES DE (DES)CONEXÃO E EDUCAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DO PROJETO DE LEI 3477/2020 PARA GARANTIR A UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

TAINÁ MAYRA MOREIRA MACIEL

RESUMO

As redes são responsáveis por transportar informações, matéria e energia, estas redes podem incluir, e também por segregar pessoas ao redor do mundo. A produção, transmissão e acesso à informação, estão diretamente ligados ao poder. Os que estão conectados, tem o privilégio de acessar a rápida transmissão de conhecimento, de otimizar o tempo de produção. Por outro lado, os segregados estão totalmente à margem do processo de globalização. Esta (des)conexão é um fator determinante para o funcionamento da educação durante a atual pandemia da Covid-19, na rede pública existe um elevado índice de estudantes que deixou de participar das atividades escolares por não ter tecnologia adequada. A legislação brasileira atual contempla alguns itens responsáveis por garantir que estudantes da educação básica permaneçam estudando. Porém na eminência das aulas remotas, o acesso à internet é imprescindível para garantir que a educação conti-

nue sendo um Direito Universal.
Palavras-chave: redes, direitos universais, educação.

ABSTRACT
Networks are responsible for transporting information, matter and energy, these networks can include, and also for segregating people around the world. The production, transmission and access to information are directly linked to power. Those who are connected have the privilege of accessing the rapid transmission of knowledge, of optimizing production time. On the other hand, the segregated are totally excluded from the globalization process. The connection is a determining factor for the functioning of education during the current pandemic of Covid-19, in the public network there is a high rate of students who stopped participating in school activities because they do not have adequate technology. The current Brazilian legislation includes some items responsible for ensuring that basic education students remain studying. However, in the eminence of remote classes, access to the internet is essential to ensure that education remains a Universal Right.
Keywords: networks, universal rights, education.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo visa apresentar uma reflexão acerca de como a pandemia da covid-19 alterou completamente as relações sociais, de modo que todo o contato presencial que pôde ser trocado por interação virtual, foi substituído. A atual pandemia, certamente é um dos momentos em que a humanidade mais necessita de recursos tecnológicos, especialmente para o desenvolvimento de atividades de extrema importância, o caso da educação.
O Inciso I do Artigo 206 da Constituição Federal de 1988, prevê igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Garantir transporte e alimentação para estudantes da educação básica, é uma forma de assegurar que eles possam continuar estudando. Porém, transporte e alimentação, apesar de necessários, não o suficiente para garantir que estudantes de escolas públicas, sem recursos tecnológicos e sem dados para uso de internet, participem das aulas remotas durante a pandemia.
O Brasil estava conseguindo garantir a educação básica enquanto Direito Universal, mas agora os instrumentos facilitadores do processo de aprendizagem são outros, e inúmeros estudantes do país estão sem estudar por não terem os aparatos exigidos no momento. A sociedade de uma forma geral tem se manifestado demonstrar ser favorável, ou desfavorável ao retorno das aulas presenciais. Mas não existem grandes movimentos sociais, e mesmo de sindicato de professores preocupados em discutir e lutar para garantir que estudantes menos favorecidos tenham acesso aos recursos necessários para participarem das aulas remotas.
A Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, não apresentou para o ano de 2020, nenhum plano que pudesse tornar as aulas acessíveis para os estudantes sem tecnologia disponível. Agindo de outra forma, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, disponibilizou para seus estudantes o patrocínio de dados para garantir que eles acessem o Centro de Mídia São Paulo, ferramenta que transmite aulas diariamente para alunos de todas as séries.
Cada município brasileiro agiu de forma distinta com relação aos dispositivos usados para garantir que estudantes tivessem acesso às atividades e aulas durante a atual pandemia. O motivo é que, até então não existe Lei que prevê o acesso à tecnologia, como garantia de permanência para a educação básica. Mas é importante ressaltar, que está tramitando na Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei n. 3477/2020, que tem como objetivo garantir acesso à internet, para fins educacionais, para estudantes e professores da educação básica pública.
A universalização da internet para estudantes e professores da educação básica pública, é uma maneira de garantir que a educação esteja ao alcance de todos, tal feito pode proporcionar igualdade de acesso e permanência, conforme previsto no art. 206 da CF/88, citado anteriormente.

2. INTERNET: A REDE DE (DES)CONEXÃO

Antes de pensar no âmbito Legal, que a temática quando associada à educação nos leva a pensar, é importante entender que a internet, é uma rede capaz de conectar, mas também de segregar pessoas em diversas partes do mundo.
Desde o período das Grandes Navegações, é perceptível o conceito de redes, como sendo elos estabelecidos capazes de transportar pessoas e mercadorias. Os meios de comunicação também são capazes de formar redes. Curien e Gensollen(1985, p.50-51) definem que a rede é toda infra-estrutura, que permitindo o transporte de matéria, de energia

ou de informação, se inscreve sobre um território onde se caracteriza pela topologia dos seus pontos de acesso ou pontos terminais, seus arcos de transmissão, seus nós de bifurcação ou de comunicação. Para que uma rede funcione, é necessário que exista uma infra-estrutura capaz de garantir o fluxo adequado para a circulação de matéria, informação e de energia. Após o fluxo, o produto que circulou,

internet.

Embora para o senso comum as noções de inclusão e exclusão pareçam razoavelmente claras como ações, é preciso compreendê-las também como estados. [...] coexistem ações de exclusão e estados de exclusão. Com exceção dos dicionários, onde a palavra exclusão tem sentido absoluto, na Filosofia e nas outras Ciências ela quase sempre tem sentido relativo (Brito 2005 p. 33).

O conceito de exclusão e de inclusão precisa ser analisado de acordo com fatores locacionais, pois o lugar em que o indivíduo reside costuma ser determinante no que diz respeito ao acesso à tecnologia. De acordo com Ricardo Kobashi, em sua coluna Cidadão Digital, publicada no Jornal "O Estado de São Paulo" de 3 de maio de 2005:

Segundo eles, a capacidade que uma pessoa tem de receber, compreender e assimilar conhecimento depende do seu conhecimento anterior, das redes sociais de que participa e do nível de exposição aos diferentes meios de comunicação. Pobres de informação tendem a ser cada vez mais pobres; e ricos em informação, cada vez mais ricos, gerando uma polarização crônica na sociedade. Vinte anos depois, a sociedade americana começou a notar que os moradores das regiões rurais do país tinham um nível de acesso às tecnologias da informação e comunicação (TICs) mais baixo que as populações dos centros urbanos. Estudos indicaram que essa diferença tinha reflexos na capacidade de geração de riqueza. A explicação estaria nas facilidades ou dificuldades encontradas para tirar proveito dos benefícios que a sociedade da informação ofereceria. Concluíram que essa diferença deveria ser tratada e a chamaram de 'digital divide' (brecha digital). Daí para reconhecer que também havia uma brecha digital entre os ricos e pobres do mundo, onde quer que eles estivessem, foi um pulo. Os primeiros projetos de inclusão digital foram lançados, e o mundo parecia estar de acordo que mais tecnologia é melhor do que menos (KOBASHI, 2005).

Grande parte das informações que circulam em redes são transmitidas através da internet. As novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), são responsáveis pelo desenvolvimento político social e econômico.

3. DADOS DE ACESSO ÀS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PNAD 2018

Os dados tabulados pelo IBGE com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, mostram que a cada ano a população brasileira tem tido mais acesso aos recursos tecnológicos e a internet. Conforme é possível analisar, ao realizar as tabelas e gráficos a seguir.

Tabela 1.20 - Rendimento real médio *per capita* dos domicílios particulares permanentes, por Grandes Regiões, segundo a existência de microcomputador ou *tablet* - 4° trimestre de 2018

Existência de microcomputador ou *tablet*	Rendimento real médio *per capita* dos domicílios particulares permanentes (R$)					
	Brasil	Grandes Regiões				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Total	1 596	1 048	1 010	1 906	1 862	1 816
Com microcomputador ou *tablet*	2 404	1 930	1 838	2 607	2 412	2 593
Com microcomputador	2 469	2 007	1 912	2 663	2 461	2 681
Somente com microcomputador	2 046	1 717	1 596	2 169	2 131	2 262
Com *tablet*	3 312	2 557	2 468	3 659	3 200	3 420
Somente com *tablet*	1 305	962	935	1 562	1 314	1 167
Com microcomputador e *tablet*	3 798	3 205	3 040	4 092	3 571	3 998
Sem microcomputador e sem *tablet*	957	698	660	1 136	1 274	1 135

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

De acordo com análise do PNAD 2018, realizada pelo IBGE:

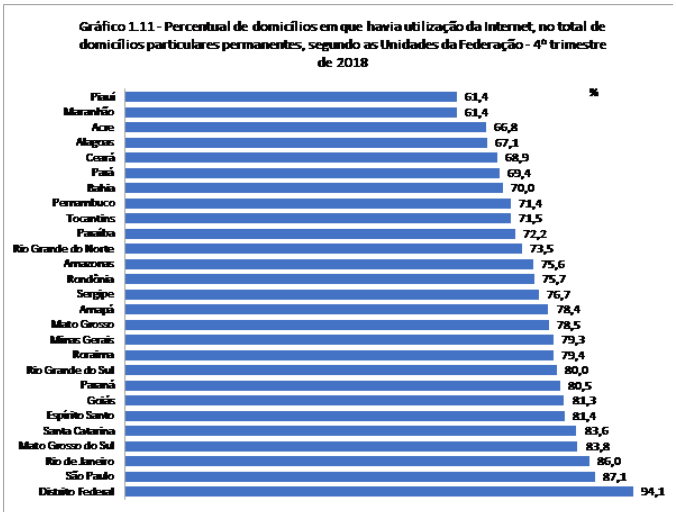
Em 2018, nas Grandes Regiões, o percentual de domicílios em que havia utilização da Internet continuou mais baixo nas Regiões Nordeste (69,1%) e Norte (72,1%), que ficaram distanciados dos demais, enquanto o da Região Sudeste (84,8%) permaneceu como o mais elevado. Em área urbana, os resultados das Regiões Sudeste (86,5%) e Centro-Oeste (86,4%) ficaram praticamente iguais, e o da Região Nordeste (77,2%) manteve-se como o menor e mais distanciado dos demais. Já em área rural, o menor foi o da Região Norte (33,1%) e o maior, da Região Sul (61,4%).

É perceptível que existe uma grande desigualdade regional no Brasil com relação ao acesso à internet e recursos tecnológicos, esta desigualdade segue a mesma lógica que a desigualdade social. As regiões onde a renda é menor, estão menos favorecidas por recursos tecnológicos.

Tabela 1.24 - Percentual de domicílios em que havia utilização da Internet, no total de domicílios particulares permanentes, por situação do domicílio, segundo as Grandes Regiões - 4° trimestre - 2016-2018

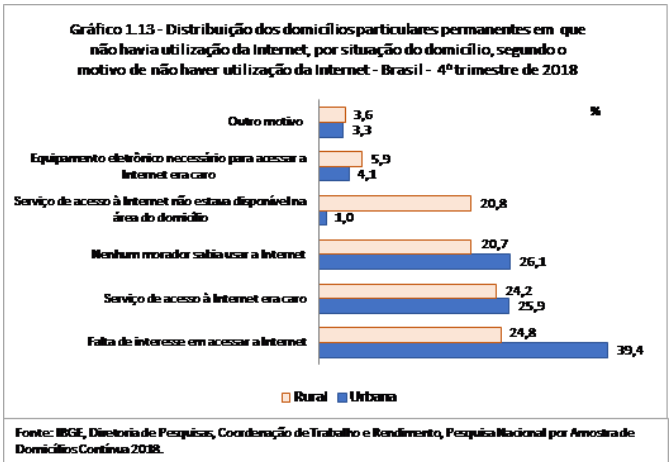
Grandes Regiões	Percentual de domicílios em que havia utilização da Internet, no total de domicílios particulares permanentes (%)								
	Total			Situação do domicílio					
				Urbana			Rural		
	2016	2017	2018	2016	2017	2018	2016	2017	2018
Brasil	69,4	74,9	79,1	75,0	80,2	83,8	33,6	41,0	49,2
Norte	62,4	68,5	72,1	74,2	80,1	83,0	22,0	27,3	33,1
Nordeste	56,5	63,9	69,1	65,9	72,9	77,2	27,3	35,8	44,2
Sudeste	76,7	81,2	84,8	79,0	83,1	86,5	43,9	51,3	59,4
Sul	71,3	76,7	81,1	75,1	80,3	84,0	46,1	53,1	61,4
Centro-Oeste	74,6	79,5	83,5	78,3	83,2	86,4	40,2	45,1	56,5

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2018.



A análise do PNAD 2018 realizada pelo IBGE, mostra que:

Em 2018, exceto na Região Norte, os três motivos mais alegados para a não utilização da Internet foram os mesmos do País, mas não na mesma sequência. Na Região Norte, o segundo motivo mais indicado foi o serviço de acesso à Internet não estava disponível na área do domicílio, que abrangeu 25,1% dos domicílios em que a Internet não era utilizada, ficando o motivo de nenhum morador saber usar a Internet na quarta posição. Nas demais Grandes Regiões, o percentual de domicílios em que o motivo alegado foi o serviço de acesso à Internet não estava disponível na área do domicílio ficou no intervalo fechado de 4,0% a 8,2%.



O avanço dos índices de brasileiros ue tem acesso à tecnologia deve-se ao Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (FUST), criafo pela Lei º 9.998, de 17 de agosto de 2000. Segundo a ANATEL, a finalidade do FUST é proporcionar recursos destinados a cobrir a parcela de custo exclusivamente atribuível ao cumprimento das obrigações de universalização de serviços de telecomunicações, que não possa ser recuperada com a exploração eficiente do serviço.

Diante dos relatos de que vários alunos de escolas públicas estão sem acessar as aulas por não ter recurso tecnológico, ou internet, está tramitando na Câmara dos Deputados um Projeto de Lei, cujo objetivo é destinar parte da verba do FUST para garantir que estudantes da rede pública tenham acesso à internet.

4. A INTERNET COMO UM DIREITO FUNDAMENTAL

O uso da internet é a cada dia mais necessário para o desenvolvimento de atividades simples do cotidiano, as indústrias (setor de produção) necessitam dados para o desenvolvimento de suas atividades. O setor de serviços também precisa de internet, vendas, que são cada vez mais comuns em sites, transações bancárias, e a educação, uma vez que as pesquisas desenvolvidas através do uso de tecnologia.

O artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos assegura a todos os seres humanos o direito à informação:

Todos os seres humanos têm direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.

Com relação à educação, é preciso mencionar que uma das funções dela, é preparar os indivíduos para o mercado de trabalho. Será possível formar cidadãos capacitados para o trabalho sem que eles tenham acesso à tecnologia?

Durante a pandemia Covid-19, os relatos de professores que atuam em escolas públicas é de que a participação dos alunos tem sido muito pequena. Existe uma incessante busca ativa, realizada por professores e gestores, na tentativa de entender o motivo pelo qual os alunos tem uma participação tão baixa. Quando o contato com familiares é feito, os relatos são de que os estudantes não estão entregando as atividades por não terem tecnologia adequada.

A inclusão digital possibilita o acesso democrático à informação, é capaz de tornar o indivíduo participante da sociedade digital, através do desenvolvimento de atividades cotidianas e com a otimi-

zação do tempo.

De acordo com o "Art. 4° da CF/88 - A disciplina do uso da internet no Brasil tem por objetivo a promoção:
I - do direito de acesso à internet a todos;
II - do acesso à informação, ao conhecimento e à participação na vida cultural e na condução dos assuntos públicos;
III - da inovação e do fomento à ampla difusão de novas tecnologias e modelos de uso e acesso; e
IV - da adesão a padrões tecnológicos abertos que permitam a comunicação, a acessibilidade e a interoperabilidade entre aplicações e bases de dados.

5. A NECESSIDADE DA APROVAÇÃO DO PROJETO DE LEI 3477/2020

A Constituição Federal assegura o acesso à informação, mas não menciona especificamente o acesso à internet. Para garantir aos cidadãos brasileiros o Direito à internet, este deveria ser considerado um Direito Social.

Também é pertinente pensar que o acesso à internet garante complementação do exercício de alguns Direitos Fundamentais: liberdade de expressão, expressão artística. Com relação à educação, no atual momento, em que as aulas ocorrem de maneira remota e que as atividades devem ser desenvolvidas em ferramentas virtuais, o acesso à internet é indispensável para garantir que os estudantes possam continuar aprendendo.

O Projeto de Lei 3477/2020, dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, aos alunos e professores da educação básica pública. A forma como funciona a educação neste momento, torna necessária a universalização da internet, somente assim, será possível garantir que maior número de estudantes mantenham-se estudando.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A legislação brasileira estava bem estruturada para garantir que a educação seja um direito de todos, com detalhes atentos para itens responsáveis por garantir acesso e permanência aos estudantes da educação básica.

Antes da atual pandemia, a permanência de estudantes era garantida através do fornecimento de transporte, material didático e alimentação. Mas o ano de 2020 foi marcado por aulas remotas, e sem recursos tecnológicos, não é possível estudar. Muitos estudantes da rede pública estão completamente excluídos.

É comum relatos de estudantes contando que não estão entregando as atividades por não terem tecnologia adequada. A mesma rede de informações que é responsável por conectar diferentes partes do mundo, também pode segregar, e aumentar ainda mais os abismos enfrentados pela educação brasileira.

Os problemas que existem na educação brasileira, são reflexo da desigualdade social do país, com a finalidade de que as desigualdades sejam reduzidas, é elementar a aprovação do Projeto de Lei 3477/2020.

7. BIBLIOGRAFIA

BRITO, Paulo. Um tiro no escuro: as estratégias e incertezas da inclusão digital no Brasil. São Paulo, 2005. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifica Universidade Católica de São Paulo.

CASTELLS, Manuel. O poder da Identidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

CURRIEN, N. e GENSOLLEN, M. Réseaux de télécomunications et aménagement de l'espace. Revue Géographique de L'est, 1985. n° 1, p.47-56.

://www.researchgate.net/profile/Rogerio_Silveira3/publication/39112426_Redes_e_territorio_Uma_breve_contribuicao_geografica_ao_debate_sobre_a_relacao_sociedade_e_tecnologia/links/5582ebcb08ae4738295b6afe.pdf.> Acesso em 25 de novembro de 2020.

SANTOS, M. Por uma outra globalização – Do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Ed. Record, RJ. 2000.

KOBASHI, Ricardo. "Tecnologia a serviço da inclusão social". O Estado de São Paulo, 02 de maio de 2005. Disponível em < http://www.link.estadao.com.br/index.cfm?id_conteudo=3568 >. Acesso em 25 de novembro de 2020.

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2256081>. Acesso em 26 de novembro de 2020.

LUDICIDADE E A UTILIZAÇÃO DE TEATRO E FANTOCHE NA ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

TAMIRES FAZIO SAIHG

RESUMO

Acreditando-se que a ludicidade seja importante e necessária para o pleno desenvolvimento de uma criança, seu intelecto e personalidade, objetivou-se mostrar que teatro de fantoches se relaciona com a aprendizagem. Preocupei-me em apresentar a importância do lúdico na educação como estimulador no desenvolvimento cognitivo, motor e criativo da criança. Por meio de revisão bibliográfica pode-se mostrar que por meio de atividades lúdicas e brincadeiras, as crianças vão ganhando autoconfiança e são incentivadas a questionar e corrigir suas ações, analisar e comparar pontos de vista, e a cuidar dos materiais utilizados. Na ludicidade a criança pode experimentar novas situações, ajudando a compreender e assimilar mais facilmente o mundo. A criança além de imaginar, cria laços afetivos com os brinquedos e inventa, aprendendo ainda a respeitar regras e normas.
PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia. Brincadeiras. Imaginação. Teatro. Fantoche.

1. INTRODUÇÃO

Por meio de revisão bibliográfica delimitou-se o uso do teatro e dos jogos através da ludicidade, a fim de ressaltar sua relevância e aplicabilidade, para então se pensarem os jogos teatrais na educação.
Justifica-se o fato de aqui se identificar o teatro como presente em tantas atividades não só artísticas, mas educacionais, terapêuticas, profissionais, religiosas; e congrega potencialidades que o relacionem a objetivos ligados à aprendizagem, ao treinamento, à cura, ao bem estar.
A escolha do tema se deu por acreditarmos que através da ludicidade seja ela jogos, teatro, fantoches proporcionam por meio da contação de histórias o manifesto e desenvolvimento da imaginação da criança.
Objetiva-se mostrar que teatro e fantoches se relacionam com a aprendizagem, com o conhecimento, liberdade e por significar uma prática que surge juntamente com a humanidade e que se aprimora com o surgimento da linguagem. Em outras palavras, pode-se dizer que a estrutura do pensamento é cênica e, assim, que a memória é cênica, que o sonho é cênico, que a brincadeira da criança é cênica.
Por meio da ludicidade a criança pode experimentar novas situações, ajudando a compreender e assimilar mais facilmente o mundo. A criança além de imaginar, cria laços afetivos com os brinquedos e inventa, aprendendo ainda a respeitar regras e normas.
A metodologia desenvolvida foi a revisão bibliográfica, exploratória de analise qualitativa, a qual segundo Severino (2007) tem como fonte primordial os registros impressos decorrente de pesquisas anteriores, ou seja, livros, artigos ou teses que contêm texto analiticamente processados pelos seus autores.
Portanto, por meio de atividades lúdicas e brincadeiras, as crianças vão ganhando autoconfiança e são incentivadas a questionar e corrigir suas ações, analisar e comparar pontos de vista, e a cuidar dos materiais utilizados.
Iniciou-se apresentando o conceito de lúdico.

Num segundo momento discutiu-se a construção da autonomia da criança através da organização espacial, sintetizando os jogos, brinquedos e brincadeiras até o conceito musical por meio das cantigas de rodas.
Por fim apresentaram-se os jogos teatrais em sala de aula destacando o teatro e o teatro de fantoches.
Não pretendo dar a pesquisa por encerrada visto que deixei espaço para que novas ideias e conceitos possam ser acrescentados.

2. CONCEITUANDO O LÚDICO

As brincadeiras e os jogos sempre estiveram presentes na vida dos seres humanos, contribuindo para o seu desenvolvimento e socialização de maneira lúdica, diante desse fato, é importante entendermos os significados e controvérsias sobre os termos: lúdico, jogo, brinquedo e brincadeira.
A brincadeira de fantasiar representa os sonhos infantis, é o simbólico que muito tem a influenciar em sua vida adulta, pois dá ênfase ao desenvolvimento cognitivo e afetivo social da criança (KISHIMOTO, 2011).
Vygotsky citado por Wajskop (2009, p. 35) é quem diz que por intermédio do brincar a criança pode experimentar novas situações, ajudando a compreender e assimilar mais facilmente o mundo. A

criança além de imaginar, criar laços afetivos com os brinquedos e inventar, também aprende a respeitar regras e normas.
O brinquedo é o objeto simbólico em que a criança utiliza para suas fantasias e representações, aumentando suas habilidades lingüísticas. O jogo se inicia por volta do segundo ano, se desenvolve e começa a perder sua importância por volta dos sete anos de idade, surgindo aos poucos à imitação exata do real. Também, um elemento importante é a passagem do jogo individual para o coletivo, a possibilidade de partilhar o simbolismo, que se traduz em nascentes modalidades de cooperação e reciprocidade, que acaba no jogo de regras e na realização de atividades em grupo.
Por meio de atividades de regras, as crianças vão ganhando autoconfiança e são incentivadas a questionar e corrigir suas ações, analisar e comparar pontos de vista, e cuidar dos materiais utilizados.
A importância do lúdico na educação infantil é de estimular o desenvolvimento cognitivo, motor e criativo da criança1.
O referencial curricular para a educação infantil (RCNEI, 1998) aponta que por meio da atividade lúdica, os jogos e brincadeiras favorecem a ampliação dos conhecimentos infantis, assim, o aspecto lúdico não está presente apenas nas brincadeiras, mas na forma da criança pensar e representar, estabelecendo relações com quem vive aprendendo sobre o mundo com pessoas e objetos que a cercam.
A ludicidade é uma necessidade básica da vida humana enquanto indivíduos e em torno dos grupos, satisfazendo adultos e crianças. Uma atividade de trabalho pode tornar-se lúdica, quando a atitude de quem a vivência, esteja caracterizada pelo prazer, divertimento e satisfação, de forma espontânea e criativa. Almeida (1996) assim como o Referencial Curricular (1998), também valoriza a atividade lúdica para ampliação dos conhecimentos infantis.
A educação lúdica é uma ação inerente na criança e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes no pensamento coletivo. (ALMEIDA, 2006, p. 11)

A evolução da atividade lúdica está relacionada com todo o desenvolvimento da criança, que aprende com o mundo brincando de forma prazerosa e com alegria. Por meio do brincar a criança vivencia situações cotidianas, experimenta papéis e regras, incorporando as informações e transformando as situações reais da vida. O brincar por sua vez contribui para a criança relacionar questões pessoais, com a realidade do ambiente e da sociedade ao seu redor.
A literatura pesquisada indica que o elemento lúdico ou atividade lúdica abrange o jogo, o brinquedo e a brincadeira, por isso, precisamos diferenciar cada um desses elementos para melhor compreensão dessas atividades.

2.1 Jogos, brinquedos e brincadeiras

O brinquedo difere-se do jogo por que supõe uma relação intima com a criança e indeterminação quanto ao uso, isto é, ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. O brinquedo estimula a representação e a expressão de imagens que dizem respeito a aspectos da realidade. Coloca a criança na frente de reproduções, tudo que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas (KISHIMOTO, 2011, p. 18).

Segundo Kishimoto (2010) o brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do objeto lúdico. Na criança, o imaginário varia conforme a idade: para o pré-escolar de três anos esta carregando o animismo; de cinco a seis anos, integra predominantemente elementos da realidade. Quando um brinquedo é construído nele se introduz imagem que variam de acordo coma cultura do seu fabricante. A infância expressa no brinquedo contém o mundo real, com seus valores, alem do imaginário do criador do objeto2.
O brinquedo contém sempre uma referencia ao tempo de infância do adulto com representações veiculadas pela memória e imaginação. Portanto, a brincadeira é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Sendo desta forma, brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança não se confundindo com o jogo (KISHIMOTO, 2011, p. 21).

1 http://www.impactosmt.com.br/index.php/artigos/32-a-importancia-do-ludico-no-desenvolvimento--da- crianca
Pode-se dizer que o brinquedo educativo desempenha um papel de grande importância para a criança, uma vez que esta aprende de modo intuitivo, adquirindo noções espontâneas em processos interativos, envolvendo cognições, afetividade, corpo e interações sociais.

Entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, materializa-se no quebra-cabeça, destinado a ensinar formas ou cores, nos brinquedos de tabuleiro que exigem a compreensão do número e das operações matemáticas, nos brinquedos e brincadeiras cuja concepção levou a uma observação do desenvolvimento infantil e da materialização da função psicopedagógica: móbiles, destinados à percepção visual, sonora ou motora, carrinho com pinos que encaixam para desenvolver a coordenação motora, par lendas para a expressão da linguagem, brincadeiras envolvendo músicas, danças, expressão motora gráfica e simbólica.
Ao permitir a ação afetiva, as construções de representações cognitivas, a manipulação de objetos e o desempenho de ações físicas, e às trocas nas interações (social), o jogo educativo produz várias formas de representações da criança e sua múltipla inteligência, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.
Utilizar este tipo de jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, prazer, da capacidade de ação ativa e motivadora. O brinquedo educativo possui então algumas funções.
Umas delas é a função lúdica, o brinquedo proporciona diversão, prazer, e até desprazer. Outra função é a educativa o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o individuo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

2.1.1 As brincadeiras tradicionais

A brincadeira tradicional infantil, filiada ao folclore incorpora a mentalidade popular. Essa modalidade de brincadeira é considerada como parte da cultura popular e guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico. Por ser um elemento folclórico, esta brincadeira assume características de anonimato,

2 http://www.proforienta.com.br/trabalhos/oludico-comoinstrumentoimportante.pdf

tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade. Não conhecemos a origem da amarelinha, do pião ou das par lendas, seus criadores são anônimos. Sabemos apenas que provem de práticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romances, mitos e rituais religiosos (KISHIMOTO, 2011).
A tradicionalidade e universalidade das brincadeiras esta no fato que os povos antigos e distintos, como gregos e orientais, brincavam de amarelinha, empinar papagaios, jogar pedrinhas e até hoje as crianças fazem isto da mesma forma. Estas brincadeiras foram transmitidas através das gerações por conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil. Algumas brincadeiras preservam sua estrutura inicial, outras se modificam recebendo novos conteúdos. A força de tais brincadeiras explica-se pelo poder da expressão oral.
A brincadeira tradicional, enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular tem a função de perpetua à cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar.

2.1.2 Brincadeiras de faz-de-conta

Esta brincadeira também conhecida como simbólica, de representação de papeis ou sócio-dramática é a que mais evidencia a presença da situação imaginaria. Ela surge com o aparecimento da representação e da linguagem, em torno dos 2 ou 3 anos, quando a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias e assumir papéis no contexto social. O faz-de-conta permite não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras implícita que se materializam nos tema das brincadeiras. (PIAGET apud RIZZI, 2007).
As ideias e ações adquiridas pelas crianças têm origem no mundo social, incluindo a família e o seu circulo de relacionamento, o currículo apresentando pela escola, as idéias discutidas em classe, os materiais e os pares. O conteúdo das representações simbólicas recebe, geralmente, grande influencia do currículo e dos professores. Os conteúdos veiculados durante as brincadeiras e os temas delas, os materiais para brincar, as oportunidades para interações sociais e o tempo disponível são fatores que dependem do currículo proposto pela escola (ALVES, 2006, p. 19).

A importância dessa modalidade de brincadeira justifica-se pela aquisição do símbolo. É alterando o significado de objetos, de situações e criando novos significados que se desenvolve a ação simbólica, o elemento que garante a racionalidade do ser humano. Ao brincar de faz-de-conta a criança esta aprendendo a criar símbolos.

2.1.3 Brincando de construção

Segundo Alves (2006) as brincadeiras de construção são consideradas de grande importância por enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade de desenvolver habilidades da criança. Construindo transformando e destruindo, a criança expressa seu imaginário, seus problemas e permite aos terapeutas o diagnostico de dificuldades de adaptação bem como a educadores o estímulo da imaginação infantil e o desenvolvimento afetivo e intelectual.
Quando está construindo, a criança está expressando suas representações mentais, alem de manipular objetos. O jogo de construção tem uma estreita relação com o faz-de-conta, pois não se trata de manipular livremente tijolinhos de construção, mas de construir casas, moveis ou cenários para brincadeiras simbólicas (ALVES, 2006, p. 20).

As construções se transformam em temas de brincadeiras e evoluem em complexidade conforme o desenvolvimento da criança. Nas construções é necessário considerar tanto a fala como a ação da criança que revelam complicadas relações. É importante também considerar as ideias presentes em tais representações, como elas adquirem tais temas e como o mundo real contribui para a sua construção.

3. OS JOGOS TEATRAIS EM SALA DE AULA

No Brasil, Augusto Boal (2003), Olga Reverbel (2007), Joana Lopes (2003), Ricardo Japiassu (2010) significam alguns nomes de autores que, da década de 60 aos dias de hoje, contribuíram com a produção de relatos de suas experiências como educadores teatrais, enquanto criadores de métodos e técnicas para uma educação dramática; isso gerou a construção de uma fonte científica, referência para as nossas atuais pesquisas em torno do teatro na educação.
Entretanto, mesmo com relevante material que contribui para a afirmação do teatro na educação, e com a presença da disciplina Arte nos currículos, ainda não podemos verificar a prática sistemática do teatro nas escolas brasileiras, sobretudo na rede pública de ensino.
Os currículos do Ensino Fundamental são organizados em componentes curriculares a partir de uma Base Nacional Comum (Língua Portuguesa, História/Geografia, Ciências Naturais, Matemática, Educação Física e Artes) e uma parte diversificada (Informática, Ensino Religioso, Língua Estrangeira). Logo, a disciplina Arte é obrigatória.
O documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no que se refere à disciplina Arte (BRASIL, 2000), se dedica à orientação do trabalho com as várias linguagens da Arte na escola, considerando-se o nível de desenvolvimento das crianças, os contatos prévios das mesmas em relação à arte, estimulando-se a criatividade e o conhecimento.
No que se refere ao teatro, o documento atribui maior atenção ao caráter coletivo inerente a essa arte, que sugere o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, flexibilidade de aceitação das diferenças e autonomia; enfim, habilidades que favorecem o convívio social. Cita a capacidade de teatralizar, presente na criança, observada nos jogos de faz-de-conta, e que pode ser canalizada para o exercício consciente da dramatização (PCN, 2000, p. 114).
Pode-se perceber a atribuição de um caráter educativo ao teatro no PCN-ARTE a partir da seguinte frase: “Dramatizar não é somente uma realização da necessidade individual na interação simbólica com a realidade, proporcionando condições para um crescimento pessoal, mas uma atividade coletiva em que a expressão individual é acolhida”. (BRASIL, 2000, p. 83).

Entre as artes, o teatro é, por excelência, a que exige a presença da pessoa de forma completa: o corpo, a fala, o raciocínio e a emoção. O teatro tem como fundamento a experiência de vida: ideias, conhecimentos e sentimentos. Sua ação consiste na ordenação desses conteúdos individuais e grupais e seu ensino ou exercício se faz através da encenação, da contemplação e da vivência dos Jogos Teatrais. Encontra-se em muitos autores a exploração acerca da gênese da atividade teatral na natureza humana (ARAÚJO, 2016, p. 29).
Diante da revisão bibliográfica realizada, percebeu-se que muitos dos autores consultados defendem que os jogos acompanham os seres humanos desde as primeiras fases do desenvolvimento. Com isso, podemos perceber, nos jogos das crianças, elementos sensórios, ritmo, mimetismo, habilidades, julgamento prático, competição individual e coletiva, e representação dramática. Vários autores sugerem que os jogos tradicionais, os jogos de faz-de-conta e as brincadeiras populares, onde o lúdico e a regra se confundem, signifiquem a gênese da atividade teatral.
No entanto foi no final do século XVIII, que o pensamento europeu, como um todo, se voltou para

o Romantismo. A partir de referências filosóficas, pode-se dizer que Jean Jacques Rousseau inaugurou um novo mundo filosófico que influenciou os pensadores românticos, entre eles Sheeley, Goethe, Schiller, e Nietzsche, que representam alguns dos pensadores desse período. Esses pensadores ressaltavam a dualidade do processo da vida, ou seja, o homem está sujeito a duas forças distintas e opostas que o movem.

Para Russeau (1762), a primeira educação da criança deveria ser quase que inteiramente através do jogo. Também para pensadores por ele influenciados, a criança era um organismo em desenvolvimento, para o qual cada fase do crescimento deveria ser estimulada, e que o jogo fazia parte do ser humano em desenvolvimento, tanto quanto outro elemento.

Parece não ter particularizado teoria acerca do uso do teatro nos processos educativos, mas sua concepção acerca do uso do jogo nesses processos pode ter contribuído para a construção do que conhecemos hoje como Jogos Teatrais.

Peter Slade (2005), educador e pesquisador inglês, desenvolveu um grande trabalho experimental ao longo de vinte anos (observando os movimentos de jogo e arte na criança, desde a fase embrionária) que culminou, em 1945, na tese de que havia uma forma de arte, o jogo dramático infantil, que poderia ter seu lugar no currículo não como atividade dramática para o ensino de outras matérias, mas como disciplina independente. Pioneiro na proposição do teatro para crianças, seus estudos e suas publicações contribuíram para uma concepção de educação auxiliada pela atividade dramática. Faz um estudo analítico do drama criativo natural e espontâneo das crianças. Afirma que o jogo dramático infantil não é uma atividade inventada, mas o comportamento real dos seres humanos. Sua obra significa um manual de auxílio para pais e professores que realizam trabalhos de teatro na educação, ao longo das últimas décadas em várias partes do mundo (apud NEVES, 2006, p. 34).

Para ele, o jogo dramático é capaz de promover uma liberação emocional e, assim, fornece uma autodisciplina interna; e o jogo dramático infantil se caracteriza por um fluxo de linguagem, um discurso espontâneo que é estimulado pela improvisação e enriquecido pela interpretação (NEVES, 2006).

Historicamente, o teatro brasileiro nasceu à sombra da religião católica. O grande representante desse movimento foi o padre jesuíta José de Anchieta, por meio de seus textos dramáticos, geralmente escritos em versos de ritmo popular e mesclados pelos idiomas espanhol, português e tupi (língua geral dos índios da costa brasileira, de que foi o primeiro gramático), devido à heterogeneidade de seu público. Fatores de ordem econômica, vinculados à necessidade de se desenvolver a criatividade humana em prol da adaptabilidade às novas tendências operacionais e tecnológicas surgidas com a Revolução Industrial, sugerem a incorporação dos conteúdos estéticos às diretrizes curriculares das instituições de ensino.

Teatro é um importante meio de comunicação e expressão que articula aspectos plásticos, audiovisuais, musicais e lingüísticos em sua especificidade estética, o teatro passou a ser reconhecido como forma de conhecimento capaz de mobilizar, coordenando-as, as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva do educando, tornando-se útil na compreensão crítica da realidade humana. (JAPIASSU, 2010, p. 22)

A prática, o ensino e a aprendizagem do teatro são iniciados a partir dos jogos dramáticos e dos jogos teatrais. Hoje, reúne-se extensa bibliografia que trata a didática do teatro através dos jogos, sugerindo sua aplicação atrelada ao necessário conhecimento das etapas de desenvolvimento da linguagem dramática da criança e a relação com o processo de desenvolvimento cognitivo desta.

Os cursos de Artes Cênicas, formação de atores e de arte educadores oferecem disciplinas que embasam a prática teatral e a docência nessa área, apesar de raramente se encontrar a disciplina Jogos Teatrais nos currículos desses cursos.

Cabe anunciar que em muitos autores encontram-se as expressões, Jogo Dramático e Jogo Teatral, algumas vezes como sinônimas e outras apresentando diferenças entre ambas. Tanto no jogo dramático como no jogo teatral o processo de representação dramática ou simbólica, na qual se engajam os jogadores, desenvolve-se na ação improvisada, e os papéis de cada jogador não são estabelecidos a priori. Significam experimentos com a vida, aqui e agora: o contato com a natureza dos objetos, as probabilidades e os fatores limitativo dos eventos, bem como o desafio da memória, do pensamento e da precisão.

Viola Spolin (2005) desenvolveu um sistema de atuação a partir de pesquisas realizadas durante as décadas de 60 e 70. Comprometida com a proposta educacional, desenvolveu trabalhos com crianças e em comunidades de bairro em Chicago, constituindo grupos de teatro improvisados. Retoma o pio-

neirismo de Stanislavsky ao levantar interrogações sobre o processo de educação no teatro, propondo acrescentar à livre expressão da imaginação criativa a regra oferecida pelo jogo. Assim, fomenta a idéia da possibilidade do teatro fora do palco e constrói uma pedagogia baseada na prática e vivência de jogos teatrais.
Diante disso, sugere o jogo como ponto de partida da pedagogia teatral.

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las (SPOLIN, 2005, p. 4).

Segundo Viola Spolin (2005), o jogo deve ser constituído pela improvisação, conscientização do sentido da representação e a resolução corporal do problema, ou seja, um jogo composto por algumas convenções teatrais e por intervenções intersubjetivas.
O jogo teatral deve visar à solução de um problema proposto, levando-se em consideração os limites e regras convencionados e aceitos pelo grupo, devendo ter como ponto de partida o papel, a ação e o espaço; e o foco como objetivo (VIOLA SPOLIN, 2005, p. 33).
O sistema de Viola Spolin (2005) é utilizado no treinamento de atores e significam, ainda, a base de trabalho na maioria dos espaços de aprendizagem teatral, especialmente os direcionados a crianças e adolescentes. O sistema também é utilizado nas escolas regulares que trabalham a linguagem teatral no conteúdo de Artes, além de ser integrante no conteúdo de pedagogia teatral desenvolvido nos espaços de formação de atores, de diretores, de professores de teatro e de arte educadores.
Teatro era o povo cantando livremente ao ar livre: o povo era o criador e o destinatário do espetáculo teatral, que podia então se chamar ‘canto ditirâmbico’. Era uma festa em que podiam todos livremente participar. Veio a aristocracia e estabeleceu divisões: algumas pessoas iriam ao palco e só elas poderiam representar enquanto todas as outras permaneceriam sentadas, receptivas, passivas: estes seriam os espectadores, a massa, o povo (BOAL, 2009, p. 12).

E para que o espetáculo pudesse refletir eficientemente a ideologia dominante, a aristocracia estabeleceu uma nova divisão: alguns atores seriam os protagonistas (aristocratas) e os demais seriam os coros de uma forma ou de outra simbolizando a massa.
Para descrever o funcionamento desse sistema que visaria a romper a legítima e livre expressão promovida pela iniciativa popular de teatro, Boal (2009) diz que:
Começa o espetáculo. Apresenta-se o herói trágico. O público estabelece com ele uma forma de empatia. Começa a ação trágica. Surpreendentemente, o herói revela uma falha no seu comportamento (harmatia) e, mais surpreendentemente ainda, revela-se que, em virtude dessa falha (harmatia), o herói alcança a felicidade que agora ostenta. Através da empatia, a mesma harmatia que o espectador possui é estimulada, desenvolvida, ativada. (BOAL, 2009, p. 76)

Augusto Boal (2009), ao enfocar e analisar as possibilidades oferecidas pelo teatro à pessoa que atua, defende a importância de se experimentar essa posição cênica, salientando os efeitos pessoais e sociais, educativos ou terapêuticos, promovidos por essa atividade.
Analisando-se Olga Reverbel (2007) percebe-se que a autora constrói uma pedagogia da expressão acompanhada de guias metodológicos constituídos para a orientação da prática de profissionais da arte dramática e da educação. Essa pedagogia pretende estimular no aluno a capacidade de expressar suas ideias, pensamentos, anseios e desejos.
Reverbel (2007) propõe atividades para desenvolver a auto-expressão do aluno, isto é, oferecer-lhe oportunidades para atuar efetivamente no mundo: opinar, criticar e sugerir, através de atividades passíveis de ser utilizadas em sala de aula, tendo em vista explorar as capacidades de relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação e percepção. E assim, ao desenvolver suas capacidades de expressão, a criança sentir-se-á preparada para todo tipo de aprendizagem.
Através do jogo, a criança dinamiza as capacidades que decorrem de sua estrutura particular e realiza os potenciais virtuais que afloram sucessivamente à superfície de seu ser. Ela os assimila e os desenvolve, une-os e complica-os, em suma, coordena seu ser e lhe dá vigor. (REVERBEL, 2007, p. 35).

Reverbel (2007) afirma que o jogo dramático implica, primeiramente, o prazer e deve ser interrompido sempre que o prazer do jogo cessar. Entretanto, nele a criança é menos livre que no jogo espontâneo, pois o papel escolhido pelo participante deve ser mantido, seja durante uma sequência ou durante todo o jogo. Portanto, jogo dramático, como todo jogo, possui regras regidas perante os códigos do teatro, pois implica a obrigação de jogar (apresentar) para os outros.

O ensino da arte define-se pelo binômio espontaneidade/técnica, e quanto mais desenvolvida a aprendizagem das 98 técnicas, maior será sua espontaneidade. Portanto, para se realizarem as atividades globais de expressão, torna-se necessária a aprendizagem de técnicas de expressão por meio de atividades propostas aos alunos (REVERBEL, 2007, p. 52).

O professor deve iniciar com um momento dedicado a brincar espontaneamente. No segundo momento e durante um longo período, que deve durar de dois a seis meses, iniciam-se o trabalho com a expressão, através de atividades que exercitem as técnicas corporais, vocais, musicais, coreográficas, técnicas de mímica e, finalmente, técnicas dramáticas praticadas por meio dos jogos dramáticos de improvisação.

Considera-se que Reverbel (2007) constrói uma obra direcionada à escola, constituída de um material claro e objetivo, contendo atividades e técnicas que auxiliam o educador a fazer uso do teatro na educação, em prol de objetivos pedagógicos que promovam a capacidade expressiva dos sujeitos e, desse modo, ampliam a possibilidade de leitura do mundo, de visão crítica dos acontecimentos, de uma postura social sensível, solidária, ética.

Joana Lopes por sua vez, trata o teatro como surgido do jogo dramático, compreendido por ela como manifestação espontânea da potencialidade de comunicação dos seres humanos.

Lopes (2003) descreve, ainda, uma prática realizada na década de 60, na qual apresenta a utilização do teatro popular como ferramenta capaz de promover a materialização da necessidade e a oportunidade de expressão das camadas populares. Tal prática foi realizada em etapas, iniciando-se por um contato com um grupo de operários, previamente constituído. Nesse contato, discutiram-se os motivos e diretrizes da experiência que se desenvolveria em encontros realizados durante finais de semana. Nestes, foram vivenciados jogos teatrais envolvendo improvisação e encenação da realidade social daquele grupo, ou que simulassem possíveis acontecimentos de seu cotidiano profissional, através da criação coletiva de cenas, esquetes ou peças teatrais.

O teatro educa, se entendemos por educar a descoberta e utilização de formas e meios de apoio para o desenvolvimento do ser humano em direção à vida autônoma e conseqüente, para a sociedade de que seja membro (LOPES, 2003, p. 22).

Joana Lopes (2003, p. 113), por meio de seus trabalhos práticos, pesquisas, artigos, e de sua obra Pega Teatro, defende o teatro-educação através do jogo dramático, e propõe esse jogo a ser utilizado para desenvolver e/ou resgatar, no sujeito, a capacidade de expressão e leitura do mundo, de maneira crítica e criativa, como linguagem de corpo e voz que articulamos na infância, mas que posteriormente esquecemos, matamos, ou que usamos timidamente quando é preciso contar um fato que o discurso oral, branco e a frio, não comunica inteiramente.

Acredita-se que a prática dos jogos teatrais, como instrumento de trabalho na educação, certamente não seria a solução dos problemas de aprendizagem. Mas o que se pretende verificar, nesta pesquisa, são as possíveis contribuições dessa prática para a solução de muitos deles, sobretudo os originados nas questões emocionais.

É exatamente aí, no que se refere a este aspecto, que se percebe uma carência de atenção à análise dos efeitos da prática dos referidos jogos sobre algumas questões subjetivas das crianças que são, muitas vezes, responsáveis por grande número de diagnósticos de fracasso escolar, tão presentes e crescentes em nossas escolas.

3.1 Teatro e teatro de fantoches

O teatro trabalha uma linguagem que oportuniza formas de manifestação que permite que a criança utilize as diferentes formas de linguagem da sociedade como a corporal, a verbal, a plástica, a escrita, entre outras expressando suas próprias vivências e experiências de maneira mais crítica e com isso, a criança analisa e avalia o resultado de suas ações interagindo de maneira mais eficaz no meio social em que vive.

O teatro popular contém a linguagem simplificada, o teatro em escolas de comunidades é um bom exemplo disso, tendo duas funções divertir e educar, jogos de imaginação, tendo como subclasses as metamorfoses de objetos, as vivificações de brinquedos, as criações de brinquedos, as criações

de brinquedos imaginários, as transformações de personagens e a representação em ato de estórias e contos (PIAGET, 2009, p.141).

O teatro é uma arte que integra várias experiências; ao fazer teatro a criança se coloca movimentando-se, falando e cantando, como forma de significar situações. Seus aspectos motores, afetivos e intelectuais se associam com as linguagens que ela está construindo experiências muito importantes no processo de construção da própria imagem e sentido de si.

O Teatro de Fantoches é uma das mais antigas e ricas formas de expressão, que engloba a literatura, a expressão corporal, a comunicação e a arte plástica. Nessa atividade, as crianças poderão confeccionar os personagens e o palco, tornando-a uma fonte de prazer que favorece o desenvolvimento da criação e da coordenação motora.

Devemos trabalhar a fantasia, o sonho e a expressão espontânea da criança, o que levará a evoluir-se como ser humano sensível e mais completo.

O teatro na escola é acima de tudo um instrumento de aprendizagem. Como se pode perceber dentro deste estudo, esse tipo de técnica difere do teatro visto em outros espaços, pois não tem, obrigatoriamente, objetivo de promover espetáculo, nem tão pouco formar artistas. O trabalho cênico deve consistir em fazer com que os alunos saibam resolver conflitos relacionados ao ambiente escolar e, por consequência, ao social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As brincadeiras e jogos teatrais são muito importantes e necessárias para o pleno desenvolvimento de uma criança, seu intelecto e personalidade. É importante que se ressalte que o surgimento de práticas pedagógicas criativas depende de nossa inserção no contexto escolar. A situação imaginária, mágica da brincadeira tem uma lógica, mesmo não sendo aquela formal, que ajuda a investigar e a construir nossos conhecimentos sobre a identidade, sobre os objetos e sobre o mundo com muito prazer. Acredita-se que utilizando atividades lúdicas na contação de histórias dentro da prática educacional, obtém-se um resultado melhor em termos de desenvolvimento e, com isso, propicia também à criança a possibilidade de estar manifestando aspectos de linguagem, psicomotores, cognitivos e sociais.

Os jogos em sala de aula não precisam ser sofisticados, são materiais didáticos que bem trabalhados proporcionam condições favoráveis ao lúdico, as relações interpessoais e a aprendizagem do aluno. Os dados bibliográficos que embasaram esta pesquisa deixaram clara a importância da educação para o desenvolvimento integral do ser humano e que o mesmo apresenta uma tendência para o lúdico, já que os jogos estiveram presentes na humanidade desde a Antiguidade.

Confirmou-se, nesta pesquisa, a possibilidade de os jogos teatrais se constituírem em uma oferta de palavra foram os próprios testemunhos das crianças, em consonância com seus atos durante os jogos, evidenciando mais elementos da história de cada um, do que desconhecimento a respeito dos fundamentos pedagógicos propostos nas atividades. Demonstrou-se a presença de um material subjacente ao focado pelo olhar pedagógico, que, ao ser acolhido, ofereceu a oportunidade, a cada sujeito, de ressignificar sua posição subjetiva e a possibilidade de mobilidade desta, no discurso.

Concluí-se que jogo e teatro encontram-se presentes como objetos de uso e de estudo na educação. Jogo mais teatro pode constituir uma junção significante capaz de produzir efeitos em espaços diversos. Jogo com teatro pode resultar numa prática oriunda da fusão de duas atividades inerentes ao humano. Jogo de teatro consiste, então, no que se compreende hoje como jogo teatral. Este, pela constatada aplicabilidade, pratica-se, como se viu neste trabalho, com objetivos vinculados a fins diversos: terapia, conscientização política, aprendizagem. Os autores discutidos na pesquisa constituem um grupo de pesquisadores que sistematizaram essa prática para o uso direcionado aos fins referidos anteriormente.

Considera-se a apresentação deste trabalho, como um incentivo a novos começos, como um ponto de partida. Fecham-se as cortinas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. Educação Lúdica: Técnicas e Jogos Pedagógicos. São Paulo: Loyola, 2006.

ALVES, V. K. C. A importância dos jogos e brincadeiras no cotidiano escolar. Monografia (Pós-Graduação Lato Sensu) Universidade Candido Mendes - UCAM Rio de Janeiro, 2006.

ARAÚJO, N. G. C. Canto coral e os jogos teatrais no processo de ensino aprendizagem. TCC de Licenciatura em Artes. Gurupi-Tocantins, 2016. Disponível em: http://www.gurupi.ifto.edu.br/en-

sino/biblioteca/arquivos/2016-tcc-neila-gloria.pdf. Acesso em: 12 out. 2016.

BOAL, A. Teatro do oprimido e outras poéticas políticas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

BRASIL. LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso: 03 out. 2016.

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

BRASIL. PCN. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2000.

JAPIASSU, R. Metodologia do ensino de teatro. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2010.

KISHIMOTO, T. M. (Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Centage Learning, 2011.

LOPES, J. Pega Teatro. São Paulo: Papirus, 2003.

NEVES, L. R. O uso dos jogos teatrais na educação: uma prática pedagógica & uma prática subjetiva. UFMG, 2006. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC85TQGF/10 00000613.pdf?sequence=1. Acesso em: 03 out. 2016.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral e Cristiano Monteiro Oiticica. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

REVERBEL, O. Um caminho do teatro na escola. São Paulo: Scipione, 2007.

RIZZI, L. e HAYDT, R. C. Atividades lúdicas na educação da criança. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007. Série Educação.

ROUSSEAU, J. J. Emilia ou da educação. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SLADE, P. O Jogo Dramático Infantil. São Paulo: Perspectiva, 2005. SPOLIN, V. Improvisação para o teatro. São Paulo: Perspectiva, 2005. WAJSKOP, G. Brincar na pré-escola. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ZABALZA, M. A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NAS SÉRIES INICIAIS: AS DIFICULDADES DURANTE O PROCESSO

THAIS APARECIDA DE OLIVEIRA

RESUMO

Este artigo busca esclarecer como a alfabetização e o letramento andam em conjunto. Para que uma criança seja bem inserida neste mundo letrado cheio de codificações e imagens representativas é necessário além dos ensinamentos sejam desenvolvidos e os sentidos sejam aprimorados desenvolvendo habilidades cognitivas. Essas habilidades são extremamente importantes para que haja a inclusão de forma correta da criança no meio social e cultural, e para que essas habilidades sejam estimuladas de forma coesa e precisa utilizaremos de estudos abrangentes da área apresentando metodologias de processos eficientes que vão de acordo com as necessidades que o docente vai observando ao decorrer do período que se encontra com os alunos. Como cada qual possui dificuldades em relação a algo cabe ao docente encontrar e traçar maneiras de sanar a dificuldade encontrada e para isso utilizará de ferramentas, sejam elas interativas ou particular.

Palavras Chave: Alfabetização; Letramento; metodologia;

ABSTRACT

This article seeks to clarify how literacy and literacy go together. For a child to be well placed in this literate world full of encodings and representative images it is necessary in addition to the teachings to be developed and the senses to be improved by developing cognitive skills. These skills are extremely important for the correct inclusion of the child in the social and cultural environment, and for these skills to be stimulated in a cohesive and precise manner, we will use comprehensive studies in the area presenting efficient process methodologies that go according to the needs that the teacher observes throughout the period that he meets with the students. As each one has difficulties in relation to something, it is up to the teacher to find and outline ways to remedy the difficulty encountered and for that he will use tools, whether interactive or private.
Key words: Literacy; Literacy; methodology;

INTRODUÇÃO

O ensinar, o alfabetizar vai muito além de teorias propriamente ditas é necessário que haja uma base mas que o docente saiba que aquele aluno na nas séries iniciais também tem o que ensinar ao seu docente ainda que sejam de forma indireta. Para alfabetizar é mostrar ao aluno que existe um mundo novo onde ele pode descobrir novas aventuras, como Paulo Freire já defendia a necessidade da utopia no aprendizagem.
Trazer todo um mundo novo para a criança faz com que suas habilidades cognitivas sejam afloradas, mas para que tenha sentido é necessário se fazer referências de algo que ela já esteja habituada familiarizada. Não basta mais para o educador alfabetizar o educando mas letrado.
O indivíduo alfabetizado é capaz de decodificar e codificar bem porém não é capaz de interpretar o que lê ou escreve, diferentemente do indivíduo letrado que tanto interpreta e consegue fazer modificações necessária ou que acha necessário. Sabendo dessa informação é possível observar que o docente precisa de metodologias para que possa alcançar o resultado desejado, que é inserir o indivíduo na sociedade e na comunidade em que ele vive pois a alfabetização vai além da forma mecânica. Com o passar do tempo surgiram várias métodos de alfabetização.

O mais abrangente dos métodos e o mais utilizado é o método tradicional que consiste em três etapas que é o sintético que vai das partes como conhecer as letras depois as sílabas, para depois ir conhecendo as palavras e consecutivamente o texto.
Neste mesmo seguimento existe o método alfabético que consiste em decorar as letras oralmente para deste ponto então partir para a formação de sílabas e só passando dessa etapa para chegar na formação textual.
E o método fônico ensina cabe o ensinamento de cada some forma das vogais quais são as vogais, para depois conhecer e diferenciar as consoantes e as combinações que ambas juntas podem fazer.
Com essa metodologia a aprendizagem fica fácil e o docente pode atribuir o letramento pouco a pouco em cada etapa enfatizando quando chegar ao grau mais avançado da alfabetização.
Esse método é o mais tradicional, por ter uma abrangência maior de correlação do mundo letrado e a sala de aula, faz-se então uma correlação direta com o cotidiano dos estudantes.
Apesar desta metodologia ter sido muito eficiente ainda a alfabetização fracassou, novos tempos pedem novas estratégias segundo Telma Weisz
"Uma pedagogia onde a compreensão do papel de cada um dos envolvidos no processo educativo muda radicalmente. Suas ideias, quando levadas à prática, produzem mudanças tão profundas na própria natureza das relações do poder pedagógico que, sonho ou não, é inevitável acalentar a ideia de que esta revolução conceitual sobre a alfabetização acabe levando a mudanças profundas na própria estrutura escolar."

Com essa observação fica claro a necessidade de buscar novos meios de alfabetizar e letrar de acordo com as diversidades que faz parte do nosso cotidiano, criando então novos meios de alfabetização com maior êxito.
Outra metodologia que ganhou espaço no cenário da alfabetização foi a metodologia construtiva, nessa metodologia a criança aprende de forma simples e constrói hipóteses sobre elas, segundo Soares através dessa perspectiva o processo de alfabetização em seus estágios da compreensão da escrita em que se encontra o indivíduo.
Essa metodologia deixa livre ao docente encontra sua forma de lecionar e alfabetizar a criança verificando cada etapa específica e avaliando e modificando de acordo com a necessidade existente.
Ainda não eficiente o bastante para a realização da inserção da criança como indivíduo no social, foi verificado a necessidade de algo que ensinasse a

criança a ser letrada, Magda Soares Soare em seus artigos pode nos direcionar a como inserir a criança no meio letrado ao invés de só alfabetizar.

O real objetivo do letramento é enfocar nas atividades sociais de contextualização onde a criança pode se identificar e se desenvolver socialmente e ser capaz de formalizar conceitos.
Essa prática exige do docente senso crítico e reflexivo para que possa instruir seu aluno na direção correta, para que cada vez mais o seus alunos saiam com a devida capacitação e habilidades para ser inseridos no meio social e cultural. As dificuldades dentro das salas de aulas tem que ser utilizadas como base para estruturar suas técnicas.
Não bastante a diversidade entre culturas dentro de uma sala de aula,faz com que o docente tenha que trocar não só uma mas muitas abordagens ao longo do processo,a grande questão é como ensinar esses pequenos indivíduos a nao so ler mas compreender entrar na utopia que é o mundo letrado, mundo este que o indivíduo tem que aprender a codificar e decodificar para que suas necessidades como cidadão ativo de sua comunidade.

O desafio de alfabetizar e letrar

Essa tarefa traz inúmeros questões e inúmeros desafios significativos trazendo vínculos da família com o docente. O aprendizado vai muito além da sala de aula, a onde a criança olhar vai enxergar todas as codificações que aprendem na sala estimulando as habilidades cognitivas, então passa a se observar que os riscos ganham formas, os números são reconhecidos e as letras devidamente apresentadas e as canções passam a ser codificadas e as histórias ganham forma e vida na mente da criança esboçada no papel e a criança passa a ser escritora de sua própria história.
Como já defendia Paulo Freire a educação da alfabetização da utopia, é graças a utopia que a alfabetização pode ser alcançada com êxito, porque é através da imaginação que se muda o mundo e é através da aprendizagem constante que ocorre transformações, ainda que pequenas significavas e suma importância.
É no cotidiano da salas de aulas que a didática de cada orientador se transformam, como cada aluno passa um olhar diferente para o seu orientado e este por sua vez passa ter um olhar diferente sob as mesmas perspectivas iniciais.

A cada ano letivo que se inicia o orientador planeja junto ao corpo docente quais estratégias e metodologias são melhores para iniciar os trabalhos,mas e necessário mudanças ao longo do percurso, mudanças essas que são dadas devido a esse olhar inovador que cada orientador recebe.
A dificuldade de lecionar e atingir o objetivo principal sofre constante transformações atualmente não a uma maneira certa ou errada,o cenário pede transformações constantes desafiando pesquisadores estudiosos filósofos e docente de todos os meios a encontrarem soluções criativas e eficientes não basta apenas alfabetizar, a atualidade pede que esses jovens indivíduos sejam contextualizados e saibam contextualizar.
A uma grande significativa questão a qual os docentes não estão capacitados,devidamente treinados, que é para lidar com o cenário cheios de conflitos de avanços de dificuldades de diversidades. Como alfabetizar com a tecnologia ao seu favor? Ao mesmo que essa tecnologia facilita a comunicação ela dificulta a codificação precisa deste universo cheio de códigos a quais estão inseridas. Se o docente souber utilizar bem suas ferramentas ao seu favor esse mundo de jogos, brincadeiras, canções, a alfabetização e o letramento são obtidas com sucesso.
A cultura de aprendizagem muda constantemente por isso a necessidade de utilizar essa mudança a favor da educação, mas como todo processo não é fácil é necessário muitos estudos e dedicação. Dedicação essa reconhecida a cada nova conquista de cada criança que é ensinada.
Não é fácil, isso exige do docente que o mesmo se mantenha atualizado e integrado no meio digital. A mesma facilidade que uma criança tem em aprender algo novo não vai se aplicar ao professor que terá que se esforça para deixar de lados tudo aquilo que havia aprendido anteriormente para entrar em um novo universo.
E fica o questionamento, como manter um roteiro e neste cenário cheio de surpresas caberá ao docente achar ideias criativas que prendam a atenção da criança e o atraia para este mundo de aprendizagem, não é fácil ter atenção dessas crianças que fácilmente dispersam sua atenção exigindo do docente um esforço significativo e uma criatividade para que além de prender a atenção da criança e auxiliar na aprendizagem eficiente. De forma bem indireta o cenário da educação vai sendo transformada e se inovando.
Para auxiliar nesse processo o mercado tecnológico já desenvolveu muitos jogos e brincadeiras para que

a criança aprenda brincando. Através da brincadeira a criança recria, reinventa e desta forma vai produzindo isso ajudará de inúmeras formas o desenvolvimento mental, físico e social. Vai apurando as coordenações motora e psicomotores. Todo esse desenvolvimento levará ao auxílio da perspectiva que a criança tem sobre o mundo e o ambiente em que vive. É na escola que essa criança passará maior parte do tempo e terá como base relações com outras crianças, desenvolverá seu senso crítico e analisando como um todo é na escola que a criança descobre o mundo e se desenvolve socialmente.
O letramento surgiu em função do aumento do anafalbeto funcional,essa infuncionalidade dá-se ao processo de saber ler e escrever mas não entender por falta de conhecimento cognitivo para ler interpretar, isto é necessário de uma prática de leitura com a abordagem mas precisa.
É preciso apresentado diversos tipos de textos literários, um olhar mais atento e ensinar através das palavras interagir e adentrar no universo que o letramento oferece. Todas essas habilidades são construídas pouco a pouco através da estratégia de tentativa e erro. Essa metodologia permite identificar o erro localizar os acertos para que seja invertido nos pontos certos e obtendo melhores resultados. Esses pontos são essenciais para construção e idealização do processo como um todo, é necessário que haja um acordo entre professor e aluno ainda nas séries iniciais, ao ter esta noção nas séries iniciais faz com que o indivíduo se desenvolva no caráter social e cultural. Essas abordagens serão levadas como bagagem a todo momento por este indivíduo.
Esse docente ainda que não se sinta preparado já possui habilidade para alcançar este ponto,esta habilidade se dá a experiências anteriores que a mesma a preparou para que possa ser atingido novos pontos. A tarefa mas complicada é confiar no seu senso crítico, para exercer essas estratégias que estão dentro de si, essas habilidades surgirem com o passar do tempo, está presente a todo momento na troca de informações entre colegas docentes, alunos e pais.
Desta forma o professor assume um papel de caráter fundamental na construção e na formação de novos cidadãos, essas práticas está cada vez mais a ser reconhecida, os trabalhos são longos não a estudos para ser usados como base pois na constante transformação não permite a certeza do que é certo preciso na hora de usar uma abordagem funcional que possa ser de uma metodologia científica.
Todo esse processo leva a uma formação de qualidade do indivíduo, esse processo é trabalhoso e dificultoso, o êxito alcançado nesse processo é reconhecido e admirado, pois leva ao aluno uma formação acadêmica qualificada, para atingir outras areias com excelência formando assim um indivíduo capaz de chegar a lugares antes não alcançáveis.
Pesquisas apontam que o letramento junto com alfabetização e capaz de atingir posições melhores e contrariar estatísticas anteriores, essas estatísticas vêm apontando que nem todo indivíduo alfabetizado e devidamente letrado, então somente codificam e decodificam sem precisamente entender aquilo que escreve ou aquilo que ler. Essa observação está ganhando destaque nas discussões devido ao grande número crescente.
De toda forma e com toda dificuldade um professor permanece utilizando de técnicas ainda que comprovado sem eficiência mas como sua única aliada, a falta de novas pesquisas de novas metodologias e apenas a ponta de um problema ainda maior, este problema resulta em uma abordagem complexa.
Essa complexidade é ainda maior devidamente ao cenário social brasileiro onde escolaridade avançou de forma rápida e sem ser estruturada, essa falta de estrutura acarreta diversidade e diversificações no âmbito do educar, falta o padronização e sobra conflitos intermitentes.
Esse é um processo em direção à educação da alfabetização com letramento
gera uma série de conflitos que são interligados com os conflitos já sociais e políticos, não o suficiente ainda a um conflito social que cada criança tem em sua residência, a uma adversidade na forma de aprendizagem de cada criança, a diversidade cultural com isso o letramento fica subjetivo a inúmeras transformações e resistências geradas a partir de um pressuposto.
Toda dificuldade tem que ser suprida para que quando a criança passe de série não fique lacunas a ser preenchida, nenhuma lacuna pode ficar com um vazio, o letramento com a alfabetização é como se fosse um quebra-cabeça onde pouco a pouco as peças tem que ser encaixada corretamente para formar uma imagem, essa imagem é corresponde a um indivíduo pensante e de toda forma essa estrutura servirá de base por tanto precisa ser bem definida.
A estruturação da metodologia e da prática utilizada no ensinar necessita de uma abordagem mais precisa para ser eficiente. As crianças da atualidade tem a necessidade de uma abordagem criativa e rápida,-criativa pois precisa de chamar sua atenção e rápida para que não perca o foco.

Todas as teorias levam ao mesmo ponto em comum, ambas necessitam de uma evolução conforme o pensar, como tudo mudou é necessário que modifique a forma de aprender, e não só a forma de aprender mas também a forma de lecionar, falta muito ainda o que investir. Essa necessidade da abrangente todo o processo desde o início ainda na creche. Todas as categorias e abordagens são necessárias para a construção de um saber sólido.
Como se não bastasse todos os empecilhos, ainda há uma grande incógnita, qual será o futuro do letramento e como será feito, como poderá se ensinar a interpretar e não apenas ler? Como ler e ser capaz de modificar a história lida e como ensinar a pequenas crianças a serem autores de suas vidas? Não bastante serem autores de suas próprias vidas implicará diretamente em como enxergar o mundo. Como já defendia Paulo Freire é necessário a educação para a transformação do mundo e é graças a liberdade do pensar e do saber que é possível alcançar sucesso.
Todas essas experiências e estudos revelam que existe uma significativa necessidade de utilizar a imaginação para reinventar e transformar de todas as formas a educação e o aprender de forma que seja tão eficiente que não seja necessário várias abordagens mais apenas uma técnica e essa seja suficiente. É necessário coragem para implantar uma nova ferramenta e inovadora o suficientemente para mudar o cenário atual.
A alfabetização e o letramento necessitam de novas abordagens de novos conceitos no cenário atual a qual estamos inseridos, a educação necessitam de atualizações constantes assim como sua transcrição não basta apenas pontuar mas sim modificar e saber reconhecer as modificações. E com base nessas informações que se dá o sucesso de uma boa didática e uma funcionalidade maior. Com tudo ainda exigem uma precisa observação e conclusão científica é baseada em filósofos e pensadores metodologistas de outras épocas. Essa comparação é necessária pelo simples fato do passado e do presente andarem lado a lado e serem interligados, não existe presente sem passado.
Toda procura se baseia no âmbito do reconhecimento de uma funcionalidade prática essencial baseado-se em pesquisas e métodos científicos, essas pesquisas transmitem uma nova perspectiva, em função de novas estratégias em busca de um saber mais coerente e significativo. O método construtivo que constrói ideias a partir dos menores aspectos passando gradativamente até chegar ao maior, assim sendo primeiro as letras após as vogais, as consoantes, as sílabas, assim se constroem palavras, frases, textos e ideias. Ideias essas que constroem o saber em toda sua diversidade e abrangência.
A objetividade desse método é familiarizar a criança com cada aspecto antes de inserir todo o mundo de informações, reconhecendo todos os aspectos literários seja eles textual, números, ou visual, através de imagens, gráficos e desenhos. Toda essa diversidade traz consigo a autonomia para esse pequeno indivíduo.

Metodologia

A abordagem utilizada foi a metodologia através de pesquisas científicas que busca de diversos artigos e pesquisadores da atualidade para chegar a esta conclusão. Esta pesquisa teve como objetivo localizar problemas e pontuá-los e poder encontrar as eventuais soluções para desafio atual que é alfabetizar e letrar as crianças.
Ainda nas séries iniciais a crianças precisa ser alfabetizada e letrada para ser inserida no mundo letrado em que ela vive, mas de forma com que ela possa se desenvolver socialmente e culturalmente, o letramento é essencialmente necessário para esse desenvolvimento.
Foi uma pesquisa muito conclusiva e satisfatória, de diversos pontos e de diferentes autores, foi possível chegar em um mesmo ponto comum, a falta de novas metodologias para o letramento conclusivo, faltam mas abordagens científicas e eficiência.
Cada fonte revelou a necessidade da mudança nas estratégias atuais, mostrou a ineficiência dos processos atuais e de como eles precisam ser atualizados, revelam a necessidade da educação se modificar de acordo com o momento em que vivemos as metodologias ficaram paralisados no tempo pedindo urgentemente por uma transformação significativa.

BIBLIOGRAFIA

Métodos Alfabetizadores- Almeida, Mariana Aparecida Pães- Unicentri (educare.bru.com - visto em agosto de 2020)

Alfabetização leitura do mundo - Paulo Freire/ 2004
Minas Gerais Reflexões sobre a alfabetização- Ferreiro Emília / Vl.6 22º ed
O brincar como parte da aprendizagem- Maria Rita Cordeiro de Menezes (repositório.ufpb.br - visto em agosto 2020.)

O conceito de letramento em questão - Cecília M. A. Gularte (artigos.Uff.br - visto em agosto de 2020)

A PEDAGOGIA DOS PROJETOS NA PRÁTICA EDUCATIVA E A CONSTRUÇÃO DO SABER

THAÍS DE LISBOA RODRIGUES

RESUMO

A pedagogia por projetos na Prática Educativa é o nome dado a uma prática educacional, defendida por diversos educadores que pretendem favorecer mudanças nas concepções e modos de atuar dos professores, na gestão das instituições de ensino e nas próprias funções da escola. Os projetos aparecem como um meio de melhorar o ensino, atender as necessidades dos alunos e dos setores da sociedade a que pertencem.
Palavras-chave: Pedagogia de Projetos; Prática Educativa; Transformação.

INTRODUÇÃO

O tema do trabalho propõe uma observação no contexto das escolas, suas práticas pedagógicas, suas relações interpessoais, na aplicação e desenvolvimento de projetos e também na pesquisa bibliográfica de autores que defendem a pedagogia por projetos.
A pedagogia por projetos é o nome dado a uma prática educacional, defendida por diversos educadores que pretendem favorecer mudanças nas concepções e modos de atuar dos professores, na gestão das instituições de ensino e nas próprias funções da escola. Os projetos aparecem como um meio de melhorar o ensino, atender as necessidades dos alunos e dos setores da sociedade a que pertencem.
O problema de pesquisa procura saber como o coordenador pedagógico pode contribuir para manter a escola atualizada, interessante e prazerosa? Como conseguir a ruptura da monotonia do ensino-aprendizagem curricular e seduzir professores e alunos a criar novas expectativas no cotidiano escolar?
O interesse pelo tema surgiu através da necessidade de se ter o apoio mútuo e a base consolidada em uma equipe dentro da escola que possa ser capaz de mediar, questionar, desafiar e cooperar na organização do trabalho.
As mudanças são necessárias e a escola deve ser renovada e capaz de se adequar às novas realidades de seu alunado. Deve ser acolhedora, atrativa, fazer parte de seu contexto e gerar novas expectativas. Infelizmente não é isso que vem sendo observado no decorrer dos anos. A escola está cada vez mais distante da realidade de seus alunos, além de perder espaço para outras formas de se adquirir conhecimento (como a internet, redes sociais, televisão).
O tema da pesquisa pretende estudar a importância do papel do coordenador pedagógico como colaborador do planejamento de trabalho pela pedagogia por projetos. O trabalho com projetos não é nenhuma novidade, mas não vem sendo trabalhado na totalidade de sua proposta.
A Pedagogia por projetos deve incentivar e valorizar o protagonismo dos estudantes e deslocar o professor do local de quem detém, exclusivamente, o saber. Contribuir para que a escola se transforme em local de construção e produção do conhecimento e não somente de sua transmissão, de forma compartimentada.
Se perguntarmos a um grupo de professores qual o seu objetivo de ensino e qual o tipo de aluno que gostariam de ajudar a formar, não encontraremos discordância nas respostas. Faz parte de praticamente todo discurso pedagógico, o objetivo de formar alunos autônomos, conscientes, reflexivos, participativos, cidadãos atuantes, felizes, entre outras características similares. E então, por que a escola continua tão distante da realidade, das expectativas e dos sonhos de seus
alunos?
O objetivo geral procura analisar a necessidade urgente de dar um novo significado ao espaço escolar – com seus tempos, rituais, rotinas e processos – de modo que ele possa, efetivamente, estar voltado para alcançar os objetivos de todo educador: a formação de sujeitos ativos, reflexivos, cidadãos atuantes e participativos.
Os objetivos específicos são avaliar como a pedagogia de projetos auxilia para uma Educação transformadora; identificar a importância desse trabalho no desempenho e na participação da comunidade escolar; descrever estratégias que possam orientar a possíveis mudanças onde se faz necessário.

Os projetos de trabalho são a denominação de uma prática educacional, que pretende favorecer mu-

danças nessas concepções e no modo de atuar dos professores, na gestão das instituições de ensino e nas próprias funções da escola. Os projetos aparecem como um meio de facilitar o ensino e atualizar a escola em seus conteúdos e em se adequar às necessidades dos alunos e dessa parte da sociedade em que está veiculado.
A Pedagogia de Projetos tem como objetivo dar um novo sentido a esse espaço escolar, trazendo uma nova perspectiva para esse grupo de alunos e professores. Nessa proposta de trabalho, todo conhecimento é contextualizado, não sendo possível dissociar aspectos cognitivos, emocionais e sociais e a formação dos alunos não é exclusivamente de atividades intelectuais. A formação deve ser um processo global e complexo onde o conhecer e o intervir no real não se encontram dissociados.
A meta desse trabalho é estudar um outro conceito de educação, buscando relatos de trabalhos bem-sucedidos, buscando meios de conhecer novas possibilidades de uma forma de trabalho, tentando fazer com que a escola se torne um local realmente capaz de transformação.
O trabalho será desenvolvido a partir da pesquisa na literatura de teorias e sugestões metodológicas de alguns educadores que possam servir como inspiração e embasamento teórico para uma reestruturação na forma de se pensar e agir o fazer pedagógico da equipe escolar.
A partir da leitura de alguns educadores (Fernando Hernadez, John Dewei,
Jean Piaget, Paulo Freire, Anísio Teixeira, et al) que sugerem novas formas de enxergar a escola e a educação e que também relatam experiências bem-sucedidas de transformação nesse espaço da sociedade.

A PEDAGOGIA DE PROJETOS NA PRÁTICA EDUCATIVA E AS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Hoje ouvimos muito a palavra projeto: projeto de vida, projeto de estudo, projeto de trabalho, entre outros. E na área pedagógica também temos a pedagogia de projetos que tem estado presente no cotidiano de muitas escolas.
Antunes (2004, p.15) traz algumas considerações importantes sobre um projeto: que é na verdade uma pesquisa ou uma investigação mais desenvolvida, com profundidade, sobre um tema ou um tópico que se acredita interessante conhecer. Ele deve representar um esforço investigativo, voltado a encontrar respostas convincentes para questões sobre o tema que foram anteriormente levantados pelos alunos, professores ou algum membro da comunidade escolar. Para ele os objetivos de um projeto não se esgotam em buscar as respostas corretas e abrangentes, mas em aprender de maneira significativa o tópico estudado.
Outro autor Araújo (2003, p.69) também coloca que podemos pensar que um caminho possível para se trabalhar os processos de ensino e aprendizagem pode ser por meio de projetos concebidos como estratégias para a construção dos conhecimentos

Entender os projetos como uma estratégia traz, assim, uma nova perspectiva para o trabalho pedagógico, pois partir de representações prévias sobre os caminhos a serem percorridos, incorpora, por exemplo, a abertura para o novo: a perspectiva de uma ação voltada para o futuro, visando transformar a realidade: e a possibilidade de decisões, escolhas, apostas, buscas e incertezas. Além disso, permite dar um sentido ao conhecimento baseado na busca de relações entre fenômenos maturais, sociais e pessoais.

Dando uma pequena pincelada no histórico da pedagogia de projetos vamos ver seu início (HUBER, 1999 apud VENTURA, 2002, p. 38) com Rousseau, quando ele expressou o desejo de que Emile, seu personagem, aprendesse através das coisas e não pelos livros, dando a ideia que uma hora de trabalho valeria mais que um dia de explicações. Ele também coloca que o conceito de projetos passa também por outros pensadores como Karl Marx, Kerchensteiner, John Dewey, Celestin Freinet, Henri Wallon e Jean Piaget, chegando até Paulo Freire no Brasil.
Desde Comenius em 1592 até mais recentemente Gardner, a preocupação dos educadores sempre foi diminuir a distância entre a vida prática e a escola, e isto os desafiava a procurar novos caminhos que auxiliassem o professor em sua tarefa de conduzir os alunos a seu aprendizado. (ANTUNES, 2003, p.41)
De acordo com (NASCIMENTO, 2010, p.2) a pedagogia de projetos de desenvolveu impulsionada pelos princípios da chamada pedagogia ativa, que consiste em fazer uma relação entre a realidade da vida diária do aluno e o conteúdo estudado.
Na concepção da utilização da pedagogia de projetos, percebe-se que o aluno se torna um participante ativo do processo de aprendizagem, uma vez que ele precisa levantar dúvidas, criar relações que

propiciem novas buscas e agir para que o aprendizado ocorra. Visando isto, podemos colocar algumas questões importantes para que o trabalho com pedagogia de projetos se torne viável e eficaz para atender as necessidades dos alunos (PRADO, 2003, p.7)

O professor deve ter intencionalidade, ou seja, ter um objetivo específico tendo a intenção de alcançar algo com o aluno, saber onde quer chegar, ainda que no caminho seja necessário a modificação de estratégias, o que nos leva a flexibilidade que deve ocorrer sempre que houver a necessidade de ampliar, mudar ou rever os caminhos que estão sendo trilhados. É bastante interessante a questão da originalidade onde o professor vai usar de sua criatividade para trazer coisas novas para os alunos, trazendo sempre para perto de sua rotina e cultura, levando este a encontrar ideias para seus próprios projetos, utilizando sempre o que há disponível na escola e em seu meio social. O projeto deve procurar ser realizado de forma interdisciplinar, do modo mais natural e espontâneo possível.

Almeida (2002 apud PRADO, 2003, p. 8) traz a seguinte colocação:

(...) que o projeto rompe com as fronteiras disciplinares, tornando-as permeáveis na ação de articular diferentes áreas de conhecimento, mobilizadas na investigação de problemáticas e situações da realidade. Isso não significa abandonar as disciplinas, mas integrá-las no desenvolvimento das investigações, aprofundando-as verticalmente em sua própria identidade, ao mesmo tempo, que estabelecem articulações horizontais numa relação de reciprocidade entre elas, a qual tem como pano de fundo a unicidade do conhecimento em construção

Na pedagogia de projetos podemos observar que o professor tem uma vantagem por ter a liberdade de ação, pois os conteúdos que serão desenvolvidos de forma interdisciplinar podem ser feitos de forma divertida e significativa para o aluno. Desta forma o professor deixa de ser o transmissor do conhecimento para ser seu mediador. Ele vai proporcionar situações onde o aluno tenha curiosidade sobre determinado assunto e busque por si mesmo as respostas que lhe satisfazem, agindo de forma efetiva para alcançar seus objetivos. O aluno deve sentir o interesse genuíno do professor neste processo de crescimento. Segundo Prado, (2003, p.4) o professor "precisa acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, ou seja, entender seu caminho, seu universo cognitivo e afetivo, bem como sua cultura, história e contexto de vida. " O professor deve intervir no processo de aprendizagem garantindo que este seja compreendido, sistematizado e formalizado pelo aluno.

Verificaremos a seguir de forma didática, separadamente, os componentes diretos que envolvem a pedagogia dos projetos, sendo estes o projeto propriamente dito, o professor e o aluno.

O projeto

Na literatura sempre encontramos muito a respeito do objetivo do projeto e este deve ser claro para todos os integrantes do mesmo, ser coerente com a realidade, idade e perfil dos alunos e deve ser possível de serem realizados.

Para Antunes (2003, p. 32) devemos

perceber que todo o projeto apresenta fases claramente definidas, conhecer essas fases, situar-se no ponto em que está em relação a fase e compreender o objetivo específico de sua tarefa no momento que a executa, mas também o objetivo final do projeto nos dá uma visão bastante clara do que o professor e o aluno devem ter em mente em relação ao projeto.

Portanto um projeto deve apresentar fases claras que segundo o mesmo autor seriam três:

Abertura do projeto: onde haverá a definição do tema central e os questionamentos que levarão a investigação. Sempre levando em conta a relevância que este tem com a experiência diária do aluno. Pois a aprendizagem acontece incorporando estes novos saberes aos que o aluno já possui.

Na segunda fase acontece o trabalho prático, onde há a investigação direta através de inúmeros recursos que serão disponibilizados para os alunos es estes interagem e dialogam sobre seus novos conhecimentos.

A terceira fase é a culminância, apresentação: quando o professor pode verificar se os objetivos foram atingidos e os alunos farão a apresentação mediante formas diferentes como: representações, exposições, painéis, músicas, textos, vídeos e etc.

Ainda algumas questões importantes que podemos ressaltar sobre projetos e que Prado (2003, p.11) coloca tão claramente, é a que um projeto não pode ser concebido como uma camisa de força, há outras estratégias que podem ser usadas pois em casos específicos de alguns conteúdos, o projeto não é o mais indicado.

A duração de um projeto também deve ser observa-

da. Ele deve ter começo- meio-fim, pois observando este ciclo o professor pode criar melhor os procedimentos, estratégias e conceitos que serão usados no projeto. Desta forma sempre haverá possibilidade de novos começos.

O PROFESSOR NA PEDAGOGIA DE PROJETOS

Segundo Antunes (2003, p.31) o aluno é o centro do trabalho com projetos, porém o professor tem importância destacada. A ele cabe colocar à disposição toda sorte de materiais que os auxiliarão como: livros, revistas, filmes, fotos, jogos entre outros: o professor vai divulgar ao aluno tipos de linguagens passíveis de encontrar o conhecimento, e desta forma os alunos também percebem que suas descobertas podem ser expressas de formas variadas como textos, gráficos, pinturas, músicas, desenhos, expressões corporais, entre outros, assim ele vai conhecendo melhor suas aptidões e a forma de expressá-las.

Ele ainda menciona que o professor deve ser um decodificador de símbolos, trabalhando ou não com projetos, ele deve saber interpretar textos, gráficos, explorar mapas, analisar fotografias, inventar ilustrações, trazendo para o aluno as mensagens ocultas dos símbolos presentes nas múltiplas linguagens.

Ventura (2002, p.38) coloca que o professor não precisa reunir todas as competências para a realização dos projetos, mas tê-las para uma boa orientação. Para ele cabe ao professor criar junto com os alunos situações problema a serem resolvidas: montar com os alunos um contrato pedagógico para a resolução dos problemas com um calendário a ser seguido. Fazer reuniões com os alunos e outros professores para mostrar os avanços do projeto: encorajar mediante problemas que possam surgir e manter uma boa relação entre os projetos e os outros programas da escola e juntamente com os alunos fazer o relatório final do projeto.

O professor deve ser questionador, instigando os alunos com perguntas criativas e interessantes. Deve induzir os alunos a trazerem seus questionamentos.

O ALUNO NA PEDAGOGIA DE PROJETOS

Ventura (2002, p.37) coloca que um saber aprendido por meio de projetos, é mais importante que o saber ensinado tradicionalmente. Esta mudança é importante pois a cognição acompanha a ação, a construção do saber se efetiva, principalmente pela ação dos alunos.

Aqui encontramos também o papel do aluno na realização de um projeto.

Para isso precisamos levar em conta: a idade dos alunos, o nível de desenvolvimento cognitivo, o ponto de ação das suas inteligências e as experiências ou não com o uso de habilidades operatórias. (ANTUNES, 2004, p.31)

Qualquer que seja sua prontidão, o aluno deverá desempenhar no projeto o que se segue: Pesquisas diversas em livros, revistas, jornais, entrevistas entre outros; expressar suas descobertas desenhando, lendo, anotando dados, pintando, enfim, utilizando as mais diversas linguagens, explorar com clareza e domínio integral da definição suas diferentes habilidades operatórias como ver, descrever, criticar; estar por dentro do projeto como um método conhecendo as suas fases e seus objetivos e saber qual sua tarefa no mesmo (idem)

Percebe-se que o aluno deve participar ativamente do projeto que está sendo realizado, ao contrário do se vê em muitas estratégias de ensino onde o aluno somente realiza as tarefas propostas sem as vezes compreender seu significado ou o porquê está realizando tal tarefa e de forma compulsória. Nesta visão, os alunos são parte integrante e protagonistas de sua aquisição do conhecimento.

Podemos dizer que a pedagogia de projetos deve permitir que o aluno aprenda fazendo e se veja autor de algo que o fez por meio de investigação e pesquisa.

Na perspectiva da pedagogia de projetos o processo de ensino aprendizagem tema outro rumo. Estudar não é mais memorização e decodificação de signos linguísticos, é ais que ensinar conteúdos. A formação do aluno parte dele a para ele e este participa, vivencia, toma atitudes diante dos fatos e escolhe os procedimentos para atingir os objetivos. O ensino acontece não apenas pelas respostas dadas, mas pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados e pela ação desencadeada. (NASCIMENTO, 2010, p.3.)

ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA PEDAGOGIA DE PROJETOS

Percebeu-se que ao realizar os estudos sobre coordenação pedagógica, este vem se apresentando com muitos nomes, na literatura, especialmente supervisão pedagógica ou educacional, porém viu-se que o contexto de sua atuação é o mesmo, por isso vamos adotar neste estudo o termo coordenação pedagógi-

ca. (COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, p.17)
Referindo-se a responsabilidade do coordenador pedagógico Rangel (2002, p.52) coloca que este deve fazer parte do coletivo da escola, se responsabilizando por organizar, gerir a avaliar a formação dos recursos humanos. Com vista a melhoria da qualidade da educação, integrando-se na política da escola. O coordenador deve se enquadrar nu sistema organizativo instituição e tem a missão, uma voz, uma ação. Ele deve ser uma peça vital numa escola por saber interpretar sua história, ler sua realidade e planificar o futuro.
Diante de uma visão tão ampla e ao mesmo tempo completa o papel do coordenador pedagógico na escola podemos perceber que este ao fazer parte do todo da escola, como membro atuante e não figurativo, tem a incumbência de se responsabilizar pela organização, gerenciamento e a avaliação de odos na escola, pois se nela todos são agente educadores ele deve estar atento a equipe de uma forma geral auxiliando-os em seus processos diários de trabalho e levando esta equipe ao comprometimento com o objetivo fundamental da escola, a educação em seu sentido mais amplo. Neste sentido ele deve ter voz ativa no ambiente escolar, baseando suas ações em um planejamento com vista o histórico da escola, suas necessidades atuais e de olho no futuro.
Deve-se observar também que como comenta (SILVA JUNIOR, 2000 p.21-22) o coordenador não pode ser considerado como tendo “superpoderes” de assessoria, ele acompanha, contribui e avalia o trabalho do professor em sala de aula, mas juntamente com ele constrói o trabalho diário.
Baseando-se em sal objetivo de trabalho o coordenador vai observar o professor e aluno em suas relações de ensino e aprendizagem e perceber o que em tornado esta relação fácil o difícil e então encontrar formas práticas de intervir no trabalho do professor mantendo um diálogo aberto, sincero e construtivo sobre sua prática pedagógica.
Para tanto se faz necessário que o coordenador pedagógico faça uso da formação continuada pois se pode afirmar que tal atribuição é uma das mais importantes dente sua atuação. (COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, p.48).
Por isso a importância de ele procurar constantemente se atualizar, buscar saberes, técnicas e metodologias que podem auxiliar nas mais diferentes necessidades do professor tendo em vista a pluralidade que se encontra hoje em sala de aula. Buscando sempre qual melhor caminho seguir em situações específicas encontradas no cotidiano escolar.
Vicentini (2005, p. 133) discorre sobre o coordenador e sua proximidade com
professor na escola como sendo uma tarefa imprescindível pois impulsiona o repensar da ação pedagógica em sala de aula.
Vasconcellos (2002, p. 89), traz de forma bastante prática o que a coordenação pedagógica pode fazer para ajudar o professor a estabelecer uma dinâmica de interação que facilite o avanço em sala de aula visto que é ele, o professor, quem administra a prática pedagógica em sua sala. A coordenação pedagógica deve: acolher o professor em sua realidade e suas angústias; reconhecer as necessidades e dificuldades; fazer quando necessário a crítica dos acontecimentos ajudando-o a compreenderem a própria participação do professor no problema; trabalhar em cima da ideia de processo de transformação; buscar caminhos alternativos e fornecer materiais.
Complementando essa ideia Ferreira (1999, p.177) coloca que ao coordenador pedagógico também cabe a tarefa de fazer o professor compreender e analisar o próprio trabalho e sua prática, observando os resultados quantitativos e qualitativos. E assumir também a responsabilidade pela formação continuada dos professores.
A coordenação pedagógica deve estar trabalhando bem perto do professor em todas as situações, sua atuação deve sempre favorecer o professor de forma a auxiliar a sua prática diária. Daí a importância do coordenador quando em conjunto com o professor decide utilizar a pedagogia de projetos em classes de crianças de dois a três anos. Na literatura muito se encontra sobre a utilização de projetos em classe de crianças de mais idade, mas podemos perceber que a aplicabilidade de pedagogia de projetos na educação infantil é bastante viável e muito satisfatória.
De acordo com Nascimento (2010, p.7) a pedagogia de projetos em classe de educação infantil, traz a possibilidade de estabelecer relações que permitem trabalhar com muitas informações aumentando a compreensão do mundo e das interações do aluno com este mundo. Desperta no aluno a paixão pela descoberta, e por isso não é bom dar-lhe a resposta pronta nem a solução aos problemas, mas alimentar-lhes a curiosidade e motivá-los à investigação para conseguirem o que desejam.
Oliveira (2002, p.170) diz que o projeto pedagógico deve fazer “o olho infantil saltar o muro da escola”, quebrar barreiras. Impulsionar a criança a fazer grandes conquistas e vencer desafios não é uma

tarefa fácil, ao contrário, requer do professor de educação infantil, muitas habilidades, competências e paixão pelo que faz.
O coordenador pedagógico, lado a lado com professor, podem fazer da pratica da pedagogia de projetos um grande sucesso na educação infantil.
Este trabalho conjunto, deve encontrar estratégias pertinentes de atuação para que a aplicabilidade do projeto seja garantida e tenha seus objetivos atingidos.
Em classes de crianças de educação infantil deve-se elaborar projetos a partir de algo que o aluno quer saber, conhecer ou desenvolver, observando sua idade e as características da mesma, buscando soluções em estratégias e procedimentos afim de que a rotina da criança se torne mais agradável e significativa possível.
Uma das formas mais interessante e pertinentes ao se trabalhar com a pedagogia de projetos na educação infantil é a de se propor uma didática utilizando o lúdico com jogos e brincadeiras afim de se atingir os objetivos do projeto. Pois é por meio do jogo que a criança se afirmar, explora o mundo, compreende e assimila regras e padrões e vai desenvolvendo sua autonomia. O brincar, para a criança é um ato muito sério, é o seu trabalho, é brincando que se apreende o conhecimento (FRATARI, 2010, p.5).
Oliveira (2002, p.234-242) coloca também ideias muito importantes ao se utilizar projetos na educação infantil. Os projetos devem reconhecer a importância de a criança ter experiências com objetivos da cultura por meio de atividades diversificadas como, cantar, tocar instrumentos, ouvir histórias, brincar com agua e areia, massa de modelar, pintura, passear, montar blocos, brincar com quebra- cabeças, observar e cuidar de animais, entre outros. Também devem ter a preocupação de trabalhar emoções, a linguagem e a imaginação, além do conhecimento lógico. Os projetos podem conter estratégias, como o registro escrito, gráficos, relatórios orais, desenhos, representações, entre outros. Enfim, os projetos devem ser organizados de acordo com os temas que as crianças vão tecer redes de significações. Assim para cada criança haverá possibilidade de criar relações, entender a natureza cognitiva, estética e ética de seu ambiente, dando-lhes significados.

Os projetos são assim porque abrem uma brecha naquela coisa meio morna do dia-a-dia da sala de aula. Criam possibilidades de ruptura por se colocarem como espaço corajoso, no qual é possível, com a matemática, a biologia, a química, história, a língua portuguesa, a formação de uma identidade cultural. (ALMEIDA, 2000, p.22 apud NASCIMENTO, 2010, p.5).

Em todo esse processo, o coordenador pedagógico, ao auxiliar o professor em seu papel de mediador o orienta a acompanhar o processo de ensino aprendizagem da criança, entender seu processo e conhecer a fase em que se encontra, bem como seu tipo de pensamento. Segundo Fratari (2010, p.6) também é muito importante que o professor conheça além do universo cognitivo da criança, o afetivo, sua cultura, história e contexto de vida.

Trabalhar na perspectiva da pedagogia de projetos na educação infantil, possibilita as crianças a criação de estratégias de organização de seu saber em relação a sua aprendizagem e entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitam a construção do conhecimento (FRATARI, 2010, p. 3).

A autora ainda coloca que o trabalho com a pedagogia de projetos “é o caminho para criarmos crianças autônomas, criticas, reflexivas, responsáveis, e construtoras de sua própria história.

OS PROJETOS COMO SUPORTE À AÇÃO DOCENTE

A educação no modelo tradicional é alvo de críticas e questionamentos, mas na realidade e no cotidiano não conseguimos nos livrar dela. Seja por motivo de valores embutidos na formação dos professores, seja por reprodução de uma educação que recebemos não temos a capacidade de modificar ou por questões políticas e sociais que favorecem a essa competição desenfreada que obrigam esse sistema educacional de acúmulo e reprodução.
A educação tradicional está defasada e afasta o aluno da escola. As aulas sem conteúdos relacionados a vivência dos alunos, as matérias descontextualizadas e a reprodução de uma listagem de conteúdos e cópias já não cabem mais a realidade dos educandos que temos hoje.
A facilidade do acesso às informações, os meios de comunicação e a mídia
são fortes concorrentes às aulas mecanicistas e reprodutoras.
O modelo de currículo organizado em disciplinas também tem sofrido críticas, como o reducionismo

das informações e a fragmentação do conhecimento. A interdisciplinaridade deve nortear um novo modelo de paradigma curricular.
Com a elaboração dos projetos, torna-se mais fácil a interdisciplinaridade dos currículos, transformando as disciplinas em uma só, cada uma com suas especificidades, mas complementando-se, criando nexo entre as informações e tornando-as úteis e práticas a vida dos educandos.
Se pretendemos formar cidadão críticos, participantes, conscientes e capazes de aprender sozinhos precisamos repensar a metodologia de trabalho encontrado até hoje em nossas escolas. Ou as escolas se transformam ou continuarão sendo vistas como um local tedioso, que aprisiona e limita as atividades do ser humano.
As metodologias estão se transformando, mas ainda estamos longe de uma didática ideal, capaz de dar conta de um novo mundo e contexto que vivemos.
O trabalho sugerido por projetos pode ser de grande valia aos professores e equipe pedagógica quando bem planejado e de fato executados. Ele permite ao professor nortear seu trabalho, traçar objetivos reais, explorar a capacidade do educando e interagir de forma prazerosa e prática no dia a dia da escola.
Na elaboração de um projeto todos os envolvidos saem ganhando, os professores recuperam sua autoestima quando observam uma turma engajada e satisfeita nas suas produções, ele pesquisa, estuda e se atualiza. O educando aprende o que tem interesse, se aprofunda e tem melhores rendimentos escolares. A instituição passa a ter menos problemas comportamentais, de notas e de evasão.
Quando o planejamento é bem feito e o grupo participa ativamente da escolha do caminhar do projeto, os indicativos de sucesso são grandes. As pessoas produzem aquilo que as interessa, quando vêm uma aplicabilidade real nas funções do aprendizado.
Quando a aula é programada para atender as necessidades do educando, ela o satisfaz, tornando-o sujeito ativo do processo.
A ordem é repensar as posturas diante da nova sociedade como um todo.
Repensar o fazer pedagógico e se preparar para atender as demandas atuais.
A escolha correta na forma em se estruturar uma instituição educacional faz toda a diferença e a professor pode ter seus projetos como suporte de estruturação de suas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos bibliográficos deste trabalho e a observação do andamento de um trabalho por projetos na prática faz levar a conclusão que a Pedagogia de Projetos na Prática Educativa é uma metodologia que possui grande importância para o contexto histórico em que se encontra a educação brasileira.
A Pedagogia de Projetos busca dá um novo direcionamento a prática pedagógica, favorecendo mudanças na concepção de educação construída ao longo dos anos.
A escola que tem como objetivo formar cidadãos críticos, conscientes e participativos, precisa repensar seus métodos de trabalho e adequar suas aulas, seus métodos e sua filosofia para atender a esta nova demanda de educandos que convive com uma realidade de rápidas transformações, com uma demanda enorme de informações e precisa aprender a selecionar aquilo que lê, que interpreta e de como deve viver.
A metodologia de trabalho pela estruturação em projetos é de fácil operacionalização e pode englobar todo o currículo de uma escola. A aprendizagem torna-se útil, contextualizada, dentro das expectativas e da realidade dos alunos.
A construção de um projeto exige que as pessoas estejam abertas a novas posturas educacionais, precisam saber ouvir as necessidades e anseios do outro. É necessário um diagnóstico inicial do que se pretende construir num determinado período, eleger um tema para o pontapé inicial da pesquisa e a criação dos subtemas a serem estudados, entrelaçando conteúdos, tornando as aulas dinâmicas, construtivas e dentro da realidade de seus educandos. Os objetivos precisam ser traçados com clareza para que sejam traçados os caminhos do processo.
A avaliação precisa ser contínua, com caráter formativo e construtivo. As produções precisam ser arquivadas em forma de portfólios para que alunos e professores possam juntos analisar os avanços e saber de onde precisam continuar e o que precisam retroceder.
Acredito que transformando o planejamento da escola por Trabalhos por
Projetos, previamente planejados, estudados e preparados para receber seus alunos, teremos uma educação de mais qualidade, voltada para atender a realidade de sua clientela e capaz de formar cidadãos críticos, participativos e autônomos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J. & FONSECA JÚNIOR, F.M. Projetos e ambientes inovadores. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – SEED/ Proinfo – Ministério da Educação, 2000.

ALMEIDA, M.E.B. de. Como se trabalha com projetos (Entrevista). Revista TV ESCOLA. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, nº 22, março/abril, 2002.

HERNÁNDEZ, F. e VENTURA, M. ; TRAD. Jussara Haubert Rodrigues. 5. Ed. A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho; trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LÜDKE, Menga (in HOFFMANN, Jussara org.). O Trabalho com Projetos e a Avaliação na Educação Básica. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro; trad. De Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya.-4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 35°ed. São Paulo: Paz e Terra. 2007.
BARBOSA, Laura Monte Serrat. O projeto de trabalho: uma forma de atuação psicopedagógica. Curitiba: Arins LTDA, 1999. 123p.

Escola Plural. Pedagogia de Projetos. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 1994. GADOTTI, Moacir. História das Idéias Pedagógicas. São Paulo: Ática, 1993.
GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. São Paulo: Artes Médicas, 1997.

GESTÃO EM SALA DE AULA: PROPOSTAS PARA GERENCIAMENTO DE CONFLITOS

THAIS MOURA MARINHO

RESUMO

Diversas questões assombram o cotidiano nas escolas como a bagunça, a violência, a falta de interesse por parte dos educandos ou o pessimismo do corpo docente. Dentre esses e outros temas, a indisciplina pode ser considerada a mais presente e inoportuna para os processos de ensino aprendizagem. Muitas vezes o papel de cada um na escola não está claro, e nos angustia o cenário atual, contudo, as obras nos trazem a reflexão de muitos pontos importantes e essenciais para a harmonia no ambiente escolar e como a postura dos professores e da gestão podem desenvolver uma cultura de paz e empatia. Uma boa comunicação, trabalho contínuo, respeito mútuo, reconhecimento e outras ferramentas podem melhorar o dia a dia de todos e agregar um novo sentido para a importância da educação e na vivência da democracia que se inicia na escola.

Palavras Chave: indisciplina, gestão em sala e redução de conflitos

ABSTRACT

Several issues haunt the daily life in schools such as mess, violence, lack of interest on the part of students or the pessimism of the faculty. Among these and other themes, indiscipline can be considered the most present and inopportune for the teaching-learning processes. Often the role of each person in the school is not clear, and the current scenario is distressing, however, the works bring us to reflect on many important and essential points for harmony in the school environment and how the posture of teachers and management can develop a culture of peace and empathy. Good communication, continuous work, mutual respect, recognition and other tools can improve everyone's daily life and add a new meaning to the importance of education and the experience of democracy that begins at school..

INTRODUÇÃO

A escola deve estar preparada para gerir as disputas,

a indisciplina, o preconceito, as relações injustas, as dificuldades de lidar com o que é público, falta de diálogo e outros choques de diferenças. Construir um ambiente escolar pacífico, demanda empenho e muitas práticas envolvendo toda a comunidade escolar. Interpretar o comportamento dos alunos é um dos grandes desafios assim como a tratativa que devemos ter com eles, o que se espera deles e como proporcionar uma educação transformadora para a formação de um cidadão mais crítico e autônomo em meio a tantas mudanças e diferenças sociais.
A formação continuada de professores e gestão se mostra bastante enriquecedora e instrutiva, que nos fazem refletir e oferecem práticas acessíveis que contemplam muitas das dúvidas que assolam os educadores, proporcionando caminhos para melhorar as relações nas escolas, visto que, não há um modelo que se encaixe à todos pois a sociedade muda, a juventude está em transformação e cada comunidade tem suas particularidades.

DESENVOLVIMENTO

Na escola o barulho é algo incessante, desde vozes cruzadas até o bater de materiais nas carteiras, isso implica no decorrer das aulas e no estabelecimento de uma boa comunicação. Segundo Parrat-Dayan (pág.8), “as regras precisam de definições para se negociar os limites”, se o professor não combate os barulhos a desordem se instala. Mas, o corpo docente precisa se adaptar as mudanças da sociedade, e não só para a transmissão do conhecimento para o qual não foi formado.

Assim como na sociedade, a escola possui um conjunto e regras que possibilitam a convivência entre os indivíduos, é um ensaio para o que está por vir, quando a criança não tem regras em casa, o choque com as cobranças na escola são iminentes, e o aluno precisa entender a função delas. Isso se complica ainda mais quando falamos de adolescentes devido ao período da vida, podendo impactar drasticamente no processo de ensino aprendizado devido aos diversos estímulos. Considerado uma das fases mais complexas da vida humana, os adolescentes buscam se adaptar aos impulsos causados pela puberdade, evento biológico responsável pelas transformações morfológicas e fisiológicas e a aceitação por outros de sua idade (COIMBRA et al. 2005).

A educação anterior, a qual se escutam os comentários “na minha época era melhor”, mas a escola não era de acesso a todos e estava embasada no medo e na pressão funcionando à base de castigo e ameaça, diferente de hoje onde a escola é democrática e portanto as relações na escola vêm mudando. Continuar a conduta autoritária pode trazer o efeito contrário da disciplina. É de suma importância estabelecer uma boa comunicação a um ato de indisciplina, sem questões morais ou maniqueístas, o professor como moderador, pode propor o debate e argumentar com a criança, dentro do seu contexto sobre o ato, as outras crianças também escutarão e poderão debater, chegando a um possível consenso, criando um clima de confiança e responsabilidade, além da cooperação. A insistência é necessária e para o desenvolvimento do aluno e sua compreensão, em crescente indisciplina o corpo docente necessitam, cada vez mais, de meios de capacitação.

Segundo Nunes em 2011, “pouco se fala do conflito como algo inerente à condição humana e como oportunidade para a construção do diálogo e da cooperação.” (pág. 15), sendo algo inevitável é necessário a criação de oportunidades para a resolução desses problemas.
A escola deve estar preparada para gerir as disputas, a indisciplina, o preconceito, as relações injustas, as dificuldades de lidar com o que é público, falta de diálogo e outros choques de diferenças. Atividades e dinâmicas para reflexão devem ser propostos a fim de trabalhar práticas restaurativas e prevenção as diversas formas de conflito. Esses pontos são importantes para percebemos quais melhores práticas para trabalhar o assunto e fortalecer a cultura de paz e responsabilidade social. O projeto ‘# Tamo junto” de 2017 do Ministério da Saúde, propõe várias dinâmicas nesse sentido, entre outros livros sobre o tema que trazem toda metodologia de aplicação e objetivos gerais e específicos em sala de aula, inclusive o mencionado neste artigo: “ Como restaurar a paz nas escolas: um guia para educadores” que conta com indicações a outros livros, filmes, documentários e outras atividades que ajudarão os educadores a realizar as ações nas escolas. .
A comunicação é um dos fatores que ajudam na construção de práticas restaurativas informais, uma linguagem de parceria semeia a confiança. As conotações positivas são muito importantes pois o reconhecimento contempla a empatia. A escuta ativa também estabelece a reciprocidade e disposição e precisa ser trabalhada a longo prazo, e controlar as palavras de cunho emocional é fundamental para as

situações rotineiras que implicam da resolução de conflitos e tensão emocional, evitando julgamento moralista e comparações. Recuperar ressentimentos evita conflitos no futuro.
Segundo Aquino, "...em vez de perder tempo nos queixando do que já sabemos, temos que sondar o que desconhecemos" (pág. 103), pactuando com uma prática educativa buscando a reflexão do corpo docente e seu papel na escola é possível desprender-se do incomodo que a escola pode trazer à todos os envolvidos. Em sumo, não se pode esperar por um bom comportamento ou a presença da família para o processo de ensino aprendizagem.
Portanto, os debates e conflitos são enormes e inúmeros, mas a obra nos arrebate para diversas reflexões e desafios ao invés de apontar vítimas ou incontestáveis culpados. Ensinar é complexo, difícil, mas necessário e deveras importante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou a exploração do papel da escola para a sociedade e suas necessidades. Os problemas relacionados ao espaço escolar sempre estarão presentes e são invitáveis, contudo, é fundamental percebemos que não há respostas prontas ou soluções instantâneas. O pensamento crítico e ciência sobre seus direitos e deveres, assim como a interação ética deve ser algo praticado constantemente na escola, a fim de se tornar uma cultura, praticada com respeito e seriedade por todos, inclusive os professores que também precisam constantemente se apropriarem de seus conteúdos e novas práticas de ensino. O ensinar deve ser com entusiasmo, dedicação e constante atualização, a fim de promover uma educação transformadora e libertadora, para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e questionadora para com seus governantes e as próprias ações.

REFERÊNCIAS

COIMBRA C, BOCCO F, NASCIMENTO ML. Subvertendo o conceito de adolescência. Arquivos Brasileiros de Psicologia. Rio de Janeiro, v. 57, n.1, p. 2-11, 2005. Disponível em: < http://docplayer.com.br/412226-Subvertendo-o-conceito-de- adolescencia.html>. Acesso em: dez. 2020.;

MINISTÉRIO DA SAÚDE. #Tamo junto. Prevenção na escola: Guia do professor. Brasília – DF. 2017. pdf. 97 p.;

NUNES, Antonio O. Como restaurar a paz nas escolas: um guia para educadores. São Paulo: Contexto, 2011.

PARRAT-DAYAN, Silvia. Como enfrentar a indisciplina na escola. São Paulo: Contexto, 2008.

SAYÃO, Rosely & AQUINO, GROPPA, J. Em defesa da escola. São Paulo, Editora Papirus: 2016.;

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

THAYANE ISALTINA SOARES MACHADO

RESUMO

Atualmente a "ciência do cérebro" ainda é realizada apenas por médicos, fisiologistas e profissionais da área da saúde. A linguagem, métodos e técnicas usadas divergem fundamentalmente daquelas usadas pelas ciências da educação, o que torna o acesso e a comunicação com pedagogos, extremamente árdua. É um desafio que se lança às duas partes para que uma ponte real de comunicação possa ser estabelecida e os benefícios sejam concretos na prática educativa. Além do levantamento histórico e das publicações sobre neurociência no meio educacional, esse trabalho procura estabelecer algumas relações, lançar algumas bases dessa ponte entre os conceitos da neurociência, como a memória e a plasticidade cerebral.

Palavras chaves: Ciência- Cérebro-Neurociência-Educação.

ABSTRACT

Currently, "brain science" is still performed only by physicians, physiologists and health professionals. The language, methods, and techniques used diverge fundamentally from those used by the educational sciences, which makes access and communication with pedagogues extremely arduous. It is a challenge for both parties that a real communication bridge can be established and the benefits be concrete in educational practice. In addition to the

historical survey and publications on neuroscience in the educational environment, this work seeks to establish some relationships, to lay some bases for this bridge between the concepts of neuroscience, such as memory and brain plasticity.
KEYWORDS: Science-Brain-Neuroscience-Education.

INTRODUÇÃO

Diante dessa grande divulgação, cabe ao professor educador se informar e refletir se de fato essa ciência traz uma nova luz ou novas ferramentas que possam contribuir para sua prática diária, procurando resolver os problemas de aprendizagem, Desde uns poucos títulos específicos disponíveis em 2010, até as dezenas de referências atualmente encontradas nos mais diferentes meios (livros, revistas educacionais, publicações científicas, matérias de jornais e revistas, entrevistas, palestras para educadores), apontam a importância do conhecimento dessa ciência para que o educador possa exercer melhor sua profissão.
Diante dessa grande divulgação, cabe ao professor educador se informar e refletir se de fato essa ciência traz uma nova luz ou novas ferramentas que possam contribuir para sua prática diária, procurando resolver os problemas de aprendizagem, ou se representa apenas mais um dos modismos que tantas vezes surgem como soluções mirabolantes para o centenário problema da educação no Brasil.
Pode uma criança ser vista como um "sujeito cerebral"? Pode o educador atual abrir mão de suas sólidas concepções de educação pelas noções do cérebro e de como interage com o meio, aprendendo com ele? Será que é realmente isso que a neurociência vem oferecer como conhecimento e avanço para a educação? Que distância medeia o frisson da mídia e os reais avanços científicos e tecnológicos oferecidos pela neurociência e que se constituem uma contribuição real no conhecimento do processo ensino-aprendizagem? Questões como essas não podem ser ignoradas pelos educadores pesquisadores que são constantemente abordados por informações de todas as origens e finalidades.

HISTÓRIA DA NEUROCIÊNCIA

Cesar Timo-Iaria, grande neurofisiologista brasileiro, afirma em seu relato histórico, que a denominação neurociência para se referir aos estudos anatômicos e funcionais do sistema nervoso em suas funções normais e/ ou patológicas é tão dispensável como seria denominar o estudo do sistema cardiovascular de cardiovasculociência. No entanto, sabe-se que a neurociência tem um caráter de interdisciplinaridade importante, pois estuda o sistema responsável pela regulação em todos os demais sistemas orgânicos e suas possíveis extensões e fronteiras com diversos outros ramos do saber, como a psicologia, psiquiatria, ciências cognitivas, computação, bioengenharia, entre outras.

A questão é que, desde que o homem se reconhece como tal e questiona sobre sua capacidade de pensar, falar, rir e chorar, vem buscando possíveis relações dessas expressões ou capacidades com o cérebro.
De acordo com Cavada (2012), há relatos do século V a.C. de Alcmeón de Crotona , discípulo de Pitágoras, que, por meio de dissecções, descobriu o nervo óptico e propôs o cérebro como sede do pensamento e das sensações. Na mesma época, Hipócrates, atribui ao sistema nervoso a gênese da mente nas suas funções normais e patológicas e descreve em "Sobre a Enfermidade Sagrada", in "Corpus Hipocraticum":
Os homens devem saber que as alegrias, gozos, risos e diversões, as penas, abatimentos, aflições e lamentações procedem do cérebro e de nenhum outro local. E assim, de uma forma especial, adquirimos a sabedoria e conhecimento, e vemos e ouvimos e sabemos o que é absurdo e o que está bem, o que é mal e o que é bom, o que é doce e o que é repugnante... E pelo mesmo órgão nos tornamos loucos e delirantes, e medos e terrores nos assaltam...Sofremos todas estas coisas pelo cérebro quando não está são... sou da opinião que dessa maneira, o cérebro exerce o maior poder sobre o homem. (Cavada,pag, 76 2012).

Segundo Relvas, Aristóteles, afirmava que o centro do intelecto residia no coração e que a natureza racional do homem se devia à capacidade do cérebro de esfriar o sangue aquecido pelo coração. (RELVAS, 2012; CAVADA, pag,76, 2012)
Ainda, de acordo com a autora, Galeno, médico Grego (129 d.C.), seguia a tese de Hipócrates e relacionou os ventrículos cerebrais com as cavidades do coração, pensando que as sensações e movimentos promovidos pelo cérebro estavam relacionados ao movimento dos "humores" que se deslocavam desde os ventrículos, pelos nervos, até os múscu-

los e tecidos. Além disso, com base na diferença entre a dureza do cérebro e do cerebelo, propôs que o primeiro atuava sobre as sensações e memória, enquanto que o segundo, sobre os músculos.
René Descartes (apud Relvas, 2012), no século XVII, defendia a teoria mecanicista para explicar a função cerebral, tendo a glândula pineal como reguladora do fluxo dos humores do cérebro para os tecidos. No entanto, acreditava que essa teoria não era suficiente para explicar a conduta humana, pois o homem, ao contrário dos animais, possui uma alma e um intelecto dados por Deus. Para ele, o cérebro controlava o corpo em suas funções semelhantes às dos animais, mas as capacidades especiais residiam fora, na mente ou espírito. Com isso, ele iniciou duas linhas de pensamento que influem até os dias de hoje: uma que aponta para a filosofia mecanicista que compara o homem a uma máquina e que ao conhecer a máquina se pode chegar a conhecer todos os mistérios do mundo, e outra, que dá início à problematização mente-cérebro – quem é a causa de quem? (TIMO-IARIA; RELVAS, 2012)
No século XIX, Gall identificou 27 regiões cerebrais que determinavam funções cognitivas específicas como a linguagem, a percepção das cores e de capacidades como a autoestima e a esperança e desenvolveu uma técnica, a cranioscopia (mais tarde denominada frenologia), que, segundo ele, permitia uma análise detalhada dessas regiões. Ele se baseava na ideia de que quanto mais um centro fosse usado, mais se desenvolveria, criando relevos (protrusões) no cérebro que poderiam ser posteriormente medidas e usadas para descrever a personalidade de uma pessoa, o que ele denominava "personologia anatômica". (CAVADA, 2012; RELVAS, 2012).
Segundo Freire (2006), Santiago Ramón y Cajal (1852 – 1934) é o pai da Neurociência moderna e seu nome se confunde com o próprio nome da ciência. Cajal se impressionou com os trabalhos de Golgi e passou a se dedicar aos estudos do sistema nervoso usando e aperfeiçoando a técnica de impregnação pela prata. Descreveu com detalhes a organização do sistema nervoso de diversas espécies e publicou diversos trabalhos, entre os quais sua obra mais famosa: Textura del sistema nervioso del hombre y de los vertebrados (1904). Em 1888 Cajal descreveu a presença de células isoladas no tecido nervoso, batizadas posteriormente como neurônios e caracterizou suas partes, nomeando-as de soma (corpo celular), dendritos e axônio. Cajal formulou a Doutrina neuronal que descreve o cérebro como um órgão formado por um enorme número de células individuais (o termo neurônio foi aplicado posteriormente pelo alemão Wilhelm von Waldeyer-Hartz) que se comunicam umas com as outras através de contatos discretos (sinapses), e ganhou, juntamente com Golgi, o Prêmio Nobel de Fisiologia e Medicina em 1906 por sua contribuição para o entendimento da estrutura e fisiologia do sistema nervoso.(NICOLELIS, 2011).

NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO - COMO O CÉREBRO APRENDE

Segundo os autores, Ramon Cosenza e Leonor Guerra (2011), médicos e professores da Universidade Federal de Minas Gerais, em seu livro "Como o Cérebro Aprende" o sistema nervoso é a parte que comanda as emoções, habilidades, capacidades de leitura e atenção. Por isso, partem do princípio de que o cérebro é a ferramenta principal no desenvolvimento da aprendizagem.
Os autores abordam a forma como o sistema nervoso é organizado, descrevendo as partes do cérebro e suas funções. Evidenciam que na espécie humana todos os indivíduos possuem cérebros anatomicamente semelhantes, embora afirmem que não há cérebros iguais, em virtude de que as conexões entre os neurônios são frutos da história pessoal de cada um, logo as experiências são vivenciadas e processadas individualmente.
Explicam que quando os bebês nascem, têm seus cérebros ainda em formação, pois grande parte das interações destes serão feitas após o contato com o meio ambiente, ou seja, estímulos e experiências advindas do meio externo e destacam a importância da plasticidade cerebral, que é a capacidade de fazer e desfazer as ligações entre os neurônios, que permite o desenvolvimento do cérebro.
Para Cosenza (2011), a aprendizagem e o comportamento também são resultantes da plasticidade cerebral e ocorrem a partir das ligações sinápticas entre as células nervosas.
Em seu livro, os autores tratam dos fatores neurológicos importantes para que ocorra a aprendizagem, como a atenção, a memória e a emoção. A atenção é um requisito fundamental para a aprendizagem, pois dependendo de seu nível, permite processar apenas as informações julgadas importantes. De acordo com os autores, há dois sistemas ou circuitos que regulam a atenção:

- Circuito Orientador que permite o desligamento do foco de atenção de um ponto para

outro ponto;

- Circuito Executivo que mantém a atenção de forma prolongada e inibe os estímulos distraidores.

A memória é outro fator relevante e pode ser classificada de acordo com o tempo de duração, em memória operacional ou de trabalho (curta duração) e memória de longa duração. Há evidências de que a consolidação da memória se faz durante o sono e depende do hipocampo, região do cérebro localizada no lobo temporal (RELVAS, 2012).

A memória pode ainda ser classificada como explícita ou consciente quando está relacionada com a aprendizagem, ou memória implícita ou inconsciente, quando está relacionada ao desenvolvimento sensório-motor.

Os autores também revelam a importância da emoção para a aprendizagem, tanto em seu aspecto positivo como negativo e relacionam essa abordagem com a estruturação do ambiente escolar, que deve ser levada em consideração pelos educadores para oferecer um cenário adequado ao maior aproveitamento dessa máquina fantástica propiciando o desenvolvimento das funções executivas do cérebro.

Descrevem ainda os distúrbios neurológicos e as dificuldades de aprendizagem que podem ser vistas em crianças. Abordam como a neurociência pode ajudar no diagnóstico da dislexia - transtorno neurobiológico da linguagem que resulta em dificuldades no reconhecimento preciso ou fluente das palavras - e outros tipos de dificuldades de aprendizagem relacionados a síndromes como a de Down e TDAH – transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.

Ainda, segundo os autores, os fundamentos neurocientíficos do processo de ensino e de aprendizagem representam uma fonte segura de informações que podem explicar o sucesso ou fracasso do trabalho escolar. Entretanto, vale lembrar que são áreas autônomas do conhecimento com interfaces em comum.

Em observância aos estudos apresentados pelos autores entende-se que o cérebro é a ferramenta principal na retenção do conhecimento e que a neurociência é uma fonte segura que pode auxiliar o professor no processo de ensino e aprendizagem.

NEUROCIÊNCIA APLICADA À APRENDIZAGEM

Segundo os autores Telma Pântano e Jaime Luiz (2012), a neurociência, aborda questões como: Porque aprendemos rápido? Porque podemos ter dificuldade de aprender? O ambiente implica na aprendizagem? Como intervir nesse ambiente?

Nessa obra são apresentados questionamentos compartilhados com outros autores experientes nos estudos da neurociência e educação, dentre eles atenção e memória; crescimento, desenvolvimento e envelhecimento do sistema nervoso; funções executivas; linguagem e cognição e processamento auditivo central.

Em relação à memória, os autores revelam a importância do sistema límbico, que juntamente com o hipotálamo e com a área pré-frontal estão relacionados aos processos emocionais. Segundo eles, é da emoção que vem a motivação para o processo de aprendizagem e as regiões cerebrais relacionadas com a emoção são também aquelas que contribuem para a promoção da memória de longo prazo.

Além disso, os autores abordam as questões relacionadas à perda de memória ou amnésia, que pode ter diferentes causas, ser reversível ou irreversível e tratam das questões patológicas relacionadas à perda da memória.

Ao tratar dos estágios de desenvolvimento, os autores relembram Piaget e descrevem que as estruturas cerebrais variam de acordo com o estágio de desenvolvimento e seguem a mesma sequência em todos os indivíduos, e que embora haja um limite de idade para cada estágio ser atingido, pode haver alteração em função de fatores genéticos e experiências específicas dos indivíduos. São citados os estágios sensório motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais.

Por fim, essa obra escrita com a colaboração de diversos autores apresenta um panorama das neurociências e suas diferentes abordagens segundo a especialização e a ótica de cada um e permite, ao leitor, ter uma visão ampla e geral dos temas relacionados às neurociências nos dias atuais. Embora os autores relatem temas das ciências cognitivas, não estabelecem uma clara relação das primeiras com as neurociências, deixando para que o leitor ouse estabelecer por si mesmo as prováveis aproximações e distanciamentos.

NEUROCIÊNCIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A autora Marta Pires Relvas (2012), bióloga e professora de neurobiologia, em seu livro Neurociência na Prática Pedagógica, traz abordagens claras, coerentes e mediadoras entre Ciência e Educação, visando proporcionar aos educadores conhecimentos sobre como se aprende e se armazena saberes com embasamento científico.

A obra ressalta a necessidade do preparo por parte do educador, a fim de que este estabeleça em seus planejamentos, estratégias baseadas nos princípios de aprendizagem considerando a estrutura cerebral, o que facilitará a ele proporcionar estímulos ao aprender, com rotas alternativas que possibilitem atingir a todos, minimizando as dificuldades de aprendizagem em sala de aula.

Os educadores atualmente precisam conhecer esse incrível mundo chamado cérebro humano para elaborar, definir e organizar melhor conceitos sobre aprendizagem, identificando por meio do sistema nervoso central, seus processos e como produzem modificações mais ou menos permanentes, que se traduzem por uma modificação funcional ou comportamental, permitindo a melhor adaptação do indivíduo ao seu meio como resposta a uma solicitação interna ou externa do organismo. (Relvas, 2012, p. 20).

Com referência ao trecho acima, a autora explica a aprendizagem do ponto de vista neurocientífico: quando um estímulo já é conhecido pelo sistema nervoso central desencadeia uma lembrança, enquanto um estímulo novo desencadeia uma mudança.
Para reconfigurar suas dimensões pedagógicas o educador precisa conhecer a Biologia Cerebral e suas interfaces para o desenvolvimento das inteligências e compreender que as informações são desenvolvidas pelo cérebro cognitivo, emocional, motor, afetivo e social. O educador deve proporcionar ao educando condições para a formação do cérebro criativo, autor, inventivo, intuitivo, genial, que vivencia incertezas, gerencia frustrações cotidianas, sem perder a autoestima, considerando que, desafiar o cérebro é estimulá-lo para aprendizagem criativa.
A neuropedagogia é uma nova área do conhecimento humano que estuda a Educação e o Cérebro: órgão social que pode ser modificado pela prática pedagógica, e considera suas bases neurológicas, o funcionamento do sistema nervoso e as relações estabelecidas entre os aspectos fisiológicos e socioculturais.
Quando a autora menciona o termo especialista em neuropedagogia ou neuropedagogo, menciona o profissional que estabelece a relação e o entendimento sobre como o cérebro aprende e utiliza recursos e metodologias apropriados para atender às mais diferentes necessidades e estratégias pedagógicas, cuja eficiência científica seja comprovada pela literatura.
Esse profissional deve conhecer sobre o desenvolvimento do sistema nervoso do ser humano e as etapas de aquisição das habilidades cognitivas, emocionais, biológicas, psicológicas, motoras e sociais, assim como a estimulação propícia para tal desenvolvimento. Além de mecanismos para facilitar a aprendizagem em indivíduos com dificuldades e distúrbios.
Este livro nos faz repensar a formação acadêmica dos pedagogos, que muitas vezes não adquirem conceitos básicos sobre a neurociência e a formação de um novo profissional preparado para embasar sua prática em resultados científicos. Por outro lado, uma reflexão que pode ser feita é a de que por enquanto, a educação já seria bastante beneficiada com profissionais que tivessem conhecimentos sobre as descobertas da neurociência no campo da educação e as considerasse no momento de exercer sua prática.

NEUROCIÊNCIA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Segundo a autora, Elvira de Souza Lima (2007), em sua publicação Neurociência e Aprendizagem, a tecnologia trouxe condições e oportunidades para o estudo do cérebro em funcionamento. Estes estudos permitiram ao homem algumas descobertas sobre o processamento do aprendizado, a apropriação da linguagem escrita, dos conceitos matemáticos e a formação das memórias, transformando a neurociência em uma contribuição efetiva para o entendimento da complexidade da espécie humana.
O funcionamento do cérebro é determinado pela genética, através de um conjunto de redes neuronais criadas pelas sinapses, o que se constitui uma possibilidade biológica da espécie e se soma à experiência de vida de cada um, assumindo um caráter pessoal. Este processo sofrerá mudanças importantes durante o período de maturação do cérebro.
A capacidade de compreensão e evocação de informações ou conteúdos pelo educando é possível através de uma rede de ligações constituídas a partir de formas de ações que envolvem atenção, percepção e memória e funcionam como substrato da formação do conceito, com o apoio do desenvolvimento cultural do aluno. Reaplicar o processo envolvido no aprender com maior facilidade e rapidez é característica da memória
A formação ou ampliação da memória leva em conta os processos internos mentais da espécie

humana e a apropriação das informações. É possível ajustar, adaptar e criar novas conexões entre os neurônios pela liberação de neurotransmissores nas suas ramificações, fortalecendo os caminhos para o aprendizado.

Ao aprender coisas novas, a criança se vale de disposições internas do desenvolvimento da espécie humana e se vale do que o meio lhe oferece como possibilidades para a aprendizagem. (LIMA, 2007, p.9).

Segundo a autora, a plasticidade cerebral é a possibilidade ampla de formação de conexões entre neurônios a partir das sinapses. Sendo assim o cérebro se reorganiza a todo momento e sua capacidade de aprendizagem se torna muito ampla. Incluir nesta perspectiva de aprendizagem conceitos interdisciplinares, favorece o desenvolvimento de diferentes regiões do cérebro e consequentemente auxilia na formação ou fortalecimento da memória.
Os órgãos dos sentidos tem um papel importante no desenvolvimento do ser humano, podendo ser a base de toda aprendizagem ao processar as informações recebidas de forma integrada com outras funções como a atenção, a imaginação, o pensamento e a memória.
A aprendizagem se realiza como um processo em que elementos novos chegam ao ser humano, se consolidam através de recorrência de contato e experimentação e se constituem como recursos para aprendizagens futuras. As experiências dos órgãos do sentido levam à formação de memórias.
Outro fator abordado pela autora é a atenção que está fortemente ligada à emoção, funcionando como um filtro em que se escolhe o objeto a ser observado. Disponibilizar-se para ativar conscientemente a atenção e elevar os níveis de concentração emitindo informações pelos órgãos dos sentidos que serão levados ao cérebro favorece o aprendizado. Obter a atenção do aluno é o grande desafio da escola, que busca trazer à consciência comportamentos adequados para todo o processo que envolve atenção, aprendizagem e memória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos estudos foi evidenciando-se a diferença existente entre a neurociência, com sua vasta produção científica e tecnológica, e o discurso neurocientífico, que se apropria dos conhecimentos dessa para a divulgação em massa de autorias, publicações, sistemas de ensino e metodologias. No entanto, o educador que não realizou esse percurso, pode facilmente se deixar levar por esse grande número de informações sem embasamento científico. Além disso, constatou-se a grande distância que separa neurocientistas de educadores, pois enquanto os primeiros realizam suas pesquisas em laboratórios, os segundos tem seu campo de ação em salas de aula, com materiais, métodos e linguagens diferentes. Para que haja uma aproximação é necessário que ambas as partes ousem penetrar nos distintos meios e estabeleçam as possíveis aproximações e distanciamentos, abrindo novas possibilidades e caminhos até então não percorridos.

REFERÊNCIAS

BARTOSZECK, Amauri B. Neurociência na Educação. Disponível em: <http://www.sitedaescola.com/ferramentas/dokeos/courses/NAPNE/document/Neuroci_ncia_na_Educa_o_ESPIRITA_ARTIGO.pdf?cidReq=NAPNE>. Acesso em: 10 março. 2020

BUSATTO, Geraldo; ALMEIDA, Jorge Cardoso de; CERQUEIRA, Carlos Toledo; GORENSTEIN, Clarice. Correlatos Anatômico-Funcionais das Emoções Mapeados com Técnicas de Neuroimagem Funcional. Psicologia USP, v. 17, n.4, p.135-157, 2006. Disponível em<http://www.revistausp.sibi.usp.br/pdf/psicousp/v17n4/v17n4a08.pdf>. Acesso em 23 março. 2020.

CASELLA, Erasmo Barbante; AMARO, Edson; DA COSTA, Edson Costa. As Bases Neurobiológicas da Aprendizagem da Leitura, in ARAÚJO, A. P. Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011.

CAVADA, Carmen. Historia de la Neurociencia. Universidad Autónoma de Madrid. Disponível em: <www.senc.es/docs/Historia_de_la_neurociencia_cc.pdf>. Acesso em 23 março. 2020.

COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. Neurociência e Educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FOZ, Adriana. Neurociências na Educação. Direcional Educador. São Paulo: Direcional. ano 8, ed. 92, p. 34, set. 2012.

FREIRE, Marco Aurélio de Moura. Santiago Ramón y Cajal – O pai da neurociência moderna. Neurociências, v.3, n. 3, mai./jun. 2006.

HERBART, Johann F. Instrução é a Base da Educação. Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br> Acesso em 02 março 2020.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C. LTDA. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

JONES, Francis. A ciência do cérebro faz falta aos pedagogos? Neuro Educação. n.1, p. 64. São Paulo: Segmento, 2012.

LIMA, Elvira Souza. Neurociência e Aprendizagem. São Paulo: Inter Alia, 2007.

LOUZADA, Fernando. Neurociência e Educação: um diálogo possível? Interfaces.jul. 2011.

MALUF, Maria Irene. Neurociência e Educação. Direcional Educador. São Paulo: Direcional. p. 6-8, out. 2011.

MIZUKAMI, M. G. N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

NICOLELIS, Miguel. Muito além do nosso eu: a nova neurociência que une cérebro e máquinas – e como ela pode mudar nossas vidas. São Paulo: Cia. das Letras, 2011.

PANTANO, Telma; ZORZI, Jaime Luiz (Org). Neurociência Aplicada à Aprendizagem. São José dos Campos: Pulso, 2009.
RELVAS, Marta Pires. Neurociência na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Wak, 2012.
SABBATINI, Renato M. E. A História da Neuroimagem. Cérebro & Mente, 2003. Disponível em <http://www.cerebromente.org.br/n20/history/neuroimage4_p.htm>. Acesso em 02 de março 2020.

SALLA, Fernanda. Toda a atenção para a Neurociência. Nova Escola. São Paulo: Abril, ano XXVII, n. 253, p. 48, jun./ jul. 2012.

SANTOS, Adriana dos. O contexto da escola tradicional no âmbito escolar. Disponível em: <http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_41520/artigo_sobre_o_contexto_da_escola_tradicional_no_ambito_escolar> Acesso em 14 março. 2020.

SAVIANI, D. Escola e democracia. 24 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SOTELO, Constantino. Visão do cérebro pela mão mestra de Ramón y Cajal. Nature Reviews Neuroscience. n. 4, p. 71-77, jan. 2003. Disponível em: <http://www.nature.com/nrn/journal/v4/n1/fig_tab/nrn1010_F2.html> Acesso: 12 março. 2020.
TIMO-IARIA, Cesar. História da Neurociência. Sociedade Brasileira de Neurociências e Comportamento. Disponível em: <www.sbnec.org.br/site/index.php?page=historia>. Acesso em 23 março. 2020

O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA UM OLHAR SOB A TEORIA DE VYGOTSKY

VALERIA CARVALHO DE SELES ROZATTI

RESUMO

Esse artigo aborda questões tocantes à educação infantil na perspectiva do desenvolvimento e aprendizagem da criança, de como esse processo deve ser entendido, considerado e trabalhado nas vivências da infância. que além do processos biológicos e da maturação própria dessa fase da vida humana é igualmente importante dar notoriedade aos outros aspectos como a formação física, psíquica, emocional, social e intelectual. A interação com o mundo em que vive deve ser mediada de forma lenta e processual, sendo assim um prelúdio para o mundo adulto. A socialização não se limita a família mas tem um peso relevante para o seu desenvolvimento a vivência dentro dos espaços escolares na pré-escola. A instituição escolar é o lugar onde há inúmeros atores que enriquecem as suas interações, portanto a interação rica com outras crianças, com os adultos,com os espaços bem planejados, com a natureza, com os brinquedos e brincadeiras favo-

recem uma rica mediação e intensa oportunidade de atingir suas potencialidades de socialização e desenvolvimento no enriquecimento de suas aprendizagens.

Palavras- Chave: Educação, Infância, Desenvolvimento, Mediação, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

"A construção do pensamento e da subjetividade é um processo cultural, e não uma formação natural e universal da espécie humana."
Zilma Ramos de Oliveira

Inúmeros autores já escreveram sobre a formação de conceitos pelas crianças. As teorias em que se fundamentam estão pautadas principalmente nas teorias interacionistas e sócio construtivistas.
Para escrever o presente artigo, propus-me refletir sobre a formação de conceitos e a aprendizagem das crianças tendo como referência a teoria sócio construtivista na perspectiva de Vygotsky.
A teoria sócio construtivista se pauta no princípio de que o desenvolvimento acontece por meio das interações sociais que a criança tem com seus pares, sendo eles adultos ou outras crianças.
Vygotsky não formulou um sistema teórico, mas, ele concluiu que "o processo de desenvolvimento é socialmente constituído". (REGO, 2001, p. 56)
As funções biológicas exercem um papel importante para o desenvolvimento, porém, mesmo que o indivíduo possua desenvolvimento físico, se não houver interações sociais a aprendizagem é prejudicada. Para ele,
"a estrutura fisiológica humana, aquilo que é inato, não é suficiente para produzir o indivíduo humano, na ausência do ambiente social. (...) Vygotsky chama atenção para a ação recíproca existente entre o organismo e o meio e atribui especial importância ao fator humano presente no ambiente." (REGO, 2001, p. 58)

A relação entre o desenvolvimento biológico e as aprendizagens sociais pode ser claramente identificada diariamente.
Concordo com os escritos de Vygotsky, pois fatos vivenciados no cotidiano escolar exemplificam esta explicação. Crianças muito pequenas que ainda não possuem estruturas físicas já desenvolvidas têm dificuldades de compreender algumas questões mais complexas, sendo necessário, portanto trabalhar a partir do que ela já sabe, para depois atingir o que ela tem potencial para aprender. A tentativa de pular etapas acaba em fracassos.
Por outro lado, crianças que não tem contato com mediadores não apreendem aquilo que seu sistema biológico já possui estrutura para conhecer. Um exemplo clássico são as crianças Rômulo e Remo que foram criados por uma loba, e apenas na idade adulta reconheceram-se como seres humanos.
O papel do outro, do mediador e dos signos é fundamental, pois são eles que propiciam o contato com o novo e, a partir deste contato ocorrerá novas aprendizagens. Dentre os diversos signos, OLIVEIRA (2005, p.129) cita que a linguagem é um dos mais importantes, pois é ela que propicia o contato com a cultura e com tudo aquilo que acontece no mundo.
Assim, pela linguagem a criança entra em contato com o conhecimento historicamente acumulado por uma determinada sociedade.
No que se refere ao uso dos signos e interações REGO (2001, p.62) discorre sobre o pensamento vygotskyano, justificando que
"o desenvolvimento das funções intelectuais especificamente humanas é mediado socialmente pelos signos e pelo outro. Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais."

Portanto, as aprendizagens precisam ser mediadas, para que isto ocorra é necessário que haja interação com o outro, o homem é um ser que se forma e desenvolve em contato com a sociedade, na ausência do outro o ser não se constrói na sua integralidade.
Podemos afirmar que o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o indivíduo
Neste contato, as crianças vão se apropriando dos conhecimento
historicamente acumulado por uma determinada sociedade e a partir daí, suas funções cerebrais se adaptam e podem ser novamente estimuladas e modificadas.
Segundo as afirmações de OLIVEIRA (2005, p.85)

"... o cérebro é um sistema aberto, que está em constante interação com o meio e que transforma suas estruturas e mecanismos de funcionamentos ao longo desse processo de interação. Não podemos, portanto, pensar o cérebro como um sistema fechado, com funções pré-definidas, que não se altera no processo de relação do homem com o mundo."

Desta forma, é possível concluir que o cérebro tem plasticidade e que, conforme é estimulado ele possibilita as diversas aprendizagens.
Desse modo, a interação que a criança estabelece com o ambiente, as experiências pessoal significativa é importante à qual se deu o nome de socioconstrutivismo e foca no desenvolvimento humano e na aprendizagem.

A função social do professor é essencialmente importante na perspectiva do socioconstrutivismo, o contexto social e o papel mediador do educador se faz a educação nessa perspectiva.

Esta mediação é visível na vida das crianças em simples ações cotidianas. Um exemplo são as músicas populares que passam de geração por geração, são conhecimentos das sociedades que, por meio da mediação de um adulto ou de outra criança, é apreendido por àquelas que ainda não tiveram contato com esta cultura.

Suponhamos que uma criança que conhece algumas músicas populares e, de repente, ouve uma música desconhecida. Para esta criança aprender esta nova música um mediador pode ir cantando junto com a criança até que ela conseguirá sozinha, cantar toda a canção. Esta nova canção passará, portanto a fazer parte do repertório musical desta criança.

Vygotsky estudou este processo de conhecer, desestruturar e re-estruturar,
e elaborou uma explicação sistematizada.
Analisando o exemplo citado acima, a música que a criança já conhecia, antes do contato com o novo, faz parte do nível de desenvolvimento real, este nível
"pode ser entendido como referente àquelas conquistas que já estão consolidadas na criança, aquelas funções ou capacidades que ela já aprendeu e domina, pois já consegue utilizar sozinha, sem assistência de alguém mais experiente da cultura (pai, mãe, professor, criança mais velha etc.). (REGO, 2001,p. 72)

Assim, todos os ciclos de aprendizagem que já foram completados, que a criança já domina faz parte do nível de desenvolvimento real.

Aqueles conhecimentos que a criança pode aprender ou fazer com ajuda de seus pares Vygotsky nomeou de nível de desenvolvimento potencial, como no exemplo, a nova música a ser apreendida. Este nível se refere
"àquilo que a criança é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa (adultos ou crianças mais experientes). Nesse caso, a criança realiza tarefas e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas." (REGO, 2001, p. 73)

Assim, o papel do que ensina a nova música (ou o novo conhecimento) é instigar, dialogar, dar pistas para que a criança consiga apreender o que lhe é proposto.

Vygotsky denominou esta área onde ocorrem as mediações de zona de desenvolvimento proximal, que são "aquelas funções que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário." (REGO, 2001, p. 74 apud VYGOTSKY, 1984)

Somente com a ação do mediador, agindo na zona de desenvolvimento
proximal é que irá possibilitar a internalização de novas aquisições por parte da criança. No caso do exemplo citado, o mediador é aquela pessoa que está ensinando a nova música, esta pessoa caminha junto com a criança, a deixa fazer tentativas, até que, finalmente a criança conseguirá cantar a música sozinha, ou seja, já internalizou o novo.

Nessa interação, a criança não somente internaliza as expressões culturais que absorve do meio em que vive mas também intervém e as transforma, por isso explorar o ambiente é uma forma enriquecedora e impulsionadora para as aprendizagens das crianças.

Este processo pode ser melhor explicado e observando o esquema a seguir:

REAL - Ação Mediadora - POTENCIAL

Z ona de desenvolvimento proximal

A criança, para passar do nível real para o nível potencial, é preciso que aconteça uma ação media-

dora, na zona de desenvolvimento proximal para favorecer a aprendizagem do novo, e assim, a criança atingir aquilo que ela é capaz.

Na escola, o professor e os demais colegas fazem o importante papel do mediador. A concepção Sociointeracionista é a base para que a criança consiga compreender o novo pelas representações do seu grupo social. Desta forma a cultura dessa sociedade se faz passar de uns para os outros por meio da linguagem e demais interações. A exemplo disso podemos dizer que a criança aprende também por representações, signos., não necessariamente o indivíduo precisa viver as ações para vivê-las ou compreendê-las, ele pode aprender pela linguagem,

podemos afirmar que não é preciso se pôr a mão no fogo para aprender que queima mas é possível ver exemplos ou ouvir as manifestações de outro ser humano.

A criança não chegam às instituições desprovidas de conhecimento, elas têm consistentes vivências oriundas da vida familiar, das interações com parentes, vizinhos, lugares que frequenta, de modos de viver, de brincar e de interagir,

Cabe à escola acolher essas aprendizagens prévias, para conhecer cada aluno na sua particularidade, da sua unicidade e a partir desse conhecimento buscar ampliar as possibilidades de ofertas à cada criança e ao grupo de crianças.

As interações também devem ser passíveis de planejamento por parte dos educadores da infância, pensadas com objetividade, a partir das necessidades e curiosidades observadas nas crianças.

O adulto é responsável por "proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras, a fim de que as crianças possam fortalecer sua auto-estima e desenvolver suas capacidades." CRAIDY e KAERCHER (2001, p. 30)

Neste processo de aprendizagem, de intervenções do professor, CRAIDY e KAERCHER (2001) explicita que em Vygotsky os brinquedos e brincadeiras possuem um papel importante, pois assim as crianças poderão abstrair conceitos vivenciados e conhecidos, estas aprendizagens poderão ocorrer por meio da observação da ação do outro, que a medida que vivenciam isto serão internalizadas.

Os espaços de vivência são igualmente importantes, devem ser planejados de forma diversificada, todos os espaços educam e ensinam, os diversos espaços dentro da instituições escolares por exemplo propiciam ricas oportunidade da criança absorver novas vivências e aprendizados.

O planejamento desses espaços devem ser dotados de estímulos, proporcionar oportunidades de ativar a curiosidade, o fazer, o criar, o imaginar, o pensar, o interagir com o outro e com os objetos.

Quando o educador da infância amplia o olhar sobre o espaço de vivências, ele amplia o fazer dessa criança sobre o mundo em que vive. A criação da diversidade de ambientes que permite que a criança, imite, imagine, brinque, faz de conta; ela já socialize o mundo real a partir do brincar.

Os materiais são também essencialmente importantes no vivência pré-escolar, não só os brinquedos comercializados devem fazer parte desta materialidade, mas toda espécie de materiais que fazem parte do uso humano são passíveis dessa interação da criança, por exemplo: os diversos frascos, sejam de cosméticos, alimentícios,de higiene fazer parte do seu dia a dia familiar, nos seus cuidados e vivências em geral, essa familiarização produz conhecimentos e vivências de socialização para o mundo adulto.

Em suma, a concepção de aprendizagem em Vygotsky se pauta nas interações sociais que o indivíduo participa, e se sustentam nas funções fisiológicas que o indivíduo já possui.

Assim, o social e o biológico caminham paralelamente, pois a criança poderá aprender tudo àquilo que sua natureza biológica possibilita, porém, a dimensão social que irá fornecer os instrumentos necessários para esta aprendizagem.

Esta concepção responde bem às questões vivenciadas no cotidiano escolar, e possibilita o entendimento de como funciona o desenvolvimento e aprendizagem das crianças que convivemos diariamente.

Para trabalhar dentro desta perspectiva, é necessário conhecer as bases

que a sustentam e utilizar as metodologias adequa-

das para o trabalho com as crianças.

Os atores escolares são todos educadores, a escola deve ser um ambiente educador, os cozinheiros, os que higienizam os espaços, os que atendem os portões, o diretor, o coordenador, todos os professores; todos devem compreender o seu papel de educador dentro da instituição e responsáveis pelo ato de educador de toda criança que esteja direta ou indiretamente sob sua responsabilidade.

Todo o corpo escolar faz parte de engrenagens que se constituem num todo, representam atores da sociedade e precisa-se compreender que os gestos, os atos, os fazeres e dizeres geram conhecimento e consiste das experiências e aprendizados do dia a dia da criança.

O professor também passa pelo processo de aprendizagem, e, conhecendo o funcionamento desta concepção, saberá que é preciso passar pelo estágio em que necessita do auxílio do outro para planejar, fazer ou perceber como está o seu trabalho, para depois, chegar ao nível em que conseguirá sozinho planejar, trabalhar e propiciar aos alunos uma aprendizagem significativa.

O que é preciso, portanto, é que se comece a caminhada para conseguir alcançar aos objetivos almejados.

É importante que cada um perceba que agora é a hora de recomeçar!

CONCLUSÃO

A Educação Infantil nem sempre foi considerada como prioridade, no entanto temos visto um crescente interesse político, social e um olhar mais atento para a educação das crianças, considerando que a globalização e o avanço das mulheres no mercado de trabalho tem colaborado para o progresso desse advento. Um crescente e gradativo interesse em pesquisas e estudos sobre como a criança se desenvolve e aprende tem sido uma constante no mundo atual. Notou-se o reconhecimento de que a criança não é um adulto em miniatura mas um ser em desenvolvimento biológico sequencial de fases que dependem de suas maturações para avançarem nos processos de aprendizagens, no entanto paralelamente a criança precisa dos estímulos sociais adequados às sua potencialidade considerando a sua fase real de apreensão do mundo vivido.

Cabe a devida atenção das instituições escolares da Educação Infantil preparar-se para intermediar o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança em atenção às suas interações, propondo uma mediação rica, dos espaços de vivência, das interações com outras crianças, com os adultos, com os brinquedos e brincadeiras, com a natureza e com o mundo, pois dessas relações bem mediadas dependem o sucesso do desenvolvimento e aprendizagem do mundo que as cercam

REFERÊNCIAS

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E.(org). Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre : Artmed, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo : Editora Scipione, 2005.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de Oliveira. Docência em Formação. Educação Infantil : Fundamentos e métodos. São Paulo : Cortez, 2002.

REGO, Tereza Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 10ª ed. Petrópolis : RJ, Vozes, 2001.

NEUROCIÊNCIA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

VERÔNICA GERMANO MACHADO MONSALLES

RESUMO

As descobertas na área das Neurociências trazem inovações com informações que auxiliam na área da educação. Possibilita entender como as funções cerebrais interagem na aprendizagem. Esse conhecimento permite ao Educador enfrentar obstáculos no processo de aprendizagem. Primeira Infância é considerada primordial para a formação do ser humano. As intervenções realizadas nesta fase podem conduzir a uma adaptação sócio emocional satisfa-

tória e um processo de desenvolvimento cognitivo pleno. Sendo assim, a educação infantil se torna o ponto de partida para a construção da vida escolar de sucesso, com fortalecimento das relações sociais para formação de um adulto consciente, capaz de lidar e participar dos desafios apresentados em sociedade.
Mudanças de paradigmas culturais, legislativa e de gestão dos recursos, além de formação dos educadores frente ao desenvolvimento de um currículo integrado são fatores que devem ser considerados para a qualidade do ensino e inclusão de fato.
A educação deve garantir a formação integral do ser humano para viver em sociedade.
Palavras-chave: Educação, Neurociência, Educação Infantil, Inclusão, Professor.

INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre a estrutura e o funcionamento cerebral, suas manifestações e relações, produzem grandes impactos na educação e aprendizagem. Compreendendo melhor o cérebro e suas funções, é possível um melhor entendimento sobre como ocorre a aprendizagem.

Para Kandel (2003), neurocientista Austríaco, a aprendizagem é o processo capaz de resgatar informações da memória de forma eficaz para resolução de problemas.

As intervenções pedagógicas são capazes de modificar as conexões do cérebro e ajudar no processo de remodelação da informação na aprendizagem.

O educador capacitado na instituição escolar diante da perspectiva inclusiva, ao planejar e rever suas estratégias de ensino é capaz de minimizar o impacto dos prejuízos decorrentes das dificuldades de aprendizagem. Ao promover ações que favoreçam novas formas de aprendizagem, ressignifica o papel da escola como um espaço inclusivo.

A qualidade de vida de uma criança entre seu nascimento e os seis anos de idade poderá determinar a sua vida adulta. Isso se deve ao fato da primeira infância ser considerada o período da vida que serve como base para aprendizagem humana. Um ambiente enriquecedor quanto aos aspectos afetivos com oportunidades de comunicação e interações, associado a oferta de uma boa alimentação e processos de melhoria do acesso e da qualidade da atenção básica de saúde, são suportes fundamentais para ganhos cognitivos da linguagem, das habilidades motoras e dos aspectos socioemocionais.

O período do desenvolvimento infantil de 0 a 3 anos de idade é descrito por Piaget (1986), como a transição da fase sensório-motora para a pré-operacional, representada como de vital importância para criança a exploração do ambiente e dos objetos. Através dos órgãos dos sentidos e dos movimentos, a criança descobre símbolos que representa o mundo capaz de relacionar-se com ele.

De acordo com estudos na área da neurociência o aprendizado é um processo dinâmico no qual as aquisições de informações se sobrepõem às anteriores, onde as funções e cumprimento das etapas anteriores funcionam como alicerces para construção de um novo conhecimento.

Para RIESGO (2006), os aprendizados podem ser considerados informais quando relacionados à sobrevivência, como alimentação e locomoção, hidratação, sono; e os aprendizados formais aqueles promovidos por interações sociais e exploração do meio. Todo processo necessita da maturação de estruturas específicas do sistema nervoso.

Momentos do desenvolvimento em que a experiência exerce um efeito particularmente forte e duradouro na construção dos circuitos cerebrais. Receber o tipo certo de experiência durante um período sensível é fundamental para a maturação dos comportamentos específicos que dependem desses circuitos (Aamodt & Wang, 2013, p. 73)
Para BARR (2016), aprendizagem significa compreender que os órgãos dos sentidos serão responsáveis pela detecção de estímulos que serão identificados, codificados e conduzidos as áreas corticais, possibilitando a percepção e posterior construção do conhecimento a partir de novas informações, que renovam as já consolidadas no sistema cerebral.

O desenvolvimento cerebral e a aprendizagem ocorrem de forma integrada e rápida na primeira infância, caracterizada por mudanças constantes no nível motor, cognitivo, social e afetivo.

O CÉREBRO

Considerado um órgão importante do sistema nervoso central, responsável pela coordenação de

diversas funções e de integração ao meio ambiente. O cérebro recebe os estímulos do ambiente interpreta e desencadeia respostas. O seu desenvolvimento inicia-se nas primeiras semanas de vida e em pouco espaço de tempo as células se dividem em bilhões de neurônios.

Várias ciências estudam o cérebro com a finalidade de desvendar suas complexas funções como: a neurobiologia, a medicina, neuropsicologia, psiquiatria, química, genética, filosofia, entre outras.
Composto por aproximadamente 100 bilhões de neurônio, o cérebro é o responsável pela aprendizagem, emoções e comportamentos.

O cérebro é dividido em SNS – sistema nervoso central, formado pelo encéfalo e medula espinhal e SNP- sistema nervoso periférico, constituído por nervos craniano e espinhais, gânglios e terminações nervosas. O Sistema nervoso central processa as informações e se comunica com as diversas partes do corpo através do sistema nervoso periférico que recebem os estímulos. O córtex motor coordena a motricidade, sendo que o hemisfério direito controla o lado esquerdo e vice versa.

Episódios de insegurança interferem no funcionamento do córtex responsável pela atenção e raciocínio.

A Neurociência traz informações sobre alguns fatores que interferem na aprendizagem como a memória, o sono, a atenção, o medo, o humor, a afetividade, o movimento, os sentidos, a linguagem. As interpretações de imagens, o desenvolvimento infantil e diferenças básicas nos processos cerebrais são imprescindíveis para melhor compreensão da ação pedagógica. Os neurônios espelho possibilitam ao ser humano progressos na comunicação, compreensão e no aprendizado.

Situações que levam o cérebro a liberar substâncias químicas denominadas de neurotransmissores que irão atuar em diferentes sistemas orgânicos, aumentando a capacidade de atenção por parte do aluno e, até mesmo, de melhorar suas capacidades de memorização. O cérebro é capaz de sintetizar cerca de 60 substâncias diferentes que irão atuar em nosso organismo como neurotransmissores. (Socorsato & Silva, 2014, p. 232).
O cérebro durante toda a vida pode se modificar a partir de respostas a experiências e estímulos; essa modificação constante é chamada de plasticidade cerebral.

A plasticidade cerebral é a capacidade que o cérebro tem de continuar a aprender e se desenvolver do nascimento até a morte, essa informação é de grande importância para aprendizagem e educação, faz rever o fracasso e as dificuldades de aprendizagem; pois existem inúmeras possibilidades de aprendizagem, que difere no tempo e forma para o ser humano.
Apesar da plasticidade ocorrer durante toda vida, com o passar dos anos essa capacidade diminui, e o processo de aprendizagem exige muito mais esforço; grandes modificações radicais ocorrem no início da vida e na fase da adolescência.

Atualmente os neurocientistas buscam a partir de pesquisas e estudos estabelecer relações sobre o comportamento humano com investigações a respeito de doenças neurológicas, prejuízos cognitivos, processos de aprendizagem, com a intenção de prevenção e intervenções a partir de estratégias eficazes.

O neurônio é considerado fundamental no sistema nervoso, capaz de codificar estímulos do ambiente interno e externo que operam em redes neurais. Eventos elétricos propagam um sinal internamente no neurônio que informa o outro, essa transmissão de mensagem é denominada sinapse; um neurônio faz sinapse com diversos outros neurônios. Uma única célula nervosa pode fazer mais de mil sinapses em milésimo de segundos.

O cérebro é dividido em: occipital, temporal, parietal e frontal.

Os lobos occipitais localizados na parte inferior do cérebro processam estímulos visuais.

Os lobos temporais localizados acima das orelhas possuem funções de processo auditivos por associação.

Os lobos parietais localizado na região superior do cérebro relacionados à percepção das sensações e estímulos.

O lobo frontal é a último que se desenvolve inicia-se na gestação, e se estabelece até os 21 anos. É o responsável pelo planejamento de ações e movi-

mentos, nele localizam-se as funções executivas relacionadas às habilidades necessárias para memória, atenção, organização, iniciativa; funções de grande importância para o desempenho escolar e para vida.

Quanto mais estímulos nos primeiros anos de vida, mais circuitos cerebrais poderão se formar. A base principal é constituída durante os primeiros seis anos de idade, sendo considerado este o período de intensa modificação nos aspectos intelectual, social e emocional.

As funções executivas são desenvolvidas por interações, são habilidades e conhecimentos que são adquiridos, expandem-se nas brincadeiras e aumentam em atividades acadêmicas, sociais, culturais, esportivas.

Fazem parte da função executiva: planejamento, organização de recursos e espaço, controle emocional, automonitoramento, controle de impulsos , tomadas de decisão, flexibilidade.

Através de análises científicas da ressonância é possível observar que há aumento do fluxo sanguíneo com alterações na frequência das ondas cerebrais em áreas específicas chamadas de "flow" que causa o aumento de circulação de moléculas como endorfina e serotonina, que auxiliam a atenção; esse aumento de circulação foi observado em estado de concentração total. É possível ter "flow" em diversas situações onde as habilidades necessárias não causem no indivíduo ansiedade e nem apatia.

O aprender está ligado a reações químicas e físicas cerebrais responsáveis por funções mentais superiores como a linguagem.

As neurociências são ciências naturais, que descobrem os princípios da estrutura e do funcionamento neurais, proporcionando compreensão dos fenômenos observados. A educação tem outra natureza e sua finalidade é criar condições (estratégias pedagógicas, ambientes favoráveis, infraestrutura, material e recursos humanos) que atendam a um objetivo específico, por exemplo, o desenvolvimento de competências pelo aprendiz, num contexto particular. A educação não é investigada e explicada da mesma forma que a neurotransmissão. Ela é regulada apenas por leis físicas, mas também por aspectos humanos que incluem sala de aula, dinâmica do processo ensino-aprendizagem, escola, família, comunidade, políticas públicas (Guerra, 2011, p. 03).
Segundo Piaget (1986), o desenvolvimento cognitivo está relacionado a um conjunto de habilidades cerebrais que são necessárias para adquirir o conhecimento sobre o mundo.
A classificação do desenvolvimento cognitivo nos vários estágios aponta para o fato de que todos os indivíduos passam por várias mudanças previsíveis e ordenadas, ou seja, todos os indivíduos vivenciam todos os estágios do desenvolvimento cognitivo na mesma sequência, contudo, o início e o término dos estágios variam de indivíduo para indivíduo; devido às especificidades de cada um de ordem biológica ou ambiental, cada estágio se desenvolve a partir do que foi construído nos estágios anteriores.

DESENVOLVIMENTO E FATORES DE INFLUÊNCIA

Segundo Piaget (1982), o desenvolvimento da criança divide-se, em quatro estágios, chamados de fases de transição: o sensório-motor (0–2 anos), o pré-operatório (2-7 anos), as operações concretas (7–12 anos) e o estágio das operações formais (a partir dos 11 ou 12 anos).

No estágio sensório motor, a atividade da criança é sensorial e motora, em que a criança não representa mentalmente os objetos, mas sua ação é direta sobre eles.

No estágio pré-operatório, a criança, substitui o objeto por uma representação, neste estágio a criança é egocêntrica, centrada em si mesma, desenvolve a linguagem e imitação. Surge nesta fase a descoberta do símbolo e a aprendizagem da fala. Esse estágio é conhecido como o estágio da Inteligência Simbólica.

Nas operações concretas, a criança possui uma organização mental integrada, possui noções de tempo e espaço, com capacidade de raciocinar com coerência para a resolução de problemas.

Nas operações formais, a representação permite a abstração total, adquire a capacidade de criticar e discutir valores morais e sociais, capaz de construir seus próprios valores.

Ao se relacionar com o mundo externo, a criança aperfeiçoa e se desenvolve de acordo com suas possibilidades e idade suas capacidades cognitivas.

Pesquisas demonstram que mudanças positivas relacionadas ao estilo de vida com uma dieta equilibrada, atividades físicas, controle de estresse e meditação afetam positivamente mais de 400 genes, o que provoca grandes mudanças nas estruturas cerebrais e auxiliam na aprendizagem.
As influências: ambiente, alimentação, hidratação, sono, oxigenação e atividade física são essenciais para o pleno desenvolvimento cognitivo.

Há grande influência do ambiente durante o desenvolvimento pós-natal, eventos durante este período são considerados de alta plasticidade, considerados críticos para o desenvolvimento normal do cérebro. Os estímulos de interação nas fases pós-natal e pré-natal, podem modular a maturação funcional do cérebro e resultar em circuitos neuronais mais complexos. O amadurecimento dos nervos periféricos propicia a percepção de estímulos táteis, do controle motor e da locomoção.

Em 2011 o Prof. Dr. Romero Cabral, Brasileiro, pesquisador do Instituto do Cérebro (InCe), do Hospital Albert Einstein, relatou a influência negativa da desnutrição na infância sobre o funcionamento normal cerebral e o desenvolvimento no processo

cognitivo, capazes de prejudicar a memória, atenção, raciocínio e imaginação. O cérebro consome até 1/3 da energia obtida da alimentação, para realização de suas funções. A desnutrição durante os primeiros 9 meses de vida podem contribuir para uma maior probabilidade em desenvolver distúrbios neuropsiquiátricos na idade adulta, como epilepsia, esquizofrenia e depressão.

O leite materno considerado importante para o desenvolvimento do sistema digestivo, imunológico e cognitivo favorece o desenvolvimento emocional da criança através do fortalecimento do vínculo mãe-filho.

Na idade escolar o café da manhã apresenta resultados positivos na atividade de aprendizagem.

Segundo dados recentes, o mundo está mais obeso (2,1 milhões de pessoas), o Brasil ocupa o 5º lugar entre os Países com o maior número de obesos no mundo. O excesso de peso e obesidade em crianças e adolescentes é considerado um fator limitante para o aprendizado com a diminuição na qualidade de vida, o declínio cognitivo, além de isolamento social.

Na educação infantil a atividade física exerce papel fundamental no relacionamento da criança com o meio social e físico, o que auxilia no desenvolvimento corporal, noção espacial, força, resistência, flexibilidade.

O sono caracterizado pela diminuição espontânea da consciência e inibição da atividade sensorial e músculos voluntários. Na primeira infância o sono tem grande importância para o desenvolvimento. O hormônio do crescimento, aumento da massa muscular e fortalecimento dos ossos são ativados durante o sono.

Durante o sono o sistema nervoso aprimora as conexões formadas pelas sinapses entre os neurônios, e fortalece as conexões que contém informações importantes para funcionamento cerebral.

O sono influencia dois tipos de plasticidade cerebral: a plasticidade do desenvolvimento, que constitui as podas sinapticas e os períodos críticos entre a infância e adolescência, e a plasticidade da memória, que ocorre em todas as fases

da vida. A perda de sono causa prejuízos nas cascatas celulares e moleculares que reforçam as sinapses.

Há cada vez mais evidências sobre a incidência de doenças cardiovasculares, casos de ansiedade e depressão em pessoas com distúrbios do sono. Um sono de qualidade é aquele que passa pelos diferentes ciclos de ondas cerebrais, até 2 anos de idade o ideal é de 14 horas por dia, dos 2 aos 5 anos 12 horas , e a partir dos 6 aos 16 anos, de 10 a 11 horas; para os adultos a quantidade de horas que são recomendadas é que seja entre 7 e 9 horas.

A NEUROCIÊNCIA E A EDUCAÇÃO

Há grande importância sobre as contribuições da Neurociência na formação de professores, com o objetivo de oferecer aos educadores um aprofundamento teórico para que obtenham melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem.

Quando os professores possuem uma formação inicial, e participam atuantes em formação continuada consistente sobre o desenvolvimento cognitivo

e motor da criança em relação aos seus processos educativos e desenvolvimento, percebem a coerência na análise das relações entre as atividades propostas e um planejamento de ações desejáveis que contemplem atividades que estimulem as funções executivas e expressivas do aprendiz, através de intervenções adequadas com diversas experiências em todas as áreas e dimensões: motora, sensorial, afetiva e cognitiva do desenvolvimento.

NÓVOA (2009) sugere a criação de um espaço reservado aos professores nas escolas para uma formação contínua, principalmente com acompanhamento referente a prática entre o final do curso e os primeiros anos de exercício da profissão.

A capacitação em serviço com embasamento científico para aquisição de novos conhecimentos, sobre as características, potencialidades e limitações sobre recursos e apoios pedagógicos facilitadores, são fundamentais para práticas inclusivas e acesso à aprendizagem.

Que os professores sejam detentores de uma competência que lhes permita avaliar de forma estrutural e conjuntural as relações que se estabelecem no mundo político, permitindo ao educador uma posição crítica em relação ao mercado, à função social da educação, às políticas públicas, (...) desejar ficar abraçado com o sonho de uma sociedade onde caibam todos (Assmann, 1998, p.13)
O professor se transforma em facilitador da aprendizagem e desenvolvimento ao permitir situações e estímulos variados, com experiências concretas, baseado em propostas pedagógicas com práticas onde o educar e o cuidar sejam indissociáveis em seus aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais. A intenção do educador necessita ir além do planejamento de conteúdos, em busca constante por um diálogo formativo e proativo na tentativa de construir algo além da transmissão de conceitos e teorias.

A contribuição das ciências cognitivas confirma a eficácia de oficinas de estimulação por modelos de resposta com intervenções que priorizam o processamento temporal da informação.

O professor como agente transformador com as descobertas das neurociências ao rever suas ações, a partir do funcionamento cognitivo, poderá potencializar e facilitar a aprendizagem ao rever suas práticas e concepções teóricas.

Disposto a assumir a discussão sobre o papel social da educação, tendo como princípio pensar a prática educativa; disposto a perseguir a visão interdisciplinar; que seja autônomo no trabalho com o conhecimento que registre e reflita a sua ação (...) disposto a desenvolver processos coletivos de reflexão (Garrido e Leite, p. 5, 1998)
As imagens que formam o pensamento durante o desenvolvimento infantil, assim como as diferenças nos processos cerebrais poderá se tornar subsídio para ação pedagógica.

A aprendizagem promove novas sinapses que facilitam o fluxo de informação no sistema nervoso, por isso a aprendizagem pode ser considerada como uma modificação permanente que ocorre a partir de novas experiências. A apropriação de novos conhecimentos está relacionada às condições sociais, culturais, educacionais e econômicas.

Neurociências têm demonstrado que os processos cognitivos e emocionais estão profundamente entrelaçados no funcionamento do cérebro e têm tornado evidente que as emoções são importantes para que o comportamento mais adequado à sobrevivência seja selecionado em momentos importantes da vida dos indivíduos (Cosenza & Guerra, 2011, p.76).
Estudos comprovam que vivências relacionadas a recompensa desencadeia a produção de neurotransmissores que facilita a atenção e criatividade, ao contrário de situações que geram insegurança há produção do hormônio do estresse, que atrapalha o funcionamento cerebral responsável pelo raciocínio.

Para uma aprendizagem significativa, é necessário que o cérebro considere o conteúdo exposto importante que atenda as expectativas, fica armazenado na memória, que codifica, armazena e recupera informações.

Para Ausebel (1982), a aprendizagem se torna significativa quando contextualizada com a realidade, pois desta forma a informação fica armazenada na memória de longo prazo.

A capacidade de gerar expectativas num contexto escolar permite que o/a aluno/a concentre sua atenção em razão de sua significância. Os conteúdos ministrados nas aulas devem ter finalidades e objetivos nítidos, não apenas para o planejamento

do/a professor/a, mas para promover a motivação e o êxito nos processos de ensino e aprendizagem do conhecimento escolar. Compreendido a que se destina aquela informação, o/a professor/a produz situações que podem melhor a capacidade de o/a aluno/a prestar atenção e promover estímulos motivadores em uma escala de metas e parâmetros a serem alcançados (Socorsato & Silva, 2014).
A memória pode ser divida em sensorial onde a informação dura somente alguns instantes, memória de curto prazo que armazena a informação para atividades diárias, e memória a longo prazo responsável por lembranças permanentes consideradas importantes.

Na primeira infância a partir dos primeiros meses de vida a criança aprende ao explorar objetos e reage aos estímulos lúdicos, desenvolve a imaginação e a criatividade e linguagem, ao brincar a criança aprende sobre cooperação, negociação e regras de convivência, surge o aparecimento da linguagem,

A linguagem é considerada um dos aspectos mais importantes no desenvolvimento, inicia-se através de expressões (comunicação não verbal), quando ainda bebê, e amplia-se a partir da interação com o meio. Lev Vygotsky (1991),defende que através da linguagem interagimos com os outros, partilhamos significados e experiências.

Leitura envolve múltiplas habilidades e processos cognitivos que passa pela movimentação ocular, reconhecimento de palavras e seus significados, divisão sintática, análise semântica. Ler é interpretar, criar hipótese. Através do jogo simbólico, a fantasia, o faz de conta, a criança cria imagens mentais, que representam a realidade.

Para Delors (2003), a aprendizagem é contínua, defende os quatro pilares necessários para a aquisição do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Aprender a conhecer ao adquirir saberes que favorecem a compreensão do mundo; aprender a fazer ao ser capaz de utilizar teorias e colocá-la em prática na resolução de problemas; aprender a conviver ao saber lidar com conflitos com respeito ao bem comum; e aprender a ser com o reconhecimento de si e do outro, com responsabilidade e cidadania.

Algumas estratégias como: portifólio, seminários, mapa conceitual, jogos, interação em redes sociais, filmes, leituras, aula expositiva dialogada, debates, música, dança, teatro poderão contribuir para o aprendizado, pois ativam as linguagens visual, auditiva, e cinestésica. Atuam como estímulos que reorganizam o sistema nervoso e produzem aquisição e modificação de comportamento.

Aprendizagem é significativa quando associada ao prazer, quando é capaz de estimular a atenção, a motivação, o interesse, e a participação.

Competências socioemocionais são descritas como a capacidade em coordenar recursos e respostas para enfrentar adversidades com habilidades específicas; assim como saber lidar com as próprias emoções, a empatia, o estabelecimento de metas positivas, a tomada de decisões e a resolução de problemas interpessoais de forma construtiva.

Alguns problemas socioemocionais estão associados ao desajuste escolar, faltas na escola, baixo desempenho acadêmico e transtornos mentais na infância, podem ser classificados como problemas de comportamento internalizantes ou externalizantes.

Os problemas de comportamento internalizantes se referem a um padrão comportamental supercontrolado de respostas que podem se expressar como transtornos de ansiedade e humor, fobias e depressão. Crianças com problemas comportamentais internalizantes apresentam prejuízo em atividades escolares, possuem defasagem em relação a prontidão para a aprendizagem e percepção distorcida.

Os problemas de comportamento externalizantes são mais notadas por professores e familiares, são caracterizados por respostas comportamentais que denotam baixo controle pessoal e que estão direcionadas ao ambiente social, se expressam como hiperatividade, impulsividade e agressividade. Apesar dos problemas externalizantes serem mais facilmente reconhecidos nas escolas são, muitas vezes, consequências de problemas internalizantes crônicos não identificados ou tratados precocemente.

Em Conferência da Sociedade de Neurociência em 2013 nos Estados Unidos a Universidade Canadense McGill, liderada pelos neurocientistas, Joshua Sanes e Jeff Lichtman, apresentam pesquisas em que demonstrou que as áreas do cérebro de pessoas sociáveis exibem dimensões e conexões cerebrais maiores, principalmente aquelas relacionadas às

áreas da emoção e do comportamento o que influencia diretamente no aprendizado, demonstra a importância da relação entre emoção e aprendizagem. Quando o educando é afetado positivamente, o neurotransmissor das sensações reforçam o comportamento em relação ao objeto do conhecimento. Algumas competências emocionais podem ser desenvolvidas e fortalecidas durante a brincadeira como a confiança, coragem, paciência, persistência, tolerância e comunicação. A emoção está intimamente vinculada ao prazer, assim como este está intimamente vinculado ao aprendizado.

A brincadeira é uma parte central do crescimento e do desenvolvimento neurológico, importante para as crianças construírem cérebros complexos, habilidosos, responsáveis, socialmente adaptáveis e cognitivamente flexíveis, além do desenvolvimento da criatividade, autonomia e imaginação.

O brincar com jogos de regras, contribui para desenvolver habilidades como: empreendedorismo, adaptação, aquisição de conhecimento, habilidades sociais, habilidades de convivência.

METODOLOGIA

Uma pesquisa científica é a "realização concreta de uma investigação planejada e desenvolvida de acordo com as normas consagradas pela metodologia científica", conforme Silva e Menezes. Esta pesquisa possui o objetivo de gerar conhecimentos novos e úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Sua abordagem traz referência da pesquisa qualitativa.

Chizzotti compreende a pesquisa qualitativa marcada por rupturas, mais que por progressão cumulativa, abrigando tensões teóricas subjacentes, cada vez mais inovadoras que distanciam de teorias, práticas e estratégias únicas de pesquisa. Quanto à visão teórica da pesquisa, acredita que a atividade pesquisadora tende a se expandir como uma forma de ensino e de aprendizagem.

Através de pesquisa relacionada a neurociência e educação, é possível refletir ações para o desenvolvimento de atividades pedagógicas como forma de ressignificar o papel da escola. Com planejamento e intencionalidade nas ações que garantam o acesso e a permanência escolar para um desenvolvimento global efetivo.

O processo de inclusão demarca a necessidade de metodologias e ações diferenciadas que partam de considerações das particularidades dos alunos, das diferentes áreas do conhecimento, a partir de embasamentos teóricos, científicos e procedimentais em função do desenvolvimento e do processo de ensino- aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem é capaz de modificar o pensamento e comportamento, possível a partir de intervenções de fatores neurológicos e da interação com o meio. A aprendizagem permanece ao longo da vida em constante reestruturação. Fatores motivacionais são importantes na construção do significado do que se aprende, formando uma rede de inter-relações entre conteúdo novo e o já adquirido. O cérebro processa informações com diferentes variações, de forma eficaz para o desenvolvimento de estratégias de auto-organização para resolução de problemas.

O incentivo ao desenvolvimento de políticas públicas, durante a primeira infância, que compreendam programas de educação nutricional, associados a programas de incentivo a prática de atividades físicas favorecem o desenvolvimento cognitivo, e o desenvolvimento de competências socioemocionais resulta na formação de crianças saudáveis com maiores possibilidades para o processo de aprendizagem.

A neurociência com o uso de novas tecnologias da informação e comunicação, através da integração entre os diversos profissionais da área da educação e saúde, como pedagogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo, psicólogo, neurologista trazem iniciativas inovadoras que facilitam a aprendizagem, como forma de conhecer o indivíduo em seus aspectos neurofisiológicos, afetivo, cognitivo e social. O processo de aprendizagem a partir da intervenção pedagógica necessita de uma complexa rede de operações neurofisiológicas onde a estimulação das conexões neurais reorganiza a estrutura cerebral que resulta em um novo comportamento e aprendizado.

O educador se transforma em facilitador do processo ensino aprendizagem ao reconhecer as diferenças, potencialidades, limitações e dificuldades, ao criar estratégias e recursos que multiplique oportunidades.

A proposta de atividades diversificadas e contextualizadas favorecem a aprendizagem significativa, capaz de ativar áreas cerebrais através dos canais sensoriais, afetivos e corporais, com a utilização de diferentes recursos e estratégias multissensoriais.

Para a inclusão e permanência com qualidade de todos os alunos, é essencial em momentos de formação o envolvimento da equipe escolar, com trocas significativas e reflexões sobre ações que visem a aprendizagem e o desenvolvimento global.

As práticas pedagógicas atualmente que resultam em bons resultados propõe-se a educar com respeito às diferenças e a igualdade, que compreenda o educando em suas diferentes dimensões, desenvolvimento e dificuldades na aquisição do conhecimento. Que se comprometa a um pensar produtivo para uma vida social autônoma que constrói e reconstrói saberes. Necessário o envolvimento de todos na instituição escolar: docentes, gestores e demais profissionais educacionais, a fim de que juntos planejem ações efetivas que vise aprendizagem e o pleno desenvolvimento todos os alunos.

BIBLIOGRAFIA

AAMODT, S. WANG, S. Bem-vindo ao cérebro do seu filho: como a mente se desenvolve desde a concepção até a faculdade. São Paulo: Cultrix, 2013.

ASSMANN,H.Reencantar a educação:Rumo à Sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes 1998.

AUSUBEL, D.P. (1982). A aprendizagem significativa: A teoria de David Ausubel. São Paulo (SP): Editora Moraes.

BARR, M. A.Organizadora Nerurociências e Educação na Primeira Infância: progressos e obstáculos. Brasília: Senado Federal; Comissão de Valorização da Primeira Infância e Cultura da Paz, 2016.

CHIZZOTTI A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Rio de Janeiro: Editora Vozes; 2011.

COSENZA, R., GUERRA, L. B. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Cortez 2003.

GARRIDO, S.P., LEITE, Y.U.F. Formação de Professores: Construindo um Projeto Político Pedagógico Para Formação de Professores das Séries iniciais in: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, Águas de São Pedro, 1998.

KANDEL, E. O sistema nervoso e o comportamento. In E. KANDEL, J. SCHWARTZ, & T. M. JESSEL (Orgs.). Princípios da neurociência. Barueri, SP, 2013.

LENT, R. Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência (2a ed.). São Paulo, 2010. Funções cognitivas e aprendizado escolar. In H. Maia. Neurociências e desenvolvimento cognitivo. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

MEC SECADI- Orientação documentos comprobatórios de alunos com deficiência,http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=-download &alias.>em 10 de setembro 2018.

NÓVOA, A.. Profissão Professor. Trad. de Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luísa Santos Gil. 2. ed. Porto-Portugal: Porto Editora, 1995.

PIAGET, J. Psicologia e pedagogia: a resposta do grande psicólogo aos problemas de ensino. Trad. de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Revisão: Paulo Guimarães do Couto. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a.

RELVAS, M. P. Neurociência e educação: potencialidades dos gêneros humanos na sala de aula (2a ed.). Rio de Janeiro: Wak, 2012.

ROTTA, N.T.; OHLWEILER, L. & RIESGO, R. S. Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. São Paulo: ArtMed Editora, 2006.

SCORSATO, S., & SILVA, C. G. da. Neurociência: um instrumento para desmistificar e compreender os processos de aprendizagem. Seminário Internacional de Educação, Pr,2014

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. 4º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

COMPORTAMENTO LEITOR DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA FORMAR LEITORES DENTRO DA ESCOLA

ZENILDA DE FÁTIMA MENDES DA FONSÊCA

RESUMO

Antigamente as leituras estabelecidas no âmbito escolar eram voltadas somente para conhecimentos didáticos, fazendo com que a leitura se tornasse algo maçante e cansativo, atualmente isso vem mudando, ainda estamos muito longe de atingir o ideal para este assunto, que seria fazer com que a sala de aula possa mostrar aos alunos a outra face da leitura, que é, a leitura como fonte de conhecimento e prazer, dessa maneira despertar nos mesmos a curiosidade e desejo pela prática da mesma, mesmo quando essa não seja obrigatória. Que a criança descubra o prazer de mergulhar no mundo dos livros desde cedo, e assim formar leitores autônomos pra vida inteira.
Palavras Chave: alunos. Leitura. Conhecimento. prazer.

1. INTRODUÇÃO

Com o objetivo de entender melhor o motivo de não haver mais leitores assíduos e que realmente desfrutem de uma boa leitura pelo simples prazer de ler, desenvolvemos este trabalho envolvendo pesquisas bibliográficas com o intuito de conhecer as dificuldades encontradas para justificar a falta de interesse pela leitura por parte de algumas pessoas, entender qual é o papel da escola e do professor na construção do comportamento leitor, e como estes podem contribuir para a aquisição do gosto pela leitura e da competência leitora dos alunos, e a partir dessa compreensão desenvolver estratégias para a construção da competência leitora dos alunos, assim como despertar o interesse dos mesmos pela leitura e assim formar leitores para a vida inteira.
Precisamos compreender que ler não é uma tarefa fácil e tampouco imediata, é um desafio cognitivo que ultrapassa a simples decodificação das palavras é um momento no qual o leitor tem a oportunidade de experimentar sensações positivas e negativas que favorecerão o interesse pela leitura. São essas sensações que estimulam os sentidos e assim o leitor encontrará o prazer em desenvolver o comportamento leitor. Desse modo, mesmo que algumas pessoas não gostem de ler, essa prática se faz necessária no nosso dia-a-dia, temos que ler para nos mantermos informado sobre o que acontece ao nosso redor.
Podemos considerar que optar por ler é mais importante do que gostar de ler, pois quando optamos pela leitura despertamos diversos sentimentos como alegria, dor, satisfação, desespero, ódio, amor sabedoria e é isso que faz a leitura se tornar interessante e prazerosa, é esta explosão de sentimentos que atravessa a afetividade entre o leitor e o texto.
Nesse sentido é necessário que tanto a escola como a família compreendam a importância desta prática e as valorizem como uma função social necessária e importante para o desenvolvimento do ser humano em todas as esferas, cognitivas, afetivas, sociais, emocionais e comportamentais. Sendo assim, o período da escolarização deve ser dedicado a buscar as competências e habilidades referentes à leitura, tratando o professor de intervir efetivamente nas atitudes dos alunos a fim de influencia-los a prática leitora.

2. O PAPELDO PROFESSOR E DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DO COMPORTAMENTO LEITOR DO ALUNO

É necessário que a escola busque novas alternativas eficientes capazes de despertar nos alunos o gosto pela leitura sendo o professor um mediador eficaz na busca de bons textos e boas leituras. Porém um dos desafios essenciais na formação do aluno-leitor consiste na formação do professor-leitor, ou seja, como despertar nos alunos o gosto pela leitura se o próprio professor não tem o habito de lê. O professor como mediador precisa estar consciente do seu papel e se posicionar como leitor assíduo, crítico que realmente reconheça a complexidade do ato de lê e que extraia informações uteis dos textos e as aplique em suas atividades do cotidiano escolar.
É importante considerar, que saber ler não consiste em apenas decodificar palavras, é necessária a utilização de estratégias eficazes que possibilite a leitura das “entrelinhas” fazendo uma inter-relação entre o que está escrito no texto e outras

experiências significativas de leitura, transformando-os em leitores críticos e não apenas receptores

de opiniões dominantes em circulação.
Estes métodos de ensino fragmentados que acontecem na sala de aula, contribui para a falta de interesse dos alunos pela leitura, pois o que era para serem momentos prazerosos de interpretação do aluno sobre o mundo, se torna simplesmente momentos para copiar e decorar palavras soltas e sem sentido. Nesta perspectiva é que entra o papel do professor, ele como mediador deverá proporcionar aos alunos momentos significativos de leitura que possibilite sua entrada na cultura letrada de forma enriquecedora e diversificada, trazendo para a sala de aula diversos gêneros textuais a fim que o aluno compreenda o papel de cada um e possa estabelecer suas opiniões.
É importante trazer para sala de aula uma diversidade de textos, desde os simples aos complexos, pois quanto maior o aluno se apropriar da cultura letrada, maior será suas competências para compreender o texto como material verbal de intenções e visões de mundo, isso contribuirá para a formação de leitores críticos capazes de formar opiniões a partir de suas experiências de leitura. Para que isso se estabeleça de maneira eficaz é necessário que tanto a escola como os professores em si construam novos olhares a cerca do papel que a leitura representa na formação do cidadão traçando novas expectativas que possibilite aos alunos o acesso aos livros de maneira ampla e diversificada, viabilizando um novo perfil para os momentos de leitura estabelecidos na escola.
Aumentar a proporção de crianças que lêem bastante e que fazem isso com evidencia satisfação deve ser um objetivo do ensino da leitura tanto quanto aumentar o número de leitores competentes (ANDERSON apud CRAMER e CATLE, 2001, p. 11).

Formar bons leitores não é uma tarefa fácil e muito menos imediata é necessário que esse universo de possibilidades de leitura esteja presente durante todo processo de escolarização a fim de preparar os alunos a familiarizar-se com diversos textos produzidos em diferentes contextos sociais tais como: romances, charges, artigos, poemas, contos, propagandas, reportagens, ensaios, notícias, crônicas, entre outros, cabendo ao professor fazer uma ponte entre a obra e o leitor como sujeito ativo capaz de fazer uma reflexão critica sobre aquilo que esta oferecendo de leituras para seus alunos, possibilitando a eles ampliar seu repertorio de conhecimento de maneira significativa e prazerosa.

Outro ponto importante na formação de novos leitores consiste em construir novos olhares para os ambientes escolares e principalmente fazer da biblioteca espaço de leituras e não somente espaços para guardar livros, pois são nas bibliotecas que o universo letrado se concentra com intenções relativamente leitoras, oferecendo para os alunos oportunidades de escolher quais livros gostariam de ler, valorizando suas escolhas colocando a partilhar essas experiências junto a outros leitores.
Dentre muitas possibilidades de trazer os alunos para a riqueza literária uma delas é trabalhar com projetos, uma forma de sistematizar de maneira eficiente as proposta de leitura nas escolas, mas só isso não basta, é necessário que se estabeleça novos olhares, novos pensamentos e novas ações a respeito da importância do ato de ler que envolve todos que fazem parte da escola e desta forma, formar cidadãos conscientes do seu papel social e transformador na sociedade, fazendo da leitura um caminho importante e eficaz para que isso aconteça.

2.1 Buscando estratégias para a construção do comportamento leitor dentro da escola

Segundo Cunha, 1999, para obter sucesso no processo de leitura estabelecido na escola é necessário que a mesma defina o lugar que a literatura ocupa no seu projeto pedagógico, de modo que venham entendê-las e praticá-las, buscando seu lugar no conjunto de conteúdos e estratégias nas ações pedagógicas.
Assim como qualquer outro conteúdo trabalhado na escola, o processo de leitura também precisa traçar seus objetivos a serem alcançados, pois a verdadeira leitura ocorre quando conseguimos identificar no texto informações implícitas e as usufruímos a nosso favor.
Mas, para que essas habilidades sejam realmente alcançadas é imprescindível que o exercício da leitura seja uma atividade permanente e dos mais variados gêneros literários, deixando o aluno explorar, opinar e questionar as ideias identificadas nos textos e possam gradativamente expor sua opiniões construídas dentro de cada texto abordado, e desta maneira o aluno vai criando autonomia e interesse pela leitura automaticamente.

Segundo Mckenna (apud, CRAMER e CASTLE, 2001 p.48-49), algumas práticas são consideradas importantes para incentivar os alunos a estabelecer o gosto pela leitura. Em primeiro lugar, é importante que o professor crie ambientes que incentivem a

leitura, esse é um dos fatores mais motivadores que a escola deve proporcionar a seus alunos, pois uma sala rica em materiais literários é também, rica em oportunidades de aproximação entre o leitor e a leitura, modificando muitas vezes ambientes negativos que convivem fora da escola. Em segundo, lugar é necessário que o professor planeje leituras variadas de assuntos e gêneros diferentes, essas diversidades são essenciais para que os alunos reconheçam prematuramente que a leitura pode servir para muitos propósitos, a fim que possam compreender a função que elas estabelecem na sociedade e as usufruem de maneira significativa.
Deveria ser objetivo do professor despertar em cada criança um amor pela leitura, um desejo que permanecerá com ela durante todos os anos de sua vida. Se uma criança tiver isso, ela adquira à parte mecânica sem dificuldade (MAYNE apud CRAMER e CASTLE, 2001, p. 219).

As oportunidades de leitura de diferentes gêneros textuais são indispensáveis para uma experiência apaixonante de leitura, e é na escola que essas experiências devem ser valorizadas e compreendidas, de modo que os educadores se conscientizem sobre a importância dessas práticas pedagógicas. "A teoria de F. Smith explica que a melhor maneira de aprender a ler é começar a ler imediatamente textos significativos e que o aumento da capacidade de leituras depende unicamente do exercício de leitura" (MORAES, 1996, p.166).
Outro fator que nos leva a incentivar os alunos a estabelecer uma relação com a leitura consiste em envolver os pais, colocando-os a refletirem sobre a importância do ato de ler, incentivando-os a desenvolver leituras com seus filhos, pois o mesmo serve como modelo para eles. A voz também é um componente atraente e eficaz, que contribui para despertar nos alunos o desejo e a curiosidade pela leitura, ler em voz alta o professor tem a possibilidade de trazer para este momento o devido envolvimento do aluno, pois através da entonação da voz o educador consegue estabelecera afetividade entre todos os envolvidos no processo, chamando-os a compartilhar suas experiências leitoras junto à necessidade de explorar materiais sobre diversos assuntos.

Perante esta perspectiva de envolver o aluno ao universo literário de maneira ampla e prazerosa que o docente precisa recomendar livros e leituras de qualidade, considerando não somente suas opiniões, mas também os gostos e preferências pelas quais os alunos exercem em sala de aula, o que se faz necessário a um professor comprometido e envolvido com o desenvolvimento leitor de seus alunos. Portanto, o professor precisa ser um conhecedor e articulador de estratégias eficazes que possibilitarão com que os alunos vivenciem experiências significativas de leitura e deste modo possam gradativamente exercer o prazer de ler, pois é uma conquista que precisa ser concebida desde a infância para toda vida.

2.2 Descobrindo os prazeres da leitura

Segundo Nell (apud, CRAMER e CASTLE, 2001 p. 53) a leitura por prazer é uma atividade extraordinária que deveria ser desejado por professores e alunos, pois através da leitura o indivíduo adquire paz, tornam-se mais poderosos, sentem- se mais bravos e sábios pelos caminhos do mundo.
Os prazeres da leitura são múltiplos. Lemos para saber, para compreender, para refletir. Lemos também pela beleza da linguagem, para nossa emoção, para nossa perturbação. Lemos para compartilhar. Lemos para sonhar e aprender a sonhar (Há varias formas de sonhar...). A melhor maneira de começar a sonhar é por meio dos livros... Aprender a dedicar-se totalmente é leitura, a viver inteiramente com os personagens de um romance. (MORAIS, 1996.p.12)

Uma boa leitura é comparada a um prato suculento de prazeres, que dependendo da necessidade do leitor os livros se tornam um prato saboroso em que o leitor saboreia um delicioso banquete de conhecimentos. O livro se torna um objeto capaz de nos envolver na medida em que encontramos neles leituras que nos despertam os mais variados sentimentos.
Um modelo de leitura defendida por Nell é a "leitura Lúdica" que em latim significo "eu brinco" um fenômeno prazeroso que acontece entre o leitor e o livro, um prazer tão fantástico que o leitor permanece em transe, como um ato de sonhar a leitura nos transporta para outros mundos, diferente do sonho, o ato de ler estão sujeitos a nossa vontade a nosso gosto e ao nosso tempo, o que torna a leitura prazerosa, transformando imediatamente tristezas em alegrias, angustias em liberdade, medo em coragem.

São esses fenômenos transformadores que nos colocam a frente da complexidade que a leitura transcende. A simples transformação da leitura simples para a leitura lúdica que traz o envolvimento entre ambos. Porém para atingir um nível significativo que favoreça essa transformação é necessário que

se estabeleça três momentos distintos primeiro são os fatores antecedentes da leitura lúdica, o segundo são os processos de leitura lúdica, e por fim são as consequências da leitura lúdica que contribuem para o desenvolvimento fisiológico e cognitivo. É importante exemplificar como uma leitura lúdica poderá contribuir para a formação do leitor lúdico, ou seja, aquele que transforma o ato de ler em um ato de prazer e satisfação.

Para Nell, os fatores antecedentes á leitura lúdica são divididos em três eixos, capacidade de leitura, expectativas de leituras e escolha correta do livro.

A capacidade de leitura consiste na capacidade que o leitor tem de assimilar as ideias advindas do texto, são os leitores considerados qualificados, outro eixo antecedente são as expectativas de leitura, que ocorre quando o leitor acredita que a leitura será uma experiência agradável no qual acontece quando acertamos na escolha do livro.

A falta de um desses componentes poderá prejudicar o interesse do individuo pela leitura, desmotivando o mesmo a continuar lendo, fazendo com que procure outros atrativos que não seja a leitura. Portanto para ativar o processo de leitura lúdica é necessário que ocorra essas explosões de sentimentos e deste modo possa garantir as consequências que a leitura lúdica transmite, favorecendo as alterações fisiológicas e cognitivas. Nas alterações fisiológicas o prazer na leitura fornecem mudanças agradáveis no corpo mediadas pelo sistema nervoso tais como alterações na tensão muscular, respiração, batimentos cardíacos entre outros. Nas alterações cognitivas são inúmeras e profundas o que vai depender da sua capacidade de extrair informações, proporcionando desta maneira sensação de prazer e bem estar.

Como vimos ler é uma tarefa complexa que envolve muitos fatores, por isso quanto mais cedo desenvolvermos tais habilidades, maior será nossa chance de obtermos prazer pela leitura.

Tanto no ambiente escolar como no familiar os comportamentos leitores dos indivíduos envolvidos servem como modelo para as crianças, que ao longo de sua trajetória escolar vão se constituindo enquanto leitores ativos no processo educativo.

Neste sentido cada um desempenha um papel primordial na condução do sucesso ou fracasso dos educandos enquanto leitores.

Na escola o professor é o grande incentivador do aluno, é ele o responsável em trazer para as crianças, adolescentes ou adultos a motivação e o envolvimento pela arte de ler, mas para que haja sucesso por parte do professor na aquisição da competência leitora de seus alunos é necessário que o mesmo crie altas expectativas para os alunos e para ele próprio, buscando sempre valorizar o aluno e mostrando-o que ele é capaz de aprender. Outra esfera importante no incentivo da leitura está na aproximação do professor com os alunos e na maneira com que ele os encoraja, mostrando sempre atitudes de afeto e cuidado para com eles, buscando direcionar o ensino mais para suas necessidades do que para o conteúdo em si, fazendo com que seu aluno através da leitura se sinta entusiasmado, explorando sua imaginação, trazendo para a sala de aula uma relação de conforto, proporcionando um ambiente seguro de aprendizado para que o aluno consiga se desenvolver, é importante um ambiente em que o aluno se sinta capaz de aprender, um lugar onde se preocupem com seu desenvolvimento e o valorizem, pois o envolvimento emocional entre professor e aluno é fundamental para a concretização de um ambiente de leitores.

Para que haja interesse do aluno pela leitura o perfil do educador é extremamente importante, pois professores leitores geram alunos interessados em conhecer os prazeres e as curiosidades que os livros trazem. Diante desta perspectiva as atitudes do educador são determinantes para que seus alunos obtenham sucesso ou fracasso no desenvolvimento da leitura, é a junção entre competência e afetividade que fará com que o aluno crie gosto pela leitura, ou seja, quanto mais o professor lhe proporcionar um ambiente seguro e confiante de aprendizagem maior serão seus estímulos a aprender cada vez mais.

Os pais também são grandes protagonistas na influência do comportamento leitor de seus filhos, desde cedo elas necessitam observar, vivenciar e experimentar em casa experiências de leitura que contribuíra para sua formação leitora, pois quando chegam à escola essas experiências tendem a se desenvolver de forma gradativa e familiarizada e a criança tem mais facilidade de compreender a função que a leitura representa no meio social e sua importância.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que a leitura é uma função extremamente importante e necessária na vida do ser humano, ela é a base de toda relação humana com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Partindo desse princípio concluímos que a leitura deve fazer parte da vida do individuo desde muito cedo e que é função da esco-

la introduzir essa prática na vida do aluno desde os primeiros dias da sua vida escolar, porém, ler não é uma tarefa fácil de ser aprendida e ler por prazer se torna um desafio ainda maior quando o hábito de leitura não faz parte do crescimento e desenvolvimento da criança.

Observamos que a leitura que é trabalhada na escola na maioria das vezes fica restrita ao campo didático, dessa forma a leitura por prazer vai ficando para segundo plano, no entanto percebemos que existe certo esforço por parte das Instituições Educacionais em mostrar a importância e as diversas funções da leitura para os alunos, porém só isso não é suficiente para atrair a atenção deles para o mundo dos livros. Diante do que pesquisamos, vimos que é necessário que a criança veja a leitura como algo divertido para então começar a pratica-la e aos poucos ir adquirindo o hábito e o gosto pela mesma.

Sendo assim, é necessário que a criança tenha contato com o universo literário e que a leitura seja incentivada desde cedo, é necessário que ela possa perceber o ato de ler como uma fonte prazer no qual ela encontrará divertimento e conhecimento, ela precisa compreender que a magia dos livros não se encontra apenas nas palavras ali contidas, mas sim no contexto que as envolvem, oportunizando uma forma maravilhosa de sonhar, imaginar, descobrir e construir.

O ambiente familiar é um fator determinante na construção do comportamento leitor da criança, mas a responsabilidade de iniciar e fortalecer a competência leitora do aluno é da escola, uma vez que os profissionais de educação conhece melhor a importância dessa prática. E com certeza o professor é o principal contribuinte para despertar nos alunos o gosto pela leitura, pois é ele o responsável pelo processo de ensino-aprendizado e sendo a leitura parte integral desse processo.

Logo, é preciso urgentemente construir novos olhares a cerca do processo de leitura na escola, pois ler não pode ser mais confundido com decodificação de palavras, e ler por prazer não está relacionado com as escolhas de leituras feitas pelos professores para realização de atividades escolares, é necessário que os alunos vivenciem experiências significativas de leitura, que realmente compreendam o que se estão lendo, e muito mais que compreender é necessário que sintam prazer na prática da leitura. Dessa forma o comportamento leitor desses alunos vai se constituindo gradativamente e as chances de se tornarem leitores ávidos e competentes por toda vida serão bem maiores.

REFERÊNCIAS

COLOMER, Teresa. Andar entre livros: A leitura literária na escola. 1ª Edição. São Paulo: Global, 2007.208 p.

CRAMER, Eugene H; CASTLE, Marrieta. Incentivando o amor pela leitura. Porto Alegre: Artmed, 2001.299 p.

CRISTO, Joaquina de Lima. Estratégias para despertar nos alunos o gosto pela leitura e assim formar leitores para a vida inteira. 2007. 29 f. Artigo Cientifico – Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2007. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br. Acesso em 25 de mar. 2019

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. As melhores possibilidades de leitura na escola. 1999. 12 f. Artigo Científico - Revista Perspectiva, Florianópolis, SC, v 17, n.31, 1999. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br. Acesso em 14 de abril. 2019.

LOIS, Lena. Teoria e pratica na formação do leitor. 1ª Edição. São Paulo: Artmed, 2010.151 p.

A INFÂNCIA E A RELEVÂNCIA DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS NAS ESCOLAS

ANA PAULA OLIVEIRA SOUZA

RESUMO

O presente artigo vem buscar reflexões sobre a intervenção pedagógica estimulada por meio de brincadeiras, sendo fundamental na possiblidade da produção do saber, auxiliando, assim, a formação de seres críticos e ativos sob a realidade do seu cotidiano e despertando uma maior consciência de si mesmo. Por meio desse artigo tenta se refletir sobre a recreação, que utiliza o lúdico como princípio pedagógico no processo de aprendizagem e na construção do conhecimento, proporcionando um ambiente de experiência, satisfação, aprendizagem, cooperação, socialização e interação com o outro e com o meio, formando sujeitos interativos autônomos e conscientes de suas ações criando e recriando seus próprios conhecimentos sobre o mundo em que vive e sua realidade social. Em termos gerais, pode se compreender os jogos e brincadeiras como

essências do prazer, da alegria e da satisfação, sendo assim fundamentais no processo de intervenção pedagógica.
PALAVRAS-CHAVE: Intervenção Pedagógica; Jogos; Brincadeiras

ABSTRACT

This article seeks to reflect on the pedagogical intervention stimulated through games, being fundamental in the possibility of the production of knowledge, thus helping the formation of critical and active beings under the reality of their daily lives and awakening a greater awareness of themselves . Through this article, we try to reflect on recreation, which uses playfulness as a pedagogical principle in the learning process and in the construction of knowledge, providing an environment of experience, satisfaction, learning, cooperation, socialization and interaction with others and with the environment. , forming autonomous interactive subjects and aware of their actions creating and recreating their own knowledge about the world in which they live and their social reality. In general terms, games and games can be understood as essences of pleasure, joy and satisfaction, thus being fundamental in the process of pedagogical intervention.
KEYWORDS: Pedagogical Intervention; Games; Jokes

INTRODUÇÃO

Para que se entenda a infância é necessário pesquisar a respeito de fatos históricos, pois para cada época há uma educação diferente e os conceitos de infância vão mudando conforme o passar dos anos. O desenvolvimento da criança passa a ter uma conotação interacionista e global, considerando, esta, em seu contexto social, ambiental, cultural e suas relações em busca de uma construção autônoma. Percebe-se o quanto os conceitos de infância são concomitantes, completando-se a favorecer o desenvolvimento integral da criança, e sua separação caracterizar-se-ia na fragmentação de um ser social. Acredita-se que a criança se desenvolve por meio de trocas afetivas e do contato com o outro, por isso é fundamental refletir sobre o posicionamento social da criança nas diversas épocas da nossa História.

"Educar é adaptar o indivíduo ao meio social adulto, isto é, transformar a constituição psicobiológica do indivíduo em função do conjunto de realidades coletivas às quais a consciência comum atribui algum valor". (PIAGET, 1982, p. 49)

Portanto, educar significa inserir a criança no convívio social, fazendo com que ela passe a viver em grupo, cabendo aos adultos fornecer uma educação adequada perante a sociedade.

UM BREVE HISTÓRICO DA CRIANÇA NO BRASIL

A infância da criança há muito tempo passou despercebida aos olhos dos adultos. Na Europa do velho mundo do século XVI passava-se pela descoberta da infância segundo fala Philipe Áries apud Priore (1998, p.11).
No Brasil, de acordo com Del Priore (1998. p 11) no que diz respeito à infância, a infância Brasileira está totalmente ligada à chegada dos jesuítas. A Igreja católica neste período responsabilizava-se por exercer no adulto uma influência sobre a forma de ver e pensar a criança, através da disseminação de duas imagens, em primeiro caso via-se a criança mística e em segundo havia a imagem da criança que imitava Jesus. Constitui-se daí a imagem da criança santa, pura e sem manchas. A autora aborda ainda o uso dessas imagens para a conversão dos índios à fé cristã. Vejam como a imagem da criança era representada nesse período:
As características humanas – olhar, o perfume e os gestos – desta criança divinizada somada a doçura, inocência e afabilidade tocariam a todos que a cercassem. Assim, fora da manjedoura, fiéis e pagãos, convertiam-se ante a dulcíssima visão do pequeno e luminoso Jesus.

E assim foi ao longo de toda a sua puerícia. O pequeno corpo, o caminhar infantil, as tenras mãozinhas irradiavam uma meiguice absolutamente convincente para a conversão das almas mais emperdenidas. (DEL PRIORE, 1992 p.12)

A infância de acordo a autora citada era, como em outros países, venerada como período isento de desejos carnais e de uma inocência plena. As crianças foram escolhidas pelos jesuítas por que eram consideradas um "papel em branco". Eles ainda pregavam que era preciso que as crianças evitassem os adultos para evitarem seus maus costumes. Segundo Del Priore (1998, p.12,13) foram trazidas muitas crianças órfãs para o Brasil pelos jesuítas

nesse período com o objetivo de influenciar beneficamente os nativos. Diziam os jesuítas: melhor investir nos "culumins" nos "meninos da terra" nos "indiozinhos" filhos de gentios, que de mãos dadas aos órfãos portugueses enviados pela metrópole para auxiliar os inacianos encontrariam a ambígua mata e seus miméticos habitantes, formando um exército de pequenos Jesus a pregar e a sacrificar-se entre as "brenhas" e os "sertões", para a salvação e consequente adestramento moral destes índios no Brasil (PRIORE,1998, p.12,13).
Segundo Nunes et al (2000, p.55) os jesuítas foram os primeiros a criar um espaço instituição para as crianças brasileiras, predominantemente habitado por índios nativos. Os jesuítas trouxeram para as crianças índias uma série de limites, os índios não estavam acostumados com os castigos impostos, com o horário planejado. De acordo com esse autor a psicologia infantil no Brasil teve como base a ideia de doutrinação "messiânica" trazida pelos jesuítas. O verdadeiro objetivo do trabalho de valorização que tinham com a criança era para que esta despertasse para a fé, segundo eles, para as coisas não demoníacas. A cultura indígena era por eles vista como coisas demoníacas, principalmente por causa dos seus ritos e das suas danças, mesmo porque os índios não usavam roupas. Para os jesuítas a infância era o momento oportuno para que elas se identificassem com os princípios morais da fé Cristã.
Associava-se a infância ao fato de Jesus um dia ter sido criança. Assim, realizar a missão de conversão por meio da criança seria uma garantia de uma constituição mais angelical que diabólica.
A arte da época representava o menino Jesus nos braços de Maria nu e mesmo na manjedoura ele aparecia nu. Porque o menino Jesus da madona podia ficar nu e os indiozinhos não, se ele era o modelo a ser seguido?
Mesmo com todas as exigências e mudanças feitas não conseguiram tirar totalmente os costumes dos indiozinhos. No lazer, esses ainda praticavam em suas diversões banhos de rio, cantos e danças nos quais a cultura nativa se impunha claramente.
Nunes (2000, p. 56) ressalta acerca do tempo que era destinado às diversões das crianças índias que eram os que jesuítas definiam e estipulavam o tempo de lazer e, mesmo assim isso só era feito depois deles terem rezado, cantado e feito a tarefa.
O autor ainda vem falando da obrigação que os indiozinhos e os pais tinham que era de sustentar esses padres e construir suas casas. As crianças eram obrigadas a trabalhar, e se não o fizessem eram castigadas.
Del Priore fala a respeito desses castigos:

Frequentemente eram aplicados castigos aos meninos que não queriam participar das atividades escolares. Esses castigos muitas vezes, faziam com que os meninos fugissem das escolas, pois na cultura indígena não se tinha o hábito de bater, nem falar alto com a s crianças: qualquer resistência física e cultural aparecia sempre aos olhos dos jesuítas como tentativas demoníacas, como assombração ou visão terrível (DEL PRIORE, 1998, P. 22)

Mesmo com todas as mudanças e conquistas que ao longo dos tempos a sociedade vivenciou acerca da criança, mesmo com o surgimento de leis favoráveis a proteção e aos cuidados da infância, com a garantia legal que o Estatuto da Criança e Adolescente (1990) traz, estamos longe de resgatar a história social de exclusão e marginalização da criança. Isso porque a promulgação do ECA em 1990 não mudou a realidade de milhões de crianças oriundas das camadas mais pobres de nossa sociedade.

A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA INFÂNCIA

A palavra criança é conhecida como ausência de idade, maturidade ou de adequada integração social. Portanto essa definição está longe de ser apenas o fator da idade, pois está associada a determinados papéis e desempenhos específicos e esses papéis dependem estreitamente da classe social que a criança é inserida.
Sua participação no processo produtivo, o tempo de escolarização, o processo de socialização no interior da família e da comunidade. As atividades cotidianas se diferenciam dependendo da posição da criança e de sua família na estrutura sócio econômica.
Se adotarmos uma concepção abstrata da infância, está analisando a criança como "natureza infantil", distanciando de suas condições objetivas de vida e como se estas fossem desvinculadas das relações de produção existente na realidade. Entender a criança em relação ao contexto social e não como natureza infantil, constitui o princípio central desta definição.
Quanto ao contexto social que determina o surgimento deste tipo de sentimento e dois aspectos precisam ser enfatizados, de acordo com o historiador Philippe Ariès (1978, p. 41):
Era muito alto o índice de mortalidade infantil que

atingia as populações e quando sobrevivia, ela entrava diretamente no mundo dos adultos. É importante acentuar que essa mortalidade continua hoje a ser regra geral para os filhos de classes dominadas em países de economia dependente.
O sentimento moderno de infância corresponde a duas atitudes contraditórias que caracterizam o comportamento dos adultos até hoje: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é paparicada pelos adultos e outra surge junto com a primeira, mas se contrapõe a ela, tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita da educação feita pelo adulto.

Este duplo sentimento é a nova função efetiva que a instituição familiar assume e começa na burguesia até chegarmos ao povo. É bom esclarecer que não é a família que é nova, mas o sentimento de família que surge no momento, inseparável do sentimento de infância. O reduto familiar, torna-se então cada vez mais privado e esta instituição vai assumindo funções antes destinadas para a comunidade.
A concepção atual de infância, segundo Sonia Kramer (1987) é que o sentimento de infância resulta numa dupla atitude com relação à criança: "preservá- la da corrupção do meio, mantendo sua inocência e fortalecê-la, desenvolvendo seu caráter e sua razão". AS noções de inocência e de razão não se opõem, elas são elementos básicos que fundamentam o conceito de criança como essência ou natureza.
A ideia de infância não existiu sempre e da mesma forma. Ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que muda a inserção e o papel social desempenhado pela criança na comunidade. Este conceito de infância é determinado pela modificação das formas de organização da sociedade.
Esta forma de organização instituiu diferentes classes sociais no interior das quais o papel da criança é diferente. A ideia de uma infância universal foi divulgada pelas classes dominantes baseada no seu modelo padrão de criança, a partir dos critérios de idade e de dependência do adulto, característicos de um tipo específico de papel social por ela assumido no interior dessas classes.

O CONCEITO DE INFÂNCIA DENTRO DA PEDAGOGIA

A Pedagogia elabora uma representação básica da infância a partir das noções pedagógicas de natureza e de cultura que assumem um caráter temporal. Como a infância precede a idade adulta, o fator tempo é introduzido no conceito de infância. Por um lado, o desenvolvimento fisiológico da criança provoca uma certa confusão entre natureza humana e natureza no sentido biológico, ao mesmo tempo o aspecto temporal confunde a infância como origem individual do homem, com a origem da humanidade: a infância corresponde ao estágio originário da humanidade como a mesma expressa os traços essenciais da natureza humana.
Essa ideia de infância está atribuída de significados ideológicos, não só a nível da relação da criança com o adulto, mas também a nível das relações da criança com a sociedade.
Segundo Sonia Kramer (1987), no primeiro nível, o adulto estabelece uma imagem de criança como um ser fraco e incompleto, atribuindo essas características à "natureza infantil". Porém essa ideia de natureza dissimula as relações da criança com o adulto a medida em que o mesmo exerce sobre a criança uma autoridade constante que é social e não natural, e que reproduz as formas de autoridade de uma determinada sociedade.
Quanto ao segundo nível, a criança é considerada como um ser que não é ainda social, desempenhando apenas um papel marginal nas relações sociais, tanto
em relação à produção dos bens materiais, quanto em relação à participação nas decisões. Desta forma, o desenvolvimento cultural da possibilidade naturais da criança, ao invés de socialmente determinado e condicionado por sua origem social. Fica dissimulada a rejeição social e econômica que a criança sofre, e fica mascarado o papel efetivamente desempenhado no trabalho pelas crianças provenientes de classes sociais em que este trabalho é fundamental para a sua sobrevivência, dado as condições precárias de vida, fruto das desigualdades existentes na estrutura da sociedade capitalista.
Tomando a pedagogia como tema de análise, percebe-se que nas duas opções (tradicional e nova) encontra-se a dupla concepção de infância.
Para a pedagogia tradicional, a natureza da criança é corrompida, a tarefa da educação é discipliná-la e colocar regras, através de intervenção direta do adulto e da constante transmissão de modelos.
Para a pedagogia nova ou moderna, concebe a natureza da criança como inocência original, a educação deve proteger o natural infantil, preservando a criança da corrupção da sociedade e salvando sua pureza. A educação não se baseia na autoridade do

adulto, mas na liberdade da criança e na expressão de sua espontaneidade. A concepção de infância elaborada pela pedagogia nova torna possível o surgimento de uma psicologia científica da criança e de um método genético a partir do qual a criança deve ser compreendida em função de seu passado individual.
Ambas as perspectivas tratam a criança como um ser abstrato camuflando o significado social da infância, que se esconde de argumentos filosóficos e psicológicos.

OS JOGOS, AS BRINCADEIRAS E A IMPORTÂNCIA DESSES NO UNIVERSO INFANTIL

Os jogos e brincadeiras devem ser valorizados por fazer parte da cultura de um povo, nos quais possibilitam uma aprendizagem integral e significativa, possibilitando à criança expor seus sentimentos e emoções por meio do lúdico, sendo assim, a intervenção pedagógica fazendo utilização dos jogos e das brincadeiras é fundamental para contribuir no processo ensino aprendizagem da criança.
Todas as pessoas envolvidas no processo ensino aprendizagem precisam estar conscientes da importância na qual os jogos e brincadeiras possuem na construção do conhecimento da criança.
Por meio dos jogos e brincadeiras, a criança desenvolve como um todo, podendo reduzir a agressividade e auxiliando na sua inserção à sociedade, bem como na construção de seu conhecimento.
Os jogos e brincadeiras auxiliam a criança à comparar, analisar, nomear, associar, calcular, classificar, compor, conceituar e criar, trazendo o mundo para a realidade do contexto social, possibilitando o desenvolvimento de sua inteligência, sua sensibilidade, habilidades e criatividade.
A capacidade para imaginar, fazer planos, apropriar-se de novos conhecimentos, surge, nas crianças, por meio dos jogos e das brincadeiras.
Por intermédio dos jogos e brincadeiras, a criança atua, mesmo que simbolicamente nas diferentes situações vividas pelo ser humano, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes, podendo, assim, preparar-se para a vida e seus diversos desafios, sem ter diretamente vivenciado as situações em si.
Ao longo da história, vários estudos se mostraram eficientes no âmbito da coesão entre o lúdico e o processo ensino aprendizagem.
Do ponto de vista histórico, a análise a respeito dos jogos e das brincadeiras é feita a partir da imagem da criança presente no cotidiano de uma determinada época. O lugar que a criança ocupa num contexto social e específico, a educação a que está submetida e o conjunto de relações sociais que mantém com personagens do seu mundo permitem compreender melhor o cotidiano infantil.
Todo ser humano "sabe o que é brincar, como se brinca e por que se brinca" (SANTOS, 2010, p. 11), porém, muitas vezes, as atividades lúdicas são resumidas somente ao ato de brincar.

A utilização dos jogos e das brincadeiras em sala de aula tornou-se, por muito tempo, sem significado e sem importância, chegando a ser desvalorizada e desconsiderada como um recurso pedagógico que favorece a aprendizagem.
O educador alemão Froebel (1782-1852), foi pioneiro na introdução à brincadeira no cotidiano escolar infantil, fundando a escola infantil destinada aos menores de oito anos e, posicionando uma proposta educacional que dava ênfase à liberdade da criança.
O pensamento da criança é muito intuitivo, egocêntrico e subjetivo, portanto, existe um grande progresso, pois há o desenvolvimento da capacidade simbólica ou de representação. A criança passa a imitar modelos, pois de acordo com PIAGET (1978, p.162) "surge a função simbólica mais geral, cuja propriedade é permitir a representação do real, por intermédio dos "significantes", distintos das coisas "significadas"".
Durante muito tempo a escola foi vista pelos alunos como algo enfadonho, obrigatório, sem sentido e entediante, e quando os educadores ofereciam brinquedos, eram criticados pelos pais e mesmo por colegas de profissão de estarem perdendo tempo.
Entretanto, com a revelação de que o lúdico pode possuir intencionalidade educativa, descobriu-se um processo que tornou o processo educativo atraente e desejado.
O lúdico tem sido utilizado como instrumento educacional desde a pré-história onde o homem primitivo se utilizava de rituais, que muito se assemelham as brincadeiras de roda, para exercer domínio sobre a caça, a pesca e até mesmo o poder sobre os fenômenos da natureza, esses rituais faziam parte de suas crenças e eram transmitidos de pais para filhos. Já na antiguidade greco-romana as atividades lúdicas como o jogo estava ligado a atividades para relaxamento e entretenimento.
Na Idade Média os jogos como muitas atividades artísticas foram considerados impuros e, portanto, proibidas.

No Renascimento, a ludicidade surge como um instrumento para facilitar o estudo e desenvolver a inteligência.
Durante o período colonial, no Brasil as brincadeiras de meninos e meninas eram diferenciadas. Os meninos brincavam com faca, matando pequenos animais e destruindo seus ninhos, já as meninas eram proibidas brincar de pular, saltar, subir em árvore ou correr, devido ao bom comportamento.
O sentimento de infância nasce no Brasil no século XIX, com a necessidade da instrução e da ampliação das escolas para atender o avanço social da época. No início, o atendimento à infância foi marcado pelo assistencialismo e amparo às crianças necessitadas, com o objetivo de diminuir a mortalidade infantil.
Em 1970 a educação para crianças de 0 a 6 anos, foi comtemplada com um novo estatuto no campo das politicas e dos ensinamentos educacionais. Com isto uma variedade de projetos para as crianças pequenas vem sendo desenvolvidos.
Segundo Lazaretti (2011, p. 1):

A brincadeira surgiu em uma determinada etapa do desenvolvimento da sociedade, no curso da mudança histórica do lugar que a criança ocupa nela. A brincadeira é uma atividade social por sua origem, e por isso seu conteúdo é social e é uma forma de vida e atividade da criança para orientar-se no mundo das ações e relações humanas, dos problemas e motivos das ações dos indivíduos.

Portanto, para cada época e sociedade a concepção sobre o lúdico teve um entendimento diferenciado.
De acordo com Rodrigo e Martins (2002):

A história mostra que ao lado das atividades destinadas a garantir- lhe o sustento o homem sempre buscou outras que lhe dessem prazer. E essa alegria aparece quando ele consegue expressar a sua personalidade. O longo passado das canções, lendas e contos populares (que além de transmitirem e conservarem as tradições serviam de passatempo), a eterna presença dos vários jogos e danças (que não só fortaleciam os guerreiros e agradavam aos deuses mas ao mesmo tempo divertiam a todos) e as artes manuais (que sempre floresceram nos grupos humanos) são a prova da constância deste anseio de auto expressão através dos tempos. (RODRIGUES & MARTINS, 2002, p.72)

Percebe-se que os jogos e as brincadeiras sempre estiveram presentes na vida do ser humano como forma de alegria e prazer, mas nem sempre foram considerados como um fator fundamental no processo ensino aprendizagem.
A educação contemporânea traz muitos desafios não podendo estagnar-se em uma única e exclusiva metodologia de ensino, é preciso utilizar-se de todos os recursos possíveis para que a escola transforme-se em um lugar especial que desperte na criança a vontade de aprender e os jogos e brincadeiras podem contribuir nesse processo.
Os jogos e brincadeiras levam as crianças a contraírem diversas experiências, propiciam a interação com o outro, organizam seu pensamento, tomam decisões, ampliam o pensamento abstrato e procuram maneiras diversificadas de jogar, produzindo conhecimentos, dessa forma tornam-se um aliado nas intervenções pedagógicas.
Os jogos e as brincadeiras auxiliam o desenvolvimento motor, o desenvolvimento da linguagem, da percepção, da representação, da memória, do equilíbrio afetivo, da apropriação de signos sociais e das transformações significativas da consciência infantil, por isso a intervenção de um pedagogo utilizando os jogos e as brincadeiras é de fundamental importância.
Os jogos e as brincadeiras são caracterizados por atitudes, que correspondem a uma reação de estímulos externos, inerentes ao ser humano.
De acordo com Vygotsky (1994, p. 134)

O desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer o que se deve fazer é, ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras.

A aprendizagem significativa se faz por meio do lúdico. Os jogos e as brincadeiras permitem que a criança tenha mais liberdade de pensar e de criar para se desenvolver com criatividade e autonomia.
O brincar é considerado ação que induz ao prazer, exercendo o poder criativo do imaginário humano construindo um universo, do qual o criador ocupa o

lugar central, por meio de simbologias originais inspiradas no universo de quem brinca e, é nesta ação que a criança desenvolve-se como ser criativo.
A presença dos jogos e das brincadeiras no desenvolvimento da criança é fundamental para o seu aprendizado, possibilitando à criança a ampliação de conhecimentos significativos.
Por meio dos jogos e das brincadeiras, a criança está sempre se comportando acima de sua idade, acima de seu comportamento usual do cotidiano, influenciando em seus aspectos psicológicos, físicos e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desse artigo tentou-se abordar os temas mais pertinentes e que possam esclarecer algumas dúvidas que permeiam a educação e o posicionamento social da criança desde o período medieval e no decorrer dos tempos, para que assim os leitores possam encontrar subsídios ou alternativas para que a educação das crianças ocorra da forma mais natural possível.
Aprender a pensar sobre diferentes assuntos é fundamental, cabendo a escola educar de forma inteligente e divertida, junto a um pedagogo, que contribuirá com suas intervenções por meio dos jogos e das brincadeiras.
Fazer uma análise ludicamente deve ser um ato consciente e planejado, tornando o indivíduo consciente, engajado e feliz no mundo, seduzindo as crianças para o prazer de conhecer, resgatando o verdadeiro sentido da palavra escola, local de alegria, prazer intelectual, satisfação e desenvolvimento.
A concepção de criança que temos atualmente, como um ser humano, sujeito social e histórico que faz parte de uma organização familiar, dentro de uma determinada cultura, com direitos e deveres é muito recente e veio sendo construída ao longo da história de forma heterogênea.
Educar é uma tarefa árdua, mas se souber lidar com os problemas do cotidiano, essa construção vai ocorrer da forma mais natural possível, e os limites tão temidos no início vão ser apenas detalhes da vida da criança e de seus pais também.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v.27, n.95, maio/ ago. 2006. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 12 Nov 2020.

ALTMAN, Raquel Zumbano. Brincando na história. In: DEL PRIORE, Mary. História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 2004. p. 231-258.
ARIÈS, Philippe. A história Social da Criança e da Família. Rio de janeiro. LTC. 2015.

BROUGÈRE, Giles.. Jogo e Educação. Porto Alegre: Artmed, 2003.
. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 2001.

BUJES, Maria Isabel E.. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: BUJES, Maria Isabel E.; COSTA, Marisa Vorraber. Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 179-197.

DEL PRIORE, M. História das crianças no Brasil. São Paulo. 1998.

ELIAS, Marisa D. C. De Emílio a Emília: a trajetória da alfabetização, São Paulo: editora Scipione, 2000.

JUNIOR, Kuhlmann Moysés. Uma História da Infância: Da Idade Média á Época Contemporânea no ocidente. Disponível em: www.scielo.br. Acesso: 08 Nov 2020. KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2000.

KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil – a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Editora Dois Pontos, 1987.

MANSON, Michel. História do brinquedo e dos jogos. Brincar através dos tempos. Lisboa: Teorema, 2002. p. 155-?.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança, Rio de Janeiro: editora Zahar, 1982.
SZYMANSKI, Heloísa. A relação família/escola – Desafios e perspectivas.
Brasília: Editora Plano, 2001.

VOLPATO, Gildo. Jogo e brinquedo: reflexões a partir da teoria crítica. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002. Disponível

em: www.scielo.br. Acesso em: 02 dez 2020.

ZAGURY, Tania. Como ensinar: um desafio. Editora Raízes e Asas. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.

UM CURRÍCULO PARA INFÂNCIA ORGANIZAÇÃO DE TEMPO E ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCIANA PEREIRA DA CRUZ GONÇALVES

RESUMO

Este ensaio tem o objetivo de fazer uma reflexão sobre o seguinte tema: "Um currículo para infância: Organização de Tempo e Espaço na Educação Infantil" torna-se um desafio de pesquisa, pois os educadores encontram dificuldades em planejar suas práticas pedagógicas, desta forma muitos questionamentos nortearam a pesquisa, tais como: o que, como, para que e para quem planejar dentro de um movimento que respeita o currículo da infância em sua totalidade. Isso apresenta um novo desafio para as unidades educacionais: organizar o trabalho pedagógico para bebês e crianças, lembrando que este é um processo contínuo para a criança inserida na educação infantil e segue pelo ensino fundamental. Sendo uma resposta inicial a esse nosso cenário onde o processo educativo adquire um novo sentido, enfrentar esse desafio é contribuir na educação da infância. O trabalho coletivo da unidade educacional pressupõe no planejamento de propostas pedagógicas que acolham e respeitem as vozes de bebês e crianças, suas histórias e potencialidades. Portanto, a organização dos tempos, espaços e materiais e proposição de vivências, têm a necessidade e a importância do brincar, a interação de saberes diferentes, as culturas infantis e culturas da infância em permanente diálogo. A criança não pode deixar de brincar, ao contrário, precisa continuar a ser compreendida em sua integralidade e com oportunidades de avançar em suas aprendizagens sem abandonar a infância.

PALAVRAS- CHAVE: Currículo; Infância; Espaço e Brincar.

INTRODUÇÃO

Na temática abordada: currículo para a infância e a importância da organização de tempos e espaços na educação infantil, as instituições precisam oportunizar experiências significativas às crianças, favorecendo seu desenvolvimento e garantindo que elas possam viver plenamente suas infâncias.
A concepção de qualidade social inclui princípios democráticos, que são aspectos guiados nas práticas pedagógicas. Entretanto, essa qualidade depende de diversos fatores, sendo participativo, fruto de uma reflexão coletiva que leve ações compartilhadas por todos os envolvidos em um projeto educativo.
Para distinguir entre diferentes dimensões de qualidade não significa considerar que elas sejam desligadas uma das outras, mas ao contrário, implica reconhecer que essas tocam em aspectos que muitas vezes são comuns, é reconhecer que a criança deve estar no centro das prioridades da instituição de Educação Infantil. Assim, podemos focalizar seus direitos, suas necessidades, seus potenciais e os meios necessários para que sejam respeitados.
Estas e outras ações infantis são essenciais para o exercício da participação, da autonomia e da autoria, que constituem objetivos presentes na maioria dos projetos políticos pedagógicos das unidades educacionais que buscam garantir o protagonismo infantil. Com tudo isso, a escuta de bebês e crianças traz qualidade à prática educativa, à medida que aproxima e integra educadoras, educadores, bebês e crianças, vida e educação. Trata-se, portanto, da garantia de um direito infantil e de uma necessidade para as educadoras e os educadores que transformam sua prática educativa a partir da escuta garantida na construção de novas e significativas aprendizagens.
Quando são ofertadas as experiências de aprendizagens propostas aos bebês e crianças refletem concepções de educação e cuidados presentes nas Unidades Educacionais. Os ambientes traduzem a compreensão que se tem da infância, do papel da educação e da educadora e do educador revelada nas experiências e nas relações que se dão num ambiente de liberdade e de respeito às potencialidades infantis.
Enquanto o ambiente é revelador do currículo, a prática educativa apoia os valores desse currículo à medida que considera os ritmos dos bebês e crianças nos arranjos dos espaços e ambientes, bem como o tempo de seu uso e desfrute, de acordo com

suas potencialidades e desejos.
Organiza-se o espaço de modo que seja sempre seguro, limpo, acessível a todos e motivador, de maneira a propiciar um ambiente acolhedor e de bem – estar apropriado para o movimento e que garanta a mobilidade interna e externa. (INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PAULISTANA, 2016, p.50)

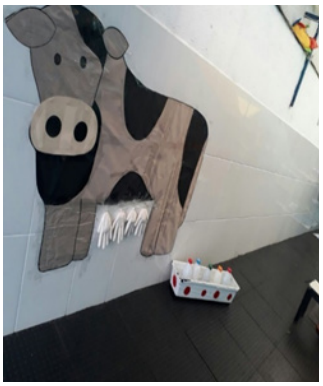
A partir dessa concepção de aprendizagem, os educadores procuram garantir no cotidiano, vários momentos de encontro entre as crianças, inclusive entre crianças de diferentes idades, oportunizando vivenciar diversas situações, o exercício da autonomia, da escolha, da pesquisa, enfim, de construção das culturas infantis.
Ressalto ainda, a importância da formação dos educadores e é imprescindível para a construção de um trabalho verdadeiramente coletivo e coerente, valorizando-se cada uma suas especificidades e proporcionando – lhes as condições necessárias de desenvolvimento do seu trabalho. Isto porque, além da formação, as condições de trabalho são determinantes no desempenho de cada educadora e educador.
E porque os educadores encontram dificuldade para planejar uma ação pedagógica? Tais questionamentos possibilitaram a pensar na prioridade e responsabilidade dos educadores e educadoras além de estarem presentes nos momentos de interações, organizações dos tempos, espaços dos bebês e crianças, mas também possibilitando espaços para que eles se organizem a partir do que lhes é ofertado, gerando participação significativa.
A criança é colecionadora, dá sentido ao mundo, produz história e pertence a uma classe social. Olhar o mundo a partir do ponto de vista da criança pode revelar contradições e dar novos contornos à realidade e conhecer a infância e as crianças favorece que o ser humano continue sendo sujeito crítico da história que ele produz (e que o produz). KRAMER (2009, p.71).

A ideia é demonstrar que essa criança não tenha só o direito da vaga no cei e ou na pré-escola, mas sim uma possibilidade de qualidade, ter orientações curriculares, ter uma proposta pedagógica é uma maneira de garantir um certo padrão de qualidade, mas que, infelizmente é ainda pouco estudado na literatura brasileira sobre educação infantil e pouco explorada nos contextos de formação de professores: o planejamento.

A qualidade na educação infantil só pode ser buscada quando uma análise minuciosa do contexto serve de base para a constituição de propostas curriculares. O currículo pode ser entendido como campo de interação entre práticas e ideias, ensinar não é uma atividade meramente instrumental que coloca em prática um projeto curricular com objetivos e conteúdos previamente estabelecidos. O currículo, então, só existe quando sai do papel e acontece. Esse acontecimento gera uma cadeia de aprendizagens que vai muito além dos "objetivos programáticos".
O pesquisador precisa observar o cotidiano na escola, entendendo o contexto educativo como um processo, de forma a visualizar o entrelaçamento das várias instâncias que compõem o ambiente da instituição de educação infantil: espaço, tempo, participantes das atividades, modalidades de argumentos de participantes.
Os materiais são diversos para que bebês e crianças explorem e se expressem por meio de diferentes linguagens e a gestão do tempo aconteça de forma variada para que bebês e crianças interajam entre si e exercitem a autonomia intelectual no planejamento, nas escolhas e na gestão do tempo.
Maria Carmem Silveira Barbosa e Maria da Graça Souza Horn pesquisam a organização do espaço e do tempo na escola infantil e afirmam:

Organizar o cotidiano das crianças de Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma seqüência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranqüilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte. (BARBOSA; HORN, 2001, p. 67).

Pensando na perspectiva das autoras, segue abaixo alguns exemplos de espaços que proporcionam momentos diferenciados contribuindo para uma aprendizagem repleta de significados para bebês as crianças:









Fotos tiradas no CEI Espaço Vida Criativa I

O planejamento deve ser pensado, então, nessa perspectiva: permitir ao professor a visualização de uma trajetória possível a ser seguida, sem, no entanto, precisar estar preso a ela. É como se ele traçasse um caminho em um mapa, ciente que as próprias contingências do caminhar podem fazer com que seja necessário mudar a rota.

Daí a importância de garantir no planejamento do dia, um tempo em que as crianças possam escolher o que fazer: um tempo que será valioso para o brincar e para a exploração dos materiais disponíveis no espaço: da montagem de um robô à produção de uma história contada com fantoches ou com objetos, que pode ser filmada e apresentada para outras turmas, além de registrada de forma escrita.
O papel da educadora e do educador vai além de oferecer estrutura material para a brincadeira (tempo, objetos, experiências de contato com atividades humanas variadas). Ser participante, observador, sensível, problematizador, provocador de situações que façam com que as narrativas durante a brincadeira sejam cada vez mais elaboradas impulsiona e potencializa a brincadeira de meninos e meninas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Enfim, o brincar é uma linguagem de expressão por meio da qual as crianças aprendem sobre o mundo das coisas e das relações humanas, constroem e transformam sua personalidade e sua inteligência.
Por isso, brincar não é perda de tempo em nenhuma circunstância. Ao contrário, é linguagem de aprendizado típica de uma idade e, por isso, essencial e necessária ao desenvolvimento humano.
Portanto, o conteúdo da brincadeira é o ser humano, suas atividades e suas relações. Por isso, a brincadeira é a atividade que mais influencia a formação e transformação da personalidade da criança.
(CURRICULO INTEGRADOR, 2015, p.59)

CONCLUSÃO

A importância de se pensar em um currículo para infância voltado na organização do tempo e do espaço na educação infantil faz toda diferença no cotidiano das instituições educacionais e na aprendizagem das crianças e bebês.
Os pequenos aprendem e interagem por meio das brincadeiras, os espaços planejados devem ter uma intencionalidade de modo a proporcionar multiplicidade de experiências e contato com todas as linguagens.

O cotidiano na educação infantil proporciona ambientes que as crianças aprendem a socializar e a conquistar autonomia, visando desenvolver a criatividade, a criticidade, a imaginação, a liberdade e a superação de desafios, e para isso, é fundamental que as crianças sejam envolvidas no planejamento das atividades, neste processo aprendem noções de tempo e de espaço compreendendo a organização da rotina sentindo-se mais seguras e acolhidas.
Também não podemos deixar de citar que os bebês e crianças precisam ter como direito assegurado uma escola publica de qualidade, e para isso, precisamos compreender que todas as pessoas que trabalham direta e indiretamente na unidade educacional são educadores, portanto precisam participar ativamente desse processo, contribuindo para que os espaços sejam realmente acolhedores, primando sempre pelo respeito, pela diversidade, pelo ser humano e por uma escola democrática que atenda a todos e que seja de todos.
Essa forma de trabalhar, tão valorizada na bibliografia da educação infantil, é um grande desafio para o professor, pois não basta ter a intenção, é preciso saber como fazer isso. Vale dizer ainda, em relação ao protagonismo das crianças, que elas de um modo geral aproveitaram intensamente todas as oportunidades que tinham de brincar, dialogar e aprender. Percebe-se que as crianças e bebês têm uma alegria de estar na escola, o que certamente reflete o comprometimento dos profissionais.
O (a) educador (a) da Infância deve ter um papel fundamental como "observador", que intervém para oferecer, em cada circunstância, os recursos necessários à atividade infantil, de forma a desafiar, promover interações, despertar a curiosidade, mediar conflitos, garantir realizações, experimentos, tentativas, promover acesso à cultura, possibilitando que as crianças construam ainda mais culturas infantis.

REFERÊNCIAS

SÃO PAULO. Currículo integrador da infância paulistana, SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO. Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulistana, SME-DOT, 2015.

ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia. Educação Infantil: Enfoques em diálogo. 3ª Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 157-176, p. 195-210.
OSTETTO, Luciana. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. Disponível em: <http://www.drbassessoria.com.br/29PLANEJAMENTONAEDUCACAOINFANTIL.pdf. Acesso em 01/março/2018.

SÃO PAULO. Organização do tempo e do espaço na Educação Infantil BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza, 2001, p.67.
Pedagogia com a infância. Currículo na Educação Infantil. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=wQg64RQiho. Acesso em 01/março/2018.

ENSINO DE ARTES COM DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS

DANIELA TIMOTEO DE MAMEDE CLEMENTE

RESUMO

O trabalho tem como objetivo contextualizar a história do ensino de artes no país e sua evolução, além de avaliar a efetividade de projetos como métodos de ensino e a postura dos educadores frente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que ditam que é papel da escola ensinar a produção histórica e social da arte e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com base em intenções próprias. Utilizou-se da análise dos cinco projetos vencedores do 20º Prêmio Arte na Escola Cidadã de 2019, que concorreram com mais de mil projetos desenvolvidos nas escolas públicas de todo o país, em cinco categorias: educação infantil, ensino fundamental I, ensino fundamental II, ensino médio e educação de jovens e adultos para comprovar a importância e a riqueza no desenvolvimento

de projetos para a educação em artes, em qualquer etapa de ensino. O ensino de arte divide-se em quatro linguagens: dança, artes visuais, música e teatro, definido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, e cada um deles compreende conteúdos e objetivos específicos, os quais conseguem ser atingidos de maneira efetiva pelo desenvolvimento de projetos interdisciplinares e contextualizados à vivência e interesses dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Artes. Parâmetros Curriculares Nacionais. Projetos. Alunos.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Artes no Brasil por muito tempo se resumiu a atividades pouco criativas e repetitivas, reduzidas à preparação de atividades em datas comemorativas e à pintura de desenhos mimeografados, o que infelizmente ainda acontece, entretanto a disciplina vem ganhando espaço conforme estudos que comprovam que os métodos tradicionais e de livre expressão, utilizados anteriormente, não são tão eficazes quanto a chamada metodologia socioninteracionista, idealizada atualmente, a qual prega a mescla de produção, reflexão e apreciação de obras artísticas para a formação de cidadãos críticos e criativos, e a sociedade aceita e entende que ela é extremamente complexa e abrangente.

O trabalho tem como objetivo contextualizar a história do ensino de artes no país e sua evolução, além de avaliar a efetividade de projetos como métodos de ensino e a postura dos educadores frente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que ditam que é papel da escola é "ensinar a produção histórica e social da arte e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com base em intenções próprias".

Utilizou-se da análise dos documentários dos cinco projetos vencedores do 20º Prêmio Arte na Escola Cidadã de 2019, disponibilizados na plataforma do YouTube, que concorreram com mais de mil projetos desenvolvidos nas escolas públicas de todo o país, em cinco categorias: educação infantil, ensino fundamental I, ensino fundamental II, ensino médio e educação de jovens e adultos para comprovar a importância e a riqueza no desenvolvimento de projetos para a educação em artes, em qualquer etapa de ensino.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. A HISTÓRIA DO ENSINO DE ARTES NO BRASIL

Segundo consta no PCN (1998), desde meados do século XIX encontram-se referências a matérias de caráter artístico na educação pública escolar, tendo em 1854 um decreto federal sobre o ensino de música e exercício de canto. No início do século XX, o ensino de Artes é incorporado à estrutura curricular e à política educacional, responsáveis pelas tendências pedagógicas da tradicional e nova, presentes ainda na prática dos professores da disciplina, como a valorização do traço, da repetição de modelos, do desenho geométrico e do ensino do desenho para preparação de serviços artesanais.

Algum tempo depois, estão instauradas as disciplinas de Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico nas escolas primárias e secundárias, mantendo a escola tradicional, com valorização das habilidades manuais, hábitos de organização e precisão, dos "dons artísticos", com visão utilitarista e imediatista da arte, centrada na figura do professor, que era responsável por transmitir aos alunos conceitos, códigos, ligados a padrões estéticos de caráter imitativo. São formados corais, depois de instituído o projeto de canto orfeônico pelo compositor Heitor Villa-Lobos, que se desenvolvem pela memorização de letras de músicas de caráter folclórico e cívico; é promovido um concurso de desenho para crianças com tema livre, pelo escritor Mario de Andrade no município de São Paulo; e em 1948 é criada no Rio de Janeiro a primeira "Escolinha de Arte", voltadas para o desenvolvimento da auto expressão e da prática. (BRASIL, 1998)

Em 1960, surge a Escola Nova, influenciada em especial pelas ideias do movimento Bossa Nova, para o ensino de arte sob a metodologia da "livre expressão", voltado para o desenvolvimento natural do aluno, centrado em suas necessidades e aspirações, no desenvolvimento da criação, com valorização de suas formas de expressão e de compreensão do mundo. (BRASIL, 1998, p.24)

No final desta década e início dos anos 70, a estética modernista ganha destaque na influência do ensino de Artes, quando há uma tentativa de aproximação entre as manifestações externas ao âmbito escolar atreladas ao que é ensinado dentro da escola, sendo nessa época promovidos festivais de música e teatro. (BRASIL, 1998, p.26)

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais: arte (1998):

"A arte na escola já foi considerada matéria, disciplina, atividade, mas sempre mantida à margem das

áreas curriculares tidas como mais "nobres". Esse lugar menos privilegiado corresponde ao desconhecimento, em termos pedagógicos, de como se trabalhar o poder da imagem, do som, do movimento e da percepção estética como fontes de conhecimento. "

Devido a baixa disponibilidade de cursos de formação nesse campo, haviam pouquíssimos professores especializados, estando qualquer pessoa vinda de conservatórios, de cursos de belas artes, escolas de artes dramáticas, artistas e professores de quaisquer outras matérias, apto a assumir as disciplinas de Desenho, Desenho Geométrico, Artes Plásticas e Arte Dramática, levando ao ensino defasado.
Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Artigo 26, Parágrafo 2) sancionou que "o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos", com o título de Educação Artística, porém é considerada uma atividade educativa, não uma disciplina, tratando o conteúdo de maneira indefinida.

O Ministério da Educação e Cultura enfatiza com relação a isso que:

"A Educação Artística não de dirigirá, pois a um determinado terreno estético. Ela se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a sentir, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas do que de apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer - preocupação colocada na ordem do dia por sociólogos de todo o mundo, e com qualidade de vida." (BRASIL, 1981, p. 09)

Quanto ao professor cabia "ensinar nada e a arte adulta deveria ser mantida fora dos muros da escola, pelo perigo da influência que poderia macular a genuína e espontânea expressão infantil" ocasionando uma descaracterização progressiva da área, com perda de sentido. (BRASIL, 1998, p.20). Ainda segundo os PCNs (BRASIL, 2000, p. 47):

"O Ensino de Arte nas escolas passou a ser entendida como mera proposição de atividades artísticas, muitas vezes desconectadas de um projeto coletivo de educação escolar e os professores deveriam atender a todas as linguagens artísticas (mesmo aquelas para as quais não se formaram) com um sentido de prática polivalente, descuidando- se de sua capacitação e aprimoramento profissional. "

Os cursos de licenciatura em Artes, com dois anos de duração, e voltados à formação de professores capazes de lecionar artes visuais, música, desenho, teatro, desenho geométrico e dança são criados em 1973. Nessa década muitos professores não estavam habilitados e nem preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas (Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas).

De modo geral, os educadores eram considerados polivalentes em arte, o que segundo Barbosa (1989, p.22) é uma versão reduzida e incorreta do princípio da interdisciplinaridade. Eles tentaram integrar as variadas modalidades, implicando na diminuição qualitativa dos saberes referentes às especialidades, uma vez que
as atividades propostas as combinavam, sem aprofundamento dos saberes referenciados.

A partir dos anos 80 constitui-se o movimento Arte-Educação, inicialmente com a finalidade de conscientizar e organizar os profissionais, resultando na mobilização de grupos de professores de arte, tanto da educação formal como da informal. (BRASIL, 1998, p.25). O movimento permitiu a ampliação das discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, que reconhecia o seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimentos e competência na área, com o intuito de rever e propor novos rumos ao ensino de arte.

A proposta triangular, criada em 1989 por Ana Mae Barbosa é inovadora ao trazer obras como referências para os alunos, em que a abordagem para o ensino da arte postula a necessidade da apreciação da obra de arte, da história e do fazer artístico associados (1991, p.4).

Nessa mesma década, concomitantemente ao processo de democratização no país, passam a surgir novas concepções e metodologias para ensino e aprendizagem de arte nas escolas. Após a promulgação da Constituição em 1988, uma nova LDB é sancionada em 1996, com uma das versões que reiterava a obrigatoriedade da área, o que ocasio-

nou manifestações e protestos, que levaram à Lei nº9.394/96, a qual considera obrigatório o ensino da arte na educação básica: "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (artigo 26, parágrafo 2o).

A LDB de 1996 (Artigo 26, Parágrafo 1), impõe também que:

"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".

Nos anos 90, seguem desenvolvendo-se muitas pesquisas, em especial que investigam o modo de aprender, as quais serviram de base para as propostas pedagógicas, responsáveis pela melhoria da aprendizagem e do ensino de arte, uma vez que estabelecem relação entre os conteúdos a serem ensinados com os processos de aprendizagem dos alunos, da educação estética com a educação artística de cada estudante, como podemos observar nos PCN (1998):

"É uma educação estética que não propõe apenas o código hegemônico, mas também a apreciação de cânones de valores de múltiplas culturas, do meio ambiente imediato e do cotidiano. É característica desse novo marco curricular a reivindicação de se designar a área por Arte (e não mais por Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área com conteúdos próprios ligados à cultura artística, e não apenas como atividade".

É quando surge a tendência atual para o ensino da disciplina, sociointeracionista, em que se deve contextualizar os conhecimentos dos alunos com as produções artísticas e conteúdos tratados, com enfoque no ensino de quatro linguagens de arte: dança, artes visuais, música e teatro, definido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). A experiência do aluno e o saber trazido de fora da escola são considerados importantes e o professor deve fazer a intermediação entre eles. O ensino é baseado em três eixos interligados: produção (criação), apreciação (interpretação de obras) e reflexão sobre a arte (contextualização e pesquisa).

2.1. O ENSINO DE ARTES NO BRASIL ATUAL

Ao aprender, o educando poderá integrar os múltiplos sentidos presentes na dimensão do sonho e da realidade, tal integração é fundamental na construção da identidade e da consciência do jovem, que poderá assim compreender melhor sua inserção e participação na sociedade, com percepção crítica das transformações que ocorrem na natureza e na cultura, proporcionando a manutenção de uma qualidade de vida melhor. Ele desenvolve sua cultura na prática, através de produção, conhecimento e apreciação de produções artísticas suas, de colgas e de outras culturas, que integram o pensar, imaginar, sentir, expressar e comunicar. (1998, p.20)

Como já relatado, o ensino de arte divide-se em quatro linguagens: dança, artes visuais, música e teatro, definido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), e cada um deles compreende conteúdos e objetivos específicos.
As artes visuais requerem uma aprendizagem da arte contemporânea, com suas formas tradicionais, como pintura, desenho, escultura, gravura, objetos, arquitetura; das modalidades resultantes dos avanços tecnológicos e transformações estéticas, como moda, cinema, vídeo, televisão, fotografia, artes gráficas, arte em computação, holografia; de técnicas; da história da arte, dos artistas e das relações culturais e sociais presentes na experiência da produção e apreciação da arte. (BRASIL, 1998)

Cada modalidade artística tem a sua particularidade, elas podem e devem ser utilizadas combinadas, incorporando-as nas propostas educativas inseridas no universo cultural que os alunos vivenciam fora da escola, trabalhando seus valores estéticos, suas escolhas artísticas e seus padrões visuais, propiciando que ampliem seu repertório, possam expressar-se e comunicar-se entre si e com outras pessoas de diferentes maneiras e consigam construir suas próprias representações e ideias, posicionando-se de maneira crítica sobre questões da vida artística e social do cidadão.

As combinações criam novas e inúmeras modalidades, que ampliam as linguagens visuais como a multimídia, a performance, o videoclipe e o museu virtual, que são alguns exemplos em que a imagem se integra ao texto, som e espaço. E como relatado

no PCN (1998):

"(...) a escola, especialmente nos cursos de Arte, deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística, pessoal e grupal. "

O ensino da dança é subestimado, e poucos entendem a necessidade de orientações pedagógicas que estejam comprometidas com a realidade sociocultural e com valores éticos e morais para uma construção de cidadania plena e satisfatória, quão alienante e opressora são a reprodução/ensaio de danças folclóricas, de balé clássico, ensinados mecânica e repetidamente, e como a dança chamada "criativa" ou "educativa" pode, dependendo de como for ensinada, isolar os alunos do mundo e da realidade sociopolítica e cultural que os cerca. (BRASIL, 1998)

As pessoas ainda não entenderam que a dança não é puro divertimento, que ela é provida de muitos conteúdos, e mensagens culturais que podem influenciar no
convívio social, quando trabalhadas conscientemente e de forma clara, relacionando corpo, dança, sociedade e modelos intrínsecos como modelos de corpo, atitudes, valores, promessas de felicidade, projetos de vida, relações entre gênero, entre etnias e assim por diante, comprovado no PCN (1998, p.71):

"Relegada na grande maioria dos casos a festas e comemorações, ou à imitação de modelos televisivos, frequentemente ignoram-se os conteúdos socioafetivos e culturais presentes tanto nos corpos como nas escolhas de movimentos, coreografias e/ou repertórios, eximindo os professores de qualquer intervenção para que a dança possa ser dançada, vista e compreendida de maneira crítica e construtiva."

Infelizmente, são poucas as pesquisas nesta área, mas suficientes para que o professor desenvolva uma proposta educacional na área baseada no interesse e desenvoltura dos alunos, que eles possam participar com ideias, movimentos e danças, desempenhando a escola um papel importante na educação dos corpos e do processo interpretativo e criativo de dança, dando subsídios para melhor compreensão, desconstrução, revelação, e até transformação das relações que os estudantes estabelecem entre corpo, dança e sociedade.

No país, muitos jovens demonstram interesse em tocar algum instrumento musical ou cantar, mas não os fazem por não acreditarem terem potencial, o que faz com que apreciem, discutam sobre músicas, videoclipes, e formem seu gosto musical, muitas vezes o mesmo do grupo de seus amigos. Assim como em qualquer linguagem artística, o educador deve levar em consideração a vivência e o meio ambiente que seus alunos estão inseridos, assim como seu conhecimento musical e o deles, para o desenvolvimento dos conteúdos, das atividades e dos projetos.

Através do conhecimento e apreciação musical construídos pela humanidade em todos os períodos históricos e espaços geográficos, o aluno aprende a valorizar a diversidade sem preconceitos estéticos, étnicos, culturais e de gênero. Como é encontrado no PCN (1998), o aluno:

"Construindo sua competência artística nessa linguagem, sabendo comunicar-se e expressar-se musicalmente, o aluno poderá, ao conectar o imaginário e a fantasia aos processos de criação, interpretação e fruição, desenvolver o poético, a dimensão sensível que a música traz ao ser humano. "

No ensino fundamental II, eles estão em fase de experimentações e podem aprender a explorar diferentes estruturas sonoras, contrastar e modificar ideias musicais; sentir, expressar e pensar a realidade sonora ao redor do ser humano, que constantemente se modifica nessa rede em que se encontra; desenvolver capacidades, habilidades e competências em música; e a partir de suas condições de interpretação musical, expressividade e domínio técnico básico, pode improvisar, compor, interpretar, explorando diversas possibilidades, meios e materiais sonoros, utilizando conhecimentos da linguagem musical, comunicando-se e expressando-se musicalmente.

O teatro na escola possibilita o compartilhamento de ideias, descobertas, sentimentos, amplia capacidade de dialogar, negociar, criar e imaginar, estabelecendo a relação do indivíduo com o coletivo, desenvolvendo a socialização, tolerância, consciência, ao buscar soluções criativas e imaginativas na

construção de cenas, os alunos afinem a percepção sobre eles mesmos e sobre situações do cotidiano, e observem e confrontem diferentes culturas em diferentes momentos históricos, trabalhando de modo coletivo na produção de arte.

Seu ensino pode ser por meio de jogos teatrais, assistindo cenas e espetáculos, da apreciação da encenação, para que se familiarizem com a linguagem do palco e desafios da presença em cena, aprendam a distinguir concepções de direção, estilos de interpretações, cenografia, figurinos, sonoplastia e iluminação, e desenvolvam uma atitude crítica.

Uma oportunidade para que o educando se posicione em relação ao volume e tipo de informação que recebe é refletir sobre o ambiente das mídias por meio do exercício e da pesquisa, que levam à argumentação crítica, buscando esclarecer os modos de construção e os códigos pelos quais a ficção é veiculada. Uma maneira deliberada e operante de ampliar a criação de discurso próprio e estruturado dos jovens é ir ao teatro e/ou assistir às programações de ficção. (BRASIL, 1998)

Existem inúmeros métodos de ensino eficazes, entretanto nesse artigo será tratado sobre o desenvolvimento de projetos, levando em consideração o que é determinado pelo PCN (1998), como os educadores os colocam em prática e a participação dos alunos.

O professor precisa compreender a multiplicidade das situações para detectar, problematizar e ampliar as experiências dos alunos, cabe a ele também, criar atividades para estimular o percurso criador de cada aluno em particular e do grupo, segundo os níveis de competência e as necessidades internas e externas de cada momento.

Uma das modalidades de orientação didática em Arte é o trabalho por projetos, em que cada equipe de trabalho pode eleger projetos a serem desenvolvidos em caráter interdisciplinar, ou mesmo referentes a apenas uma das linguagens artísticas como Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

O projeto tem um desenvolvimento particular, pois envolve o trabalho com muitos conteúdos e organiza-se em torno de uma produção determinada. Em um projeto o professor pode orientar suas atividades, ideias e pesquisas que os alunos tenham interesse, ele cativa os alunos pela oportunidade de trabalhar com autonomia, tomando decisões e escolhendo temas e ações a serem desenvolvidos sob orientação do educador, sentindo a autonomia que o professor lhe oferece.

Logo, em um projeto há uma negociação entre professores e alunos, que elegem temas e interesse, passíveis de serem estudados e concretizados, sendo necessário que para uma unidade didática se configure como projeto estabelecer algumas ações elencadas no PCN (1998):

“ • eleição de temas de projetos junto com os alunos;

• participação ativa dos alunos em pesquisas e produções de referenciais ao longo do projeto em formas de registro que todos possam compartilhar;

• práticas de simulação de ações em sala de aula que criam correspondência com situações sociais de aplicação dos temas abordados;

• eleição de ideias, pesquisas e temas relacionados aos conteúdos trabalhados, com o objetivo de estruturar um produto concreto. Deve- se circunscrever seu espaço no planejamento, pois projetos lidam com conteúdos variados e não permitem o trabalho aprofundado com todos os conteúdos necessários a serem abordados. ”

Na prática, os projetos podem envolver correlação entre as disciplinas, como Língua Portuguesa e Arte, ou Matemática e Arte e assim por diante. Os conteúdos dos Temas Transversais também são favoráveis para os projetos em Arte e o ensino fundamental permite que as áreas se incorporem umas às outras e o aluno possa ser o principal agente das relações entre as disciplinas. Por fim, os projetos devem buscar nexos na seleção dos conteúdos e cabe à escola dar- lhe essa oportunidade de liberdade e de autonomia cognitiva.

2.2. PROJETOS VENCEDORES DO 20º PRÊMIO ARTE NA ESCOLA CIDADÃ

Utilizou-se da análise dos cinco projetos vencedores do 20º Prêmio Arte na Escola Cidadã de 2019, que concorreram com mais de mil projetos desenvolvidos nas escolas públicas de todo o país, em cinco categorias: educação infantil, ensino fundamental

I, ensino fundamental II, ensino médio e educação de jovens e adultos para comprovar a importância e a riqueza no desenvolvimento de projetos para a educação em artes, em qualquer etapa de ensino. Por meio de documentários disponibilizados na plataforma do YouTube pode-se observar e analisar cada um dos projetos, os quais são: "Universo Fotográfico Infantil" do Centro de Educação Infantil (CEI) Brayan Biguinat Jardim, da educação infantil; "Ubuntu – Sou Porque nós somos", do Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) Prof. Octávio César Borgui, do ensino fundamental I; "Cores do Açaí" da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Maria da Gloria Rodrigues Paixão, do ensino fundamental II; "Cildo Meireles – Nosso Circuito Ideológico 2018", da Escola Municipal de Ensino Médio Alfredo Vicente, do ensino médio; e "A reinvenção de si: reconstruindo histórias de vida na EJA por meio da palavra e da imagem" do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Senador Guerra, do ensino de jovens e adultos. Os projetos premiados passaram por temas como cultura local, identidade afro- brasileira e fotografia, os professores homenageados em cada uma das categorias receberam R$ 10 mil, certificado e participaram de uma semana de formações culturais na cidade de São Paulo, e as escolas ganham equipamentos.

2.2.1. Projeto "Universo Fotográfico Infantil"

No vídeo que traz o projeto "Universo Fotográfico Infantil", promovido pela Professora Grécia Oliveira, educadora da Educação infantil no CEI Brayan Biguinat Jardim, em Jandira, SP, percebe-se que as crianças, com a sua inocência criam um mundo totalmente diferente em seu imaginário, ao ver uma formiga carregando uma folha para eles é algo extraordinário, coisa que para um adulto passa despercebida.

A educadora convidou seus alunos a usarem a tecnologia em favor do fazer e do olhar artístico, enfatizando a importância do "faz de conta" para que se revele o protagonismo de cada uma das crianças. Os celulares foram utilizados como instrumento para humanização com a participação dos pais e da comunidade, e é impressionante como uma simples foto de um sapato, tem tremendo impacto sob a visão dos pequenos.

Por meio das fotografias que as crianças tiraram e suas respectivas reações às imagens, percebe-se que o ser humano sempre deve "cultivar" seu "olhar infantil", em que o mais simples é divertido e por si só já basta. Os adultos acham que ensinam as crianças, quando na realidade, tem muito o que aprender com esses pequenos sábios. Precisa-se aprender a valorizar a simplicidade e as pequenas coisas, principalmente elementos naturais ofertados e a partir desses elementos, ressignificar a realidade, que por muitas vezes é vista de maneira negativa.

2.2.2. Projeto "Ubuntu – Sou Porque nós somos"

O projeto "Ubuntu – Sou Porque nós somos" promovido pelo Professor Antonio Roberto da Silva de Americana, SP, educador do Ensino fundamental I do CIEP Prof. Octávio César Borgui, traz a uma reflexão mais ampla sobre cultura e como deveríamos aprender mais com a cultura africana, a qual por muitas vezes é marginalizada e vista como errada por pessoas ignorantes e intolerantes.

A arte contemporânea foi utilizada como estímulo para a reflexão sobre a identidade afro-brasileira e a história do Brasil, o projeto realizou uma exposição resultante da forte interação entre o individual e o coletivo. As crianças aprendem

com a filosofia que o coletivo afeta o eu individual, uma vez que todos precisam chegar ao mesmo lugar, e então o olhar passa a voltar-se ao outro, chagando juntos mais longe, o que permite o entendimento da vivência em sociedade e como deve ser para viver bem, desenvolvendo-se e sem miséria.

Citando Carolina de Jesus, o professor trata sobre empatia, que de fato é algo que é pouco visto e que precisa ser desenvolvido nas crianças, pois a empatia transforma o mundo, e complementa sobre outros ídolos pretos, os quais por muitas vezes não tinham muitos bens materiais, e que tinham tudo para "dar errado", mas por terem companheiros conseguiram sobreviver e fazer da vida arte. O professor propõe uma atividade aos pequenos, de utilizar materiais que iriam para o lixo, descartados pela escola, e transformá-los em arte, em expressão, assim como o Bispo do Rosário fazia e traz Valdomiro de Deus, que reflete sobre a criatividade, conceito o qual as crianças compreendem bem.

O Professor Antonio Roberto da Silva se baseou em histórias de artistas pretos e por meio da arte ele fez com que as crianças trabalhassem em equipe,

trocassem experiências, tivessem o convívio com a sociedade e com a arte no durante o processo. Roberto conseguiu exemplificar Ubuntu da maneira mais clara e simples tanto para as crianças, quanto para quem toma conhecimento do projeto.

2.2.3. Projeto “Cores do Açaí”

O projeto “Cores do Açaí” promovido pela Professora Elsamar Emerique, educadora do Ensino fundamental II, da EMEF Maria da Gloria Rodrigues Paixão, localizada em Jacundá, PA, trata sobre o fruto do Açaí, o que no local é muito valorizado e faz parte da cultura dos adolescentes. Ela traz referências de artistas que pintavam com vinho, pensando que poderia usar algo presente na cultura e cotidiano deles para também produzir arte, promovendo valorização e descoberta da Amazônia, com o fruto do açaí e suas tonalidades de cores, que foram o ponto de partida para uma imersão na arte e a cultura paraense.

Cada uma das turmas da escola focou em um movimento da história da arte, de maneira que abrangesse um amplo painel que, de certo modo, poderia não constar no cotidiano dos alunos. Além de despertar no aluno seu lado artístico,

o projeto fez com que eles não ficassem apenas presos na sala de aula, na sua zona de conforto, mas que fossem atrás dos materiais necessários e participassem de todo o processo, da transformação do fruto em tinta, descobrindo e criando novos tons em cima do roxo.

Com isso, descobriram que a arte não é só colorir, precisa de interpretação, tem todo um trabalho antes de fato pintar uma tela. O mais importante é que os alunos não foram os únicos envolvidos, estando envolvida toda a comunidade escolar, levando em conta que as telas prontas dos adolescentes foram expostas na Praça Municipal de Jacundá, e a professora conseguiu modificar algo concreto, um simples alimento, como o açaí, para algo do seu imaginário, criativo, exemplificando, exatamente, o que é a arte.

2.2.4. Projeto “Cildo Meireles – Nosso Circuito Ideológico 2018”

A partir das obras de Cildo Meireles, a professora Milene Petró da Escola Municipal de Ensino Médio Alfredo Vicente, localizado em Bento Gonçalves, RS, convidou os alunos do ensino médio a uma reflexão sobre a sociedade contemporânea por meio da arte conceitual. Utilizando-se de fundamentos de longo alcance e profundidade, a partir das escolhas do artista, mostraram com ênfase que nem tudo é mercadoria, que temas principais da atualidade, chegaram em resultados artísticos que se sustentam como crítica ao modelo de organização do mundo.

A professora traz a reflexão de que a arte não está só no museu, e sim na rua, no corpo, na manifestação. Dessa forma, os alunos conseguiram perceber como Cildo, escondido em suas obras, expressava sua opinião política, mesmo em meio a uma ditadura, e pedia para que os outros fizessem o mesmo. Os alunos, tocados, começaram a fazer o mesmo, através de temas atuais, e nas notas de dinheiro projetaram imagens que faziam alusão a momentos políticos brasileiros que os indignam.

A Professora em sua genialidade, realizou um trabalho crítico e expressivo com cédulas de dinheiro, proporcionando um obra 100% dos alunos, com suas críticas e visão de mundo. Como se não bastasse apenas o âmbito estudantil,

os alunos ainda levaram suas notas para que as pessoas na rua pudessem analisá-las e refletissem sobre o conceito trazido em cada nota.

Milene acertou em cheio nesse trabalho, visto que faz com que os alunos saiam do seu mundo individual e vejam o que está em volta, as injustiças que acontecem no Brasil, tudo que ocorre na sociedade em que estão inseridos, e promova o pensamento crítico e social nos alunos que se envolveram no trabalho.

2.2.5. “A Reinvenção De Si: Reconstruindo Histórias De Vida Na EJA Por Meio Da Palavra E Da Imagem”

A partir da arte, o projeto “A reinvenção de si: reconstruindo histórias de vida na EJA por meio da palavra e da imagem” do Professor Jailson dos Santos, educador do CEJA Senador Guerra, localizado em Caicó, RN, busca expandir a percepção que os alunos têm de si e do mundo, a partir de autorretratos, nos quais os alunos são os autores da própria imagem, fazendo uso da língua portuguesa redigindo o painel “Autobiografia Visual”, no qual acontece a interação entre arte, cultura local e

emancipação social por intermédio do olhar subjetivo que move uma experiência estética.

Ele traz a arte como elemento para a pessoa se perceber, saindo do âmbito estudantil, conhecendo a comunidade e os lugares que os rodeiam, descobrindo o exterior deles, para que assim consigam olhar o interior. Propõe uma escrita de si, não necessariamente de uma maneira esteticamente bonita, mas sim de maneira sincera.

Quando se fala de EJA, em questão de artes, já pressupõe que seja no desenho, que seja para que a pessoa aprenda a desenhar, mas arte vai muito além. Jailson, correlaciona o desenho com a escrita, em um trabalho incrível que faz com que os alunos unam o imaginário com toda a subjetividade que só o ensino na escola pode potencializar. Ao concluir o trabalho, os alunos perceberam que o que eles haviam feito era emocionante, um descobrimento pessoal, em que o professor conseguiu tirá-los da zona de conforto e do que eles já estavam habituados a fazer.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que a educação se desenvolveu e continua se desenvolvendo no país e que o ensino, em especial de Artes não pode se basear única e exclusivamente nas ideias do professor, mas sim na vivência e interesse dos alunos, de maneira a contextualizar os conteúdos.
Os projetos, baseando-se nos relatados no trabalho, demonstram excelente retorno no aprendizado, desenvolvimento da criatividade, do senso comum, do entendimento do viver em sociedade, oferecendo autonomia para que os educadores e educandos possam produzir arte à sua maneira, de forma que traga crescimento e conhecimento para si e para todos que os rodeiam.

ARTS EDUCATION THROUGH PROJECTS DEVELOPMENT ABSTRACT
The article aims to contextualize the history of arts education in the country and
its evolution, in addition to assessing the effectiveness of projects such as teaching methods and the attitude of educators towards the National Curriculum Parameters (CNP), which dictate that it is the role of the school teaching the historical and social production of art and, at the same time, guaranteeing the student the freedom to imagine and build personal or group artistic proposals based on their own intentions. It was used the analysis of the five winning projects of the 20th Premiere of Art at Citizen School 2019, which competed with more than a thousand projects developed in public schools across the country, in five categories: early childhood education, elementary school I, elementary school II, high school and youth and adult education to prove the importance and wealth in the development of projects for education in arts, in any stage of teaching. Art education is divided into four languages: dance, visual arts, music and theater, defined by the National Curriculum Parameters, and each of them comprises specific contents and objectives, which can be effectively achieved by the development of interdisciplinary projects and contextualized to the students' experience and interests.
Keywords: Teaching. Arts. National Curriculum Parameters. Projects. Students.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. A imagem no ensino da Arte. São Paulo: Perspectiva, 1991. p.4.
BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Brasília: MEC / SEF, 1998. 116 p.

NOVA ESCOLA. O que ensinar em Arte. Disponível em: https://novaescola.org.br/ conteudo/1509/o--que-ensinar-em-arte. Acesso em: 12 jul. 2020.
PORVIR. 5 projetos de arte transformadores nascidos em escolas públicas. Disponível em: https://porvir.org/5-projetos-de-arte-transformadores-nascidos- em-escolas-publicas/. Acesso em: 12 jul. 2020.

YOUTUBE. A reinvenção de si | XX Prêmio Arte na Escola Cidadã | Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: https://www.youtube.com/watc h?v=GFpShH-f7SQ&feature=youtu.be. Acesso em: 18 jul. 2020.

YOUTUBE. Cildo Meireles: Nosso circuito ideológico | XX Prêmio Arte na Escola Cidadã | Ensino Médio. Disponível em: https://www.youtube.com/ watch
?v=KGef7nl-Xzw&feature=youtu.be. Acesso em: 18 jul. 2020.

YOUTUBE. Cores do açaí | XX Prêmio Arte na Escola Cidadã | Ensino Fundamental 2. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=d8CMO-DY DXxk&feature=youtu.be. Acesso em: 17 jul. 2020.

YOUTUBE. Ubuntu - Sou porque somos | XX Prêmio Arte na Escola Cidadã
| Ensino Fundamental 1. Disponível em: https:// www.youtube.com/watch?v=Mf wa5qova1I&feature=youtu.be. Acesso em: 16 jul. 2020.

YOUTUBE. Universo fotográfico infantil | XX Prêmio Arte na Escola Cidadã
| Educação Infantil. Disponível em: https://www. youtube.com/watch?v=zEIt93N LBMk&feature=youtu.be. Acesso em: 16 jul. 2020.

A FAMÍLIA CONTEMPORÂNEA E O PROCESSO ESCOLAR

JULIANA DE ALMEIDA PRADO

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo propor uma reflexão em torno da importância da participação da família na vida escolar dos filhos de modo a favorecer a evolução e o sucesso escolar dos mesmos em seus processos de escolarização. Pretende-se elencar a importância da família no acompanhamento e participação constante nos processos de alfabetização, assim como mostrar que, apesar de as famílias contemporâneas estarem submetidas a uma rotina corrida e exaustiva, é extremamente necessário que acompanhem a vida escolar dos filhos, para que, desta forma, a sociedade como um todo alcance uma melhoria educacional. Não se pretende aqui esgotar o assunto, mas possibilitar ao leitor uma reflexão aprofundada quanto as questões tratadas, ampliando horizontes de sabedoria a respeito da importância da relação família-escola e o sucesso escolar dos filhos/alunos.

Palavras-chave: família contemporânea; relação família-escola; desenvolvimento escolar; processo de alfabetização.

INTRODUÇÃO

Durante curso de especialização em Práticas de Alfabetização e Letramento, um discurso que me tocou foi o de que para termos uma educação de qualidade é fundamental que a escola mantenha uma relação de parceria com as famílias de modo a desenvolver os alunos de maneira integral, favorecendo diretamente seu processo de escolarização, desenvolvimento e alfabetização.

Com isso, surgiram-me as dúvidas: Como a educação integral pode ser estabelecida? Quais as possibilidades de participação dos pais na vida escolar dos filhos? Qual a importância dessa participação? De que forma é possível que famílias favoreçam o avanço cognitivo de filhos/alunos e o processo de alfabetização?

A partir daí, passei a questionar os professores sobre o assunto e conforme o curso se estendia, as discussões sobre o tema foram me interessando cada vez mais. Através dos questionamentos, discussões e leituras, pude aprofundar meus conhecimentos em torno da temática.

O objetivo geral deste trabalho consiste em ampliar os conhecimentos teóricos sobre a importância da participação da família na vida escolar dos filhos, bem como apresentar formas de participação das famílias na vida escolar das crianças, apontando a importância da participação ativa dos pais ou responsáveis no processo de alfabetização e letramento dos filhos/alunos.

Na primeira abordagem - “A família na sociedade contemporânea” - traz uma reflexão sobre as transformações ocorridas na instituição família ao longo da história. Na segunda abordagem - “A importância da família na vida escolar dos filhos” - apresenta a influência da família na vida escolar dos filhos, apontando as consequências positivas de uma participação comprometida e engajada no processo de escolarização. Na terceira abordagem - “Família e Escola: Parceiras no processo de alfabetização” - traz a importância da família no processo de aprendizagem dos filhos/alunos no que se refere ao sistema de leitura e escrita.

Para a realização deste trabalho, foramutilizados conceitos e reflexões de autores, como Szymanski (2004), Resende (2009), Miranda (2000), Luck (s/a), Grollman (1990), Larocca (1999), Machado (1994), Bernardino (2005). Também foram mencionados documentos legislativos como a Constituição Federal de 1988, o Código Civil Brasileiro, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996.

A Família na sociedade contemporânea

A "família", ao longo dos tempos, vem sofrendo profundas transformações. De acordo com Segalen (1993, apud Nogueira, 2005), "família" não é um simples fenômeno natural, é uma instituição cultural que apresenta configurações próprias em cada sociedade e em cada momento histórico.
Quando se observa a constituição da instituição "família", é possível afirmar que esta sofre profundas influências das circunstâncias econômicas, culturais e políticas da época vigente. Com isso, desde meados do século XX, especificamente em suas últimas décadas, as novas descobertas científicas, tecnológicas, econômicas e sociais afetaram intensamente esta instituição, dando origem a "família contemporânea", com peculiaridades e características, muito diferentes das de anos anteriores.
A composição das famílias era baseada emum padrão representado pela presença de um pai, uma mãe e filhos, sendo o pai o provedor, ocupando a posição mais alta na hierarquia de poder, e a mãe a do lar, responsável pelo bem-estar e educação da prole. Apesar de este padrão ainda ser tido como modelo nos dias de hoje, podem ser vistas, atualmente, em grande quantidade, outras variantes de composição familiar, desde a mais simples, formada apenas por pais e filhos, como as formadas por casais vindos de outros relacionamentos, por homossexuais, por avós e netos etc. (SZYMANSKI, 2004). Apesar de o século XX ter mostrado um cenário com grandes transformações na estrutura das famílias, ainda hoje, é possível observar características comuns entre a família contemporânea e a família de épocas passadas, como a autoridade do pai, herança advinda da cultura romana, o caráter sacramental do casamento, originado no século XVI, a solidariedade, afetividade, abnegação e desprendimento existente entre os membros da família, advindos da cultura portuguesa; etc. (RIGONATTI, 2003).

A inserção das mulheres no mercado de trabalho, a prorrogação do casamento, o aumento da taxa de divórcios, a diversificação dos arranjos familiares e a limitação da prole são algumas das mudanças advindas do século XX. Em consequência disso, a família contemporânea vive as consequências das mutações ocorridas no século passado. Segundo Romanelli (2005, p.77):

Uma das transformações mais significativas da vida doméstica e que redunda em mudanças na dinâmica é a crescente participação do sexo feminino na força de trabalho, em consequência das dificuldades enfrentadas pelas famílias.

Em 1988, a Constituição Federal fez apontamentos sobre as novas organizações familiares, expandindo o conceito de família para além da perspectiva "essencialista" que, segundo Szymanski (2004), é um modelo de família que, durante muito tempo, foi concebido como sendo o modelo ideal.
A Constituição citada acima apresenta no art. 5º inciso I que "homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações"; no art. 226º § 3º que "para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão emcasamento". No
§ 4º "entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer um dos pais e seus descendentes". No § 5º "os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher";
Hoje, a força do modelo de família "essencialista" ainda é tão intensa que pode gerar sentimentos de "marginalização" naqueles que se organizam de maneira diferente, ou seja, é possível que se sintam excluídos da sociedade. Muitas pessoas, inclusive educadores e psicólogos, quando pensam em constituição familiar tem-se como parâmetro o modelo "essencialista".
Devido à diversidade das uniões estáveis que se estabelecem na sociedade contemporânea, faz-se necessário pensar em famílias e não mais em família. Acredita-se que na contemporaneidade é preciso ampliar o olhar ao definir o conceito do que vem a ser a família contemporânea, a fim de considerar as peculiaridades das "famílias vividas" (SZYMANSKI, 2004). Szymanski (2004, p.7) mostra a definição do termo "família vivida":

[...] família vivida é um grupo de pessoas que convivem reconhecendo-se como família, propondo-se a ter entre si uma ligação afetiva duradoura, incluindo o compromisso de uma relação de cuidado contínuo entre os adultos e deles com as crianças, jovens e idosos.

O atual Código Civil Brasileiro (Lei 10.406

de 10 de janeiro de 2002) encontra-se em vigor desde 11 de janeiro de 2003 e considera como estável qualquer união entre pessoas que se gostam e se respeitam. Segundo Genofre (1997, s/p):

[...] o traço dominante da evolução da família é sua tendência a se tornar um grupo cada vez menos organizado e hierarquizado e que cada vez mais se funda na afeição mútua.

Independentemente de a Família se modificar ao longo da história, esta instituição continua sendo um sistema de vínculos afetivos em que se dá todo o processo de humanização do indivíduo. Este vínculo contribui de forma positiva para o bom desempenho escolar da criança.
Em decorrência das transformações vividas pela instituição familiar no século XX, mais especificamente a participação crescente da mulher no mercado de trabalho, surge, na Escola, a "ideologia da parentocracia" (BROWN, 1990 apud RESENDE, 2009), que consiste na conclusão de que o principal fator de influência nos resultados educacionais dos indivíduos é o envolvimento dos pais em sua vida escolar, ou seja, as pessoas que compartilham esta ideologia acreditam que se os pais deixam de acompanhar a trajetória escolar dos filhos, estes terão grandes possibilidades de apresentarem dificuldades em seu processo de aprendizado.
Os fiéis a esta ideologia responsabilizam as famílias por problemas escolares, como indisciplina ou baixo desempenho dos alunos, e qualifica-as como omissas, ausentes, desestruturadas, desinteressadas, pouco participativas. No entanto, para Lahire (1997 apud Resende, 2009) mesmo quando as condições familiares realmente impedem qualquer tipo de atenção à escolaridade dos filhos, o termo "omissão" não se mostra adequado, por sugerir uma ideia de que os pais optaram por praticar tal ação, podendo não corresponder à realidade, já que estes pais podem agir desta forma por não terem alternativa.
Resende (2009, p.78) ainda nos afirma que:

Diante da complexidade do problema do sucesso/fracasso escolar, esta se revela uma abordagem reducionista, que mistifica a realidade ao camuflar outros possíveis fatores de influência. Cabe lembrar que, na história da educação brasileira, isso já aconteceu em momentos anteriores, nos quais se explicou o "fracasso da/na escola", prioritariamente, pela ideologia do dom, depois pela ideologia da deficiência cultural, dentre outras.

Silva (2003 apud Resende, 2009, p.78) ainda afirma que:

A ideologia da parentocracia contribui para a reprodução das desigualdades sociais, ao responsabilizar as famílias pelo sucesso ou insucesso dos educandos, desresponsabilizando o Estado e culpando as vítimas.

O século XXI vive mudanças até então desconhecidas na história da humanidade, tais mudanças podem ser vistas em diversos âmbitos, como na área dos transportes, da informação/comunicação, da tecnociência e da medicina. Segundo Miranda (2000, p.29):

No século XXI assistimos a uma corrida desenfreada por novidades, no mesmo movimento em que estas mesmas novidades tornam-se obsoletas. Do cinema mudo à realidade virtual, do telégrafo ao e-mail, do zepelin ao ônibus espacial, as mudanças ocorridas neste século alcançaram um patamar até então desconhecido em milhares de anos da história da humanidade.

As mudanças mencionadas anteriormente aumentaram a expectativa de vida do homem, suas relações espaço-temporais, seu cotidiano, fazendo com que este passasse a viver rodeado por tecnologia etc. Porém, as mudanças ocorridas não foram capazes de garantir a felicidade para o sujeito contemporâneo, assim como gerou neste um sentimento de vazio. Segundo Miranda (2000, s/p) "[...] o progresso não garantiu a felicidade para todos como prometera". As mudanças acabaram construindo a "Sociedade de Consumo" em que o sujeito, homem contemporâneo, através da mídia, "grande anfitriã da sociedade contemporânea" (MIRANDA, 2000), consome não somente objetos materiais, mas valores, padrões, costumes, subjetividades etc.
Santos (s/p apud Miranda, 2000) nos apresenta uma interessante fábula do cotidiano do sujeito urbano, ou, como preferiu chamar, "urbanóide". Abaixo, são apontados alguns momentos da fábula.

Ao acordá-lo, o rádio relógio digital dispara informações sobre o tempo e o trânsito. [...] No seu micro Apple II, sua agenda indica: Reunião agência; 10H - tênis clube; 12H - almoço/ trocar cartão magnético no banco/ trabalhar; 15H - psicoterapia; 18H - shopping/opções: Indiana Jones – BladeRunner Videocassete rose, se ligar/

se não ligar, opções: ler o Nome da Rosa (ECO) – Dallas na TV – dormir com soníferos vitaminados.

Miranda (2000) ressalta que o sujeito da fábula se caracteriza como sendoum protótipo do sujeito contemporâneo, que depois de seguir o dia previsto na agenda do computador, em que até um encontro amoroso é programado antecipadamente, prepara-se para dormir.

[...] Na cama, um sentimento de vazio se fragmenta desordenadamente em imagens, dígitos, signos – tudo leve e sem substância como um fantasma. Nenhuma revolta. Entre a apatia e a satisfação, você dorme.

Grande parte dos sujeitos que compõem as famílias contemporâneas é semelhante ao "urbanóide", que, com sua agenda lotada de compromissos, geralmente pouco acompanham a trajetória escolar dos filhos.
A falta de apoio familiar não se expressa somente no pouco ou inexistente tempo para ajudar em trabalhos escolares, se expressa também no acompanhamento em aspectos fora do âmbito educacional, fazendo com que os jovens passem a maior parte do tempo sem a presença da família. Desta forma podem surgir perigos advindos do meio em que estes jovens estão inseridos, como a entrada no "mundo das drogas", o uso indevido e abusivo da internet, entre outros.
A mobilização familiar é um fator de influência importante no desempenho dos alunos, porém, o discurso parentocrático centraliza os argumentos no sentido de justificar os fracassos escolares através da ausência dos pais na escola e não de auxiliar em uma possível solução para tais fracassos, deixando de tomar as providências necessárias para uma minimização dos pontos fracos dos pais, no que diz respeito à ausência na vida escolar dos filhos.
O fato é que as famílias contemporâneas se organizam de maneiras alternativas, o que as diferencia das famílias de outras épocas. Hoje, pais e mães saem para trabalhar, passando a exercer uma contribuição ativa na renda familiar. Ao cumprir as exigências de seu tempo, muitas famílias do século XXI, muitas vezes sem perceber, abdicam de suas funções, transferindo para escola as responsabilidades de formação cognitiva, afetiva, motora e social.
O contexto capitalista impõe exigências às famílias contemporâneas, com isso é inviável sugerir como solução para o problema "ausência dos pais na vida escolar dos filhos" que estes alterem radicalmente sua rotina, como suspender as atividades profissionais. Para tanto, é preciso que a escola avance para além do discurso da "ideologia da parentocracia", auxiliando os pais a acrescentarem, em sua rotina diária, um momento destinado ao acompanhamento escolar dos filhos.
É inegável a importância de tanto o pai quanto a mãe estarem juntos no momento do auxílio aos filhos. Não no sentido da conjugalidade da família nos moldes tradicionais, a chamada família "essencialista", mas no sentido de todos os integrantes da família se interessarem pela vida escolar das crianças e jovens, cumprindo sua responsabilidade para com a formação dos filhos. Segundo o art. 229 da Constituição Federal "os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade". Segundo Fernandes (2001, p.42):

[...] a família também é responsável pela aprendizagem da criança,já que os pais são os primeiros ensinantes e as atitudes destes frente às emergências de autoria, se repetidas constantemente, irão determinar a modalidade de aprendizagem dos filhos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), no artigo 4º discorre:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar ecomunitária.

Entretanto, tendo em vista a pouca participação das famílias nas escolas, que ainda pode ser vista nos dias de hoje, parece que grande parte destas famílias não consegue mensurar a importância que exercem na vida intra e extraescolar dos filhos. Sendo assim, cabe à escola criar meios de contato com as famílias para transmitir informações a estas que, muitas vezes, pouco ou nada sabem sobre como se dá a aprendizagem, as características de desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral e social.
A escola deve conscientizar os pais que é possível e extremamente positivo participarem da vida escolar dos filhos, podendo ser de maneira direta, participação em órgãos de gestão da escola, ou indireta, por meio do apoio mais intensivo a escolaridade

dos filhos (RESENDE, 2009). Assim como expor a estes pais que não cabe incumbir somente à escola o exercício de educar as crianças, já que muitos pais pensam que cabe aos professores, por serem especialistas
em educação, o dever de auxiliar as crianças em todos os aspectos da vida escolar. Há pais que dizem ser este o motivo de mandarem os filhos à escola. A escola deve mostrar também que os pais devem ser parceiros ativos nesta grande construção, que é a educação de uma criança. Segundo a Constituição Federal (BRASIL, 1988):

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prevê ação integrada entre escolas e famílias para efetivar os processos de aprendizagem. Seus artigos apontam o dever das escolas em informar os pais a respeito da importância da parceria entre escola e família:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
(...) VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:
(...) VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.
Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
(...) II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A escola deve fazer com que as famílias contemporâneas incorporem na "agenda do computador" (MIRANDA, 2000) as responsabilidades com relação à educação de seus filhos. A participação de pais ou responsáveis na escola não deve ser no sentido de presença, atuação passiva e de inércia diante da realidade escolar, mas sim engajada, implicando envolvimento, comprometimento e colaboração mútua, ajudando efetivar os objetivos educacionais e garantir o bom desempenho dos filhos na escola. (LUCK, s/a). Luck (s/a, p.47) se aprofunda em sua obra "Sentido e formas da participação em processos de gestão" no conceito de participação engajada, expondo que esta envolve estar presente, oferecer ideias, expressar pensamentos, analisar de forma interativa as situações, envolver-se de forma comprometida no encaminhamento e nas ações necessárias para a efetivação das decisões tomadas. A família deve, portanto, se esforçar para estar presente em todos os momentos da vida dos filhos. O papel dos responsáveis é dar continuidade ao trabalho da escola, criando condições para que os jovens tenham sucesso em sala de aula, assim como fora dela. Segundo Resende (2009, p.77):

[...] ou seja, embora, como em qualquer relação, a qualidade do vínculo entre escola e família dependa sempre de ambas as partes, considera-se caber à escola a iniciativa de promover a aproximação com as famílias e espera-se dos profissionais escolares a proposição de estratégias de interação, a mediação de conflitos, a criação de processos colaborativos.

A escola somente cumprirá seu papel social quando conseguir integrar, efetivamente, a família nas discussões escolares. Sem a participação ativa da sociedade, de um modo geral, no processo pedagógico desenvolvido pela escola, dificilmente formar-se-á alunos integralmente. Segundo Luck (s/a, p. 29):

A participação de todos, nos diferentes níveis de decisão e nas sucessivas fases de atividade, é essencial para assegurar o eficiente desempenho da organização. No entanto, é importante que a participação seja entendida como um processo dinâmico e interativo que vai muito além da tomada de decisão, uma vez que caracterizado pelo inter apoio na convivência do cotidiano da gestão educacional, na busca, por seus agentes, da superação de suas dificuldades e limitações do enfrentamento de seus desafios, do bom cumprimento de sua finalidade social e do desenvolvimento de sua identidade social.

O filho na família contemporânea

No passado, em geral, a procriação constituía a finalidade principal do casamento, já que os filhos representavam uma perspectiva de aumento da renda familiar, um meio de vencer as inseguranças no momento da velhice ou, em casos de famílias mais favorecidas, garantia de sucessão.
Na contemporaneidade, existem meios para con-

trolar o tamanho da prole, conferindo possibilidade de a procriação ser uma decisão do casal. Segundo Segalen (1993 apud NOGUEIRA, 2005, p.159) "em nossas sociedades, as estratégias biológicas e as estratégias educativas articulam-se fortemente às estratégias de reprodução social".
O papel dos filhos passou por profundas modificações, cada vez menos estes são reconhecidos como futura força de trabalho ou garantia de sucessão. Segundo Saraceno (1997apud NOGUEIRA, 2005, p.159) "de elo da cadeia geracional, a criança passa a centro da afetividade familiar, pois vem ao mundo, sobretudo para satisfazer necessidades afetivas e relacionais dos pais".
Os pais, em grande parte das vezes, desejam instalar os filhos da melhor forma possível na sociedade. Para isso, passaram a assumir uma maior responsabilidade pelos êxitos e fracassos destes, preocupando-se em mobilizar estratégias que visam elevar ao máximo a competitividade e as chances de sucesso destes jovens no contexto social.
Os filhos passaram a atuar como um espelho em que os pais enxergam os acertos e os erros de suas concepções e práticas educativas, resultando em sentimentos de orgulho ou frustração (NOGUEIRA, 2005). Segundo Godard (1992 apud NOGUEIRA, 2005, p.572):

Tudo se passa como se o êxito do filho constituísse uma espécie de símbolo do êxito pessoal dos pais, do bem fundado de seus valores e de sua concepção de educação; como se esse êxito se tornasse para os pais um critério fundamental de sua autoestima.

Neste sentido, a escola é reconhecida como uma instância que viabiliza os objetivos educacionais dos pais com relação aos filhos.
A mudança do papel do jovem de uma posição de futura força de trabalho ou garantia de sucessão para unicamente receptor de afeto e cuidados alinha- se aos direitos humanos e consolida-se em 1987 com a Carta Internacional dos Direitos da Criança, que registra o acesso da criança ao estatuto de sujeito de direitos e à dignidade da pessoa.
No Brasil, em termos legais, os direitos infanto-juvenis estão amparados pela Constituição e desdobrados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 1990, e na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996.
Como a educação básica é dirigida, em princípio, a alunos de zero a 17 anos, o ECA se aplica às escolas e aponta explicitamente:
Capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer.
Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:
– igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;direito de ser respeitado por seus educadores;
– direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
– direito de organização e participação em entidades estudantis;
– acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.
Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.
Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:
– maus-tratos envolvendo seusalunos;
– reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotadosos recursos escolares;
– elevados níveis de repetência.

A importância da Família na vida escolar dos filhos

O acompanhamento dos pais ou responsáveis na rotina escolar dos filhos é um dos fatores mais importantes para o bom desempenho destes na escola. (GROLLMAN, 1990).
Grande parte das crianças se sente diminuída quando os pais não demonstram interesse por suas atividades escolares ou não reconhecem seu esforço na escola. Estas crianças querem que seus pais os estimulem, orientem e acompanhem seus deveres de casa, assim como os acontecimentos da rotina no interior da escola; o rendimento escolar das crianças cai quando elas não recebem o apoio dos pais.
Quando os pais elogiam e transmitem a ideia de que os filhos são capazes de alcançar os objetivos e metas propostas pela escola, as crianças se sentem capazes de enfrentar os desafios característicos da rotina escolar. Segundo Grollman (1990, p.91) "quando o adulto dedica algum tempo para mostrar sua confiança na capacidade da criança, está criando uma atmosfera na qual ela é incentivada a valori-

zar suas próprias conquistas".
Os pais possuem um papel fundamental para que a educação transcorra adequadamente. De acordo com Grollman (1990) os pais são fomentadores educacionais, pois quando dizem aos filhos o quanto se orgulham de seu desempenho, provavelmente eles irão se esforçar ainda mais para atingir melhores resultados. Grollman (1990, p.91) traz que é papel dos pais:

- Fornecer auxílio necessário para a criação de melhores hábitos de estudo na vida das crianças em casa, como, por exemplo, especificar um período a ser dedicado aos deveres, assinalar no calendário datas de entrega de trabalhos, manter a criança livre de distrações, tentando criar uma ambientação propícia ao estudo.
- Incentivar hábitos de organização e conservação do ambiente, como guardar os lápis, cadernos, dicionários e outros materiais de escola em um local especialmente destinado para tais materiais;
- Incentivar os filhos a iniciarem seus estudos em um horário em que possam ter um aprendizado eficiente, ou seja, é importante que observem em qual horário o filho apresenta mais interesse pelo estudo, menos sono, mais velocidade no aprendizado etc.
- Participar regularmente das reuniões de "pais e mestres", pois desta forma terá acesso, através do professor, a informações específicas sobre o desempenho escolar de seu filho, possibilitando a formação de conclusões, sobre o empenho, êxito e fracasso dele durante um período do ano letivo. Nos momentos destinados às reuniões escolares, os pais poderão conhecer e manusear os livros utilizados na escola. É neste momento também, que os professores podem estabelecer uma comunicação com os pais, a fim de juntos poderem elucidar esforços para ajudar a superar expectativas educacionais, assim como suprir dificuldades específicas de cada criança.
- Informar os professores a respeito de qualquer problema pelo qual a família ou o filho esteja passando, pois quando a criança passa por alguma crise familiar, geralmente apresenta dificuldade de concentração, ansiedade, insegurança, comportamento indiferente ao professor, entre outros. É importante que os pais comuniquem aos professores qualquer fator (doenças, divórcio, entre outros) que possa gerar diferenças de comportamento (queda brusca de nota, queda na participação da aula, isolamento etc) por parte dos alunos, visto que tais fatores podem modificar o andamento da rotina escolar.

De acordo com Grollman (1990) é necessário prevenir o professor de seu filho quando houver mudanças significativas na rotina familiar. Ressalta que, quando diz mudança significativa, não está se referindo apenas às mais óbvias, como algum falecimento, mas, também, mudanças que para os adultos podem parecer irrelevantes, mas para as crianças são fundamentais, por exemplo, quando os pais modificam o horário de trabalho (da manhã para a noite), os filhos podem manifestar ansiedade, já que, agora, os pais não estão mais próximos como de costume.
Grollman (1990) traz que os filhos refletem de maneira negativa ou positiva os acontecimentos do contexto familiar, pois, em geral, a criança ainda não possui a capacidade de separar problemas de ordememocional, vividos em casa, do ambiente escolar. Com isso, pode vir a comprometer seu processo de aprendizagem.
O bom desempenho escolar deve ser assunto para toda a família, conforme os pais transparecem para a criança que sua educação é de extrema importância, esta se torna satisfeita com si mesma e se esforça para superar tanto as expectativas dos pais, quando suas próprias (GROLLMAN, 1990).

Família e Escola: Parceiras no Processo Escolar

Segundo Laroca (1999 p.19):

se por um lado " […] as famílias esperam da escola o auxílio de que precisam para ajudar os filhos a resolverem impasses e dificuldades", por outro, "[…] A escola nutre também expectativas de que a família proporcione o mínimo de sustentação […] para que o aluno seja bem sucedido na escola".

É necessário ter em mente que família e escola devem trabalhar em conjunto em prol do desenvolvimento e aprendizagem dos filhos/alunos, de maneira colaborativa, participativa e engajada. A escola deve possuir toda estrutura para receber as crianças e atender as suas diversas demandas e a família não pode se abster de sua importância no processo de aprendizagem da criança.
É importante ressaltar que um aspecto facilitador para a aprendizagem da leitura e da escrita é a familiaridade que as crianças possuem com a oralidade do seu idioma e com as palavras. Nota-se que crianças que possuem um ambiente estimulador em casa

para a leitura e escrita possuem mais facilidade não apenas na alfabetização, mas também na aprendizagem escolar como um todo, que somada ao longo dos anos escolares, contribui imensamente para o bom desenvolvimento escolar.
Dessa forma, é de suma importância que haja estímulo em casa e este deve começar desde a mais tenra idade. É necessário, também, levar em consideração a importância da aprendizagem a partir da observação e do exemplo, ou seja, é necessário que a família da criança leia, inclusive para ela, mostrando-lhe o livro e as palavras, num ambiente aconchegante, para que a atividade se torne prazerosa, entusiasmante e agradável para a criança, sentindo-se motivada para realizar a atividade de leitura nos mais variados espaços que convive. Quando os primeiros passos na jornada da leitura forem dados, é importante que haja ajuda e incentivo dos pais, tornando-os assim, inteiramente participantes dos processos de alfabetização do filho, contribuindo para o seu futuro positivo como aluno.
Segundo Machado (1994) a aquisição e o desenvolvimento do processo de leitura e escrita nas séries iniciais da alfabetização está diretamente relacionado à vivência familiar da criança, sua experiência de vida, sua interação social na sala de aula e no lar. Segundo Machado (1994, p.105) "a participação da família na vida escolar do aluno é, assim, um dos fatores determinantes do sucesso escolar".
Machado (1994, p.105) nos aponta que:
o acompanhamento da vida escolar dos filhos/alunos realizado pelos pais refere-se à orientação a vida escolar do filho, demonstrando interesse pelo seu desenvolvimento, verificando os cadernos, estabelecendo horário para o estudo em casa, conversando sobre as atividades de classe e extra-classe, procurando compreender o relacionamento com os colegas e professores, comparecendo às reuniões da escola e nelas atuando ativamente, enfim, participando do processo pedagógico de alfabetização de seus filhos, já que espaço para isso eles têm, principalmente através da Associação de Pais e Mestres. Por "Para Casa" entendem-se as tarefas e problema designados pelos professores para os alunos resolverem em horário não letivo, geralmente em casa.

Segundo Bernardino os pais podem favorecer o processo de alfabetização dos filhos, não ensinando formalmente a criança ler e escrever, sendo esta a função do professor, porém tornando o ambiente propício ao aprendizado da leitura e da escrita. Bernardino (2016) aponta que:

Os pais podem tornar o ambiente de convivência da criança repleto de atos de leitura e escrita, de forma a inseri-la desde cedo no mundo das letras. Em suma, deixar o ambiente doméstico mais alfabetizador. Isso acontece quando, por exemplo, a mãe deixa bilhetinhos na porta da geladeira, apontando a finalidade do ato para a criança: vamos deixar esse recadinho para o papai avisando-o que iremos nos atrasar para o jantar ou quando, antes de começar um novo jogo (de tabuleiro, por exemplo), ela propõe ao filho que eles leiam as regras juntos.

Quando a criança é inserida em atividades rotineiras de seu cotidiano, ela acaba percebendo a real função da escrita e da leitura, e como elas são importantes para a vida. E, dada sua curiosidade nata, ela vai querer participar cada vez mais e buscar o conhecimento dos pais. Segundo Bernardino (2016):
A criança que cresce em constante contato com a leitura e a escrita acaba se apropriando da língua escrita de maneira mais autoral e adquirindo experiências que vão fazer a diferença na hora de aprender ler e escrever efetivamente. Isso explica o fato de, numa mesma sala de 1º ano, professores se depararem com algumas crianças praticamente alfabetizadas e outras que sequer entendem a função do bilhetinho na porta da geladeira ou que a linguagem escrita se relaciona com a oral, porque viveram experiências muito discrepantes em casa.

Machado (1994) nos traz que a Associação de Pais e Mestres é um dos caminhos para um maior entrosamento entre pais e professores, podendo ser um objeto de pesquisa, procurando-se mostrar sua funcionalidade, seu grau de importância como espaço institucionalizado de participação da família no processo educacional formal, assim como o Conselho de Escola. Esses órgãos parecem esquecidos, e são instrumentos que possibilitam uma verdadeira e necessária aliança família-escola.

Segundo Machado (1994, p.116):

É, pois, na relação de pais e filhos como companheiros de viagem rumo ao desenvolvimento completo do ser, passando pela escola, que acreditamos estar o verdadeiro objetivo da educação, da vida, nosso ponto de partida e de chegada para a construção do conhecimento.

A alfabetização é um processo importantíssimo para

o caminho da aprendizagem e desenvolvimento ao longo da vida do ser humano em nossa sociedade, no qual as duas entidades mais presentes no início da vida das crianças– escola e família – devem estar presentes de maneira a se completarem, trabalhando em prol do desenvolvimento e aprendizagem, visando o futuro de nossas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como proposta uma reflexão a respeito da importância da parceria entre escola--família-comunidade entendendo que, certamente, para desenvolver crianças e jovens integralmente, de nada adianta a escola trabalhar sozinha, sem a colaboração, a participação e o diálogo com a comunidade, em geral, e principalmente com as famílias.

A família se configura como sendo a primeira instância de socialização
em que os indivíduos convivem e recebem ensinamentos que podem ou não serem levados pelo resto de suas vidas. Portanto, antes mesmo deingressarem na escola, os indivíduos já absorvem valores, costumes, aprendizados informais e até mesmo formais. As escolas, ao receberem estes indivíduos, devem partilhar de todas estas informações junto às famílias, que devem estar abertas para discutir com os profissionais escolares como é a vida dos filhos fora dos muros da escola, informando dados concretos sobre dificuldades de aprendizagens anteriores, relacionamento social, rotina de vida familiar, etc. Como foi mencionado na segunda abordagem deste trabalho "A importância da família na vida escolar dos filhos", é necessário informar os professores ou outros funcionários da escola a respeito de qualquer problema pelo qual a família ou o filho esteja passando, pois tais informações podem ser cruciais para que o professor compreenda os comportamentos adversos de seus alunos, auxiliando- os de modo que seu desenvolvimento escolar não seja prejudicado.

A partir das informações transmitidas pelas famílias, a escola deve planejar um trabalho educativo de modo a ampliar os conhecimentos dos alunos, acrescentando novos saberes até então desconhecidos por eles. Desta forma, a escola cumpre com sua função social.

Para garantir uma educação de qualidade, é necessário que a escola e a família tenham um único diálogo com o mesmo objetivo, lutar em prol de uma única causa: garantir educação de qualidade para todos. Entretanto, para que isso aconteça, é necessário que escola e família saibam suas funções com relação à educação dos filhos/alunos e que cumpram estas funções com responsabilidade e comprometimento.

A família e a escola devem estabelecer uma relação de colaboração na formação do ser humano. Constata-se que é tarefa primordial tanto dos pais, como da escola formar indivíduos de modo que se tornem cidadãos conscientes,
críticos e autônomos, desenvolvendo valores e concepções que os tornem capazes de interagir no meio em que estão inseridos, assim como contribuir positivamente com este.

Neste trabalho, procurou-se ressaltar a rotina corrida e exaustiva das famílias contemporâneas, que dispendem grande parte de seu tempo diário exercendo atividades profissionais e, muitas vezes, atribuem à escola toda responsabilidade de educar seus filhos.

Muitas vezes, as famílias não possuem conhecimento sobre a importância que exercem na vida escolar dos filhos, no sentido de participar do cotidiano da escola, acompanhar as tarefas escolares, manter contato com professores e outros funcionários da escola, participar da elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Gestão, etc.

Entretanto, assim como traz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, cabe à escola informar e envolver as famílias a respeito da responsabilidade que exercem com relação à educação de seus filhos/alunos; dizer como os pais ou responsáveis devem participar do cotidiano e da vida escolar dos filhos; mostrar a importância da parceria família x escola etc.

Hoje, os filhos, para muitas famílias, não representam mais uma perspectiva de aumento da renda familiar, um meio de vencer as inseguranças no momento da velhice ou, em casos de famílias mais favorecidas, a garantia de sucessão. As famílias contemporâneas investem nos indivíduos almejando objetivos diferenciados de épocas passadas, como garantir sua qualidade de vida e sua inserção no mercado de trabalho. Como mencionado na primeira abordagem deste trabalho "A família na sociedade contemporânea", os pais procuram instalar seus filhos da melhor forma possível na sociedade, portanto, preocupa-se em mobilizar estratégias visando elevar ao máximo a competitividade e as chances de sucesso destes. Neste sentido, as famílias reconhecem a escola como sendo a instância

primordial que viabiliza a legitimação destes novos objetivos.
Porém, é importante ressaltar que uma proposta pedagógica dequalidade não garante bom rendimento escolar dos alunos, para que este seja alcançado é de fundamental importância o acompanhamento contínuo das famílias na vida escolar dos filhos, que se sentem estimulados com tal postura.
É importante que os profissionais escolares, as famílias e a comunidade, percebam que, para obter educação de qualidade, todos devem participar e se envolver com o processo educativo das crianças e jovens.
Com o trabalho executado, espera-se ter contribuído de forma positiva com os leitores, possibilitando reflexões sobre o importante papel que a presença da família exerce na vida escolar dos filhos, favorecendo de maneira positiva seu processo de escolarização e de alfabetização, constituindo uma educação de qualidade em prol da garantia do direito à educação e formação de sujeitos autônomos, participativos e críticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Código Civil. Lei 10.406, de 10 de janeiro de 2002.

. Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Ministérios das Comunicações, 1988.

. Ministério da Educação. Estatuto da Criança e do Adolescente. 8069/90. Brasília. MEC. 2004.

. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BERNARDINO. J. 11 Maneiras de ajudar na alfabetização do seu filho em http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/ajudaralfabetizacao-seu- filho-470463.shtml. Acesso em 28 Nov. 2016.

FERNANDES, A. O saber em jogo. Porto Alegre: Artmed, 2001. GENOFRE, R.
M. Família: uma leitura jurídica: a família contemporânea em debate. São Paulo. EDUC/Cortez, 1997.

GROLLMAN, E. A.; SWEDER, G. L. Pais que trabalham fora: como conciliar com sucesso filhos com carreira. 1.ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

LAROCCA, Priscila. A psicologia na formação docente. Campinas 1999, p. 19. Editora Alínea.

LÜCK,H. A evolução da gestão el em http://progestaoead.files.wordpress.com/2009/09/a-evolucao-da-gestao- educacional-h--luck.pdf. Acesso em 26 Out. 2016.

. H. Sentido e formas da participação em processos de gestão. In: A gestão participativa na escola / Série Cadernos educacional, a partir de mudança paradigmática. Disponível Gestão. - N. 3 - São Paulo: Vozes, s/a.

MACHADO, E. M. A participação dos pais no processo de alfabetização: acompanhamento de estudo. Uberlândia, Dissertação de Mestrado. UFU, 1994.

MIRANDA, L.L. Subjetividade: a (des) construção de um conceito. In: SOUZA,
S. J. Subjetividade em Questão. Rio de Janeiro: 7letras, 2000.

NOGUEIRA, M.A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas, 2005.

RESENDE, T.F. “Coragem para a luta”: desafios e potencialidades da relação escola-famílias. In: Cadernos Cenpec/Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. - N.6 (2009) - São Paulo: CENPEC, 2006.

RIGONATTI, S.P. et tal. Temas em psiquiatria forense e psicologia jurídica. São Paulo: Vetor Editora Psico-Pedagógica, 2003.

ROMANELLI, G. Autoridade e poder na família. In: CARVALHO, M. Família contemporânea em debate. São Paulo: EDUC/ Cortez, 2005.

SZYMANSKI, H. Práticas educativas familiares: A família como foco de atenção psicoeducacional. In: Rev. Estudos de Psicologia, PUC – Campinas, v.21, n.2, p.5-16, maio/agosto 2004.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTUDO DE CASO DE CRIANÇA COM AUTISMO

JULIANA DE ALMEIDA PRADO

RESUMO

Este artigo tem por objetivo realizar apontamentos legais que orientam um trabalho educacional inclusivo nos âmbitos dos Sistemas de Ensino no Brasil. Pretende-se explicitar a importância do trabalho de Educação Especial em uma perspectiva de Educação Inclusiva na Rede Regular de Ensino, de modo a expor os aspectos favoráveis dessa perspectiva de trabalho para o pleno desenvolvimento dos seres humanos e questões de garantia de direitos fundamentais. Através de estudo de caso, pretende-se propiciar conhecimentos e reflexões a respeito de desafios e possibilidades de trabalho de Educação Inclusiva dentro do âmbito da Rede Regular de Ensino. Que os leitores do presente artigo possam desfrutar de algumas sugestões de trabalhos aqui apresentados, no caso de educadores que possam ressignificar práticas docentes no cotidiano das escolas, tendo em vista um trabalho educacional inclusivo, favorecendo assim o direito de educação de qualidade à todos
Palavras chave: Educação Inclusiva; Educação Especial; Prática docente.

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema surgiu a partir da preocupação de se discutir e colaborar com a ampliação do entendimento por parte dos leitores a respeito da temática de Educação Especial em uma perspectiva de Educação Inclusiva e seus processos de realização na Rede Regular de Ensino, cujo foco principal é mostrar que os processos de inclusão não são apenas um paradigma ou ideologia no cenário educacional brasileiro, mas sim uma realidade vigente em nosso país e que está resultando em processos de desenvolvimento humano bastantepositivos.
Diante desse contexto, o objetivo desse trabalho é propiciar aos leitores uma reflexão a respeito de possiblidades de trabalhos que se referem a Educação Inclusiva e suas práticas no cotidiano da escola.

O presente artigo apresenta um estudo de caso de aluno com Transtorno Global do desenvolvimento - Autismo, que no chão da escola regular, desenvolve-se em meio a um currículo inovador e desafiador, com foco no desenvolvimento e aprendizagem do estudante, tendo como base parâmetros institucionais, regidos por legislações vigentes de que tratam sobre respeito as diferenças, individualidade dos seres humanos, direitos e deveres, princípios de igualdade e equidade, acesso e permanência de todos os cidadãos nos âmbitos sociais, etc.

Apontamentos Legais - Educação Especial em uma perspectiva da Educação Inclusiva.

A Constituição Federal de 1988 assegura que é objetivo da República Federativa do Brasil promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Em seu artigo 5º, a Constituição garante o princípio de igualdade:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade(...).

No artigo 205º, a Constituição prevê que a educação é direito de todos e dever do Estado e da Família.

No artigo 206º, a Constituição aponta para a igualdade de condições de acesso e permanência da criança/estudante na escola.

O Atendimento Educacional Especializado, oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, também é garantido na Constituição em seu artigo 208º, inciso III.
Portanto, percebe-se que a Constituição garante a todos os estudantes a frequência no ensino regular, com base no princípio de Igualdade. Assim, todo aluno tem direito de estar matriculado no ensino regular e a escola tem como dever matricular todos os alunos, não devendo discriminar qualquer pessoa em razão de sua deficiência, características pessoais ou sob qualquer outro pretexto.

A Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990, aprovada em Jomtien na Tailândia, traz como objetivo garantir o atendimento as necessidades bá-

sicas de aprendizagem de todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Em seu Artigo 3º a Declaração trata da universalização do acesso à educação e do princípio de Equidade. Especificamente em relação à educação dos alunos com deficiência, o documento aponta:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte do sistema educativo. (p. 4).

Assim, essa Declaração enfatiza o direito de todas as pessoas à educação, assegurando a igualdade de acesso às pessoas com deficiência.

A Declaração de Salamanca de 1994, resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, políticas e práticas em Educação Especial, proclama as seguintes questões:

I - Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
II - Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
III - Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
IV - Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá- los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a taisnecessidades;
V - Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater
atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, aponta que a educação de pessoas com deficiência deve dar-se, preferencialmente, na Rede Regular de Ensino, sendo dever do Estado e da família promovê-la, em processos de colaboração mútua. O objetivo da escola, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é promover o pleno desenvolvimento pleno da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Em seu artigo 59, a LDB aponta que os sistemas de ensino assegurarão aos alunos público-alvo da Educação Especial:

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas, para atender às suas necessidades;
II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
III - Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
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 artística, intelectual ou psicomotora;
V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, lei decenal, apresenta-se de modo a estabelecer a necessidade e o compromisso da Universalização do acesso e permanência da população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na escola da Rede Regular de Ensino, bem como o atendimento educacional especializado, com garantias como: salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, profissionais capacitados e especializados.

A escola e o papel do professor no processo de inclusão

Muitas vezes não sabemos como nos comportar quando nos deparamos com alguém com alguma deficiência. Talvez a falta de formação e até mesmo a falta de vivência com pessoas que possuam qualquer tipo de deficiência, resulte em situações desconfortáveis de convivência, chegando até mesmo a um estranhamento, julgamentos e preconceitos que dificultam a harmonia entre as pessoas. De modo básico, aponta-se que historicamente as pessoas com deficiência não frequentavam a escola regular, eram distanciadas do convívio social e segregadas em grupos específicos de convivência humana na sociedade de modo geral. Com o percurso da histórico e as inúmeras conquistas no que se referem os direitos humanos e até mesmo os estudos sobre como se dá a aprendizagem e o desenvolvimento humano, essas pessoas com deficiência começaram a aparecer nos espaços da sociedade, consequentemente, nos espaços das escolas. Hoje, ainda há estranhamentos e grandes dificuldades no convívio e no entendimento de que essas pessoas com deficiência não se encontram no meio social por mero "engano" ou por mero "equívoco", mas sim por se tratar de um direito adquirido, umaconquista.

A inclusão representa, de fato, uma mudança conceitual e nos valores culturais para as escolas e para a sociedade como um todo. Incluir uma criança na escola regular significa proporcionar a todos os alunos o aprendizado de conviver com a diversidade, sem anulá-la. A inclusão representa, de fato, uma mudança conceitual e nos valores culturais para as escolas e para a sociedade como um todo. E que a escola seja realmente um lugar onde o foco não esteja nas diferenças humanas, tais como, cor, credo, crença, raça, entre outros, é preciso que realmente a escola seja um local de aprendizagem para cidadania.

De modo singelo, aponta-se nesse artigo que é na convivência humana que se aprende a lidar com o diferente e que se desenvolve e reconstrói o conhecimento dado historicamente e construído pelos seres humanos, em diferentes tempos e espaços. A sociedade não é composta de seres homogêneos, mas sim seres heterogêneos, singulares e específicos. Nesse sentido, o espaço da sala de aula representa esse cenário, de especificidades humanas e singularidades, que devem ser respeitadas e com o tempo naturalizadas nas visões daqueles que, por questões históricas e culturais, persistem com traços preconceituosos e visões de julgamento para com a convivência com pessoas com deficiência na sociedade.

O presente trabalho aponta para ações possíveis de serem mediadas pelo educador dentro dos espaços educativos, de modo a desenvolver um trabalho que respeite a individualidade de cada estudante, sem perder de vista os objetivos da escola: Garantir educação de qualidade com foco no desenvolvimento do conhecimento por parte de todos os estudantes, cada um com seu ritmo e focos variados de maior interesse nas questões da aprendizagem.

Ressalta-se que muitos educadores têm curso de nível superior na área da educação, no entanto não se atentam em dar continuidade aos estudos, realizando cursos de especialização ou outras capacitações. De fato, é importante que o educador entenda a importância de se trabalhar em prol da diversidade dos educandos, se responsabilizando pela complexidade de seu trabalho, para que o realize com qualidade.

A escola juntamente com o educador, precisa repensar estratégias didáticas, de modo a não permanecer enraizado no espaço delimitado de sala de aula, faz se necessário repensar as ações pedagógicas, até mesmo numa questão de nova gestão da sala de aula, pois nota-se ainda muito forte a ideia de controle por parte de alguns educadores, principalmente quando se fala de delimitação do espaço.

É de grande importância pensar não somente no ambiente, mas também no acesso e permanência no espaço como um todo, seja na escola como prédio e até mesmo nas mesas e cadeiras. Talvez ainda seja preciso pensar na acessibilidade em relação ao espaço tanto na cidade como na escola; Espaço adequado para diferentes necessidades e diferentes idades; Espaço organizado e adaptado que atenda a diversidade humana.
O educador como mediador deverá promover uma educação igualitária e sem desigualdades, já que quando se fala em inclusão não estamos falando só dos deficientes e sim da escola de modo geral, onde a diversidade encontra-se no destaque dos indivíduos por sua singularidade, individualidades e características específicas.

Estudo de caso de criança com Autismo

O estudo de caso apresentado no presente artigo teve como base resultados de análises de trabalho

de Educação Inclusiva realizado com criança de 8 anos de idade, na época matriculada no 2º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola da Rede Regular de Ensino.

Como dado de grande importância para efetivação de trabalho educacional de qualidade, foi levantado com quem morava a criança, como a criança se comportava no ambiente familiar, brincadeiras favoritas, entre outras particularidades que poderiam ser agregadas a um trabalho pedagógico na escola regular em que o aluno frequentava.

No período em que se observou o aluno, foi possível identificar que o mesmo:

- Gostava de atividades ao ar livre;
- Apreciava músicas e jogos com materiais diversificados: bola, corda, bambolê;
- Apreciava espaços amplos e abertos, como parque, quadra;
- Costumava escolher poucos amigos para manter interação ou a professora;
- Apresentava movimentosrepetitivos;
- Tinha dificuldade de interaçãosocial;
- Possuía sensibilidade aos sons.

A partir das observações realizadas ao longo de todo percurso educativo, através de avaliações contínuas e formativas, foi possível ir identificando o que aluno apreciava, de que forma ele aprendia, de que forma traduzia o que tinha aprendido, de que forma utilizava o conhecimento apreendido na escola em sua vida cotidiana (reflexões próprias e resolução de problemas), quais caminhos pedagógicos possíveis para construção do conhecimento por parte da criança, com mediação do educador.

Dessa forma, planejou-se possibilidades de trabalho educacional inclusivo, objetivando o favorecimento da construção do conhecimento significativo por parte da criança.

As possibilidades de trabalho pautaram-se em questões centrais: Relação professor-aluno, aluno-aluno, aluno-materiais.

Relação professor-aluno:

- Compromisso: Compromisso do professor em garantir o direito de Educação de qualidade para todos, crianças com ou semdeficiência.
- Vínculo: Relação de confiança e respeito entre professor e aluno. A postura do educador interfere no reconhecimento do aluno por parte dos demais, se é valorizado em suas individualidades e características específicas.
- Afetividade: “Não se faz Educação sem amor”, segundo Paulo Freire 1996). Vínculo de afeto entre educador e aluno facilita a efetivação dos processos de ensino-aprendizagem, já que o aluno começa a perceber o papel e a importância do educador em sua vida, bem como cria também o compromisso de buscar atingir melhores desempenhos nas atividades, ressaltando potencialidades e superando desafios.

Relação aluno-aluno:

- Participação de atividades em grupo: A interação social propicia a troca de aprendizagem e conhecimento.



Relação aluno-materiais:

- Atividades diferenciadas: Realizar trabalho de Educação Especial em uma perspectiva de Educação Inclusiva trata-se de organizar e planejar um trabalho pedagógico, de modo a garantir o direito de educação de qualidade a todos. Trata-se de possibilitar caminhos diversos de aprendizagens, que respeite as individualidades dos seres e limitações que os tornam únicos e especiais. Respeitar as individualidades dos seres humanos é respeitar as diferenças, é possibilitar nos espaços educativos acessibilidade curricular, arquitetônica, comunicação. O ser humano tem direito à diversidade a partir do momento que a igualdade inferioriza suas diferenças (características individuais e específicas).











Observou-se ao final do trabalho pedagógico avanços significativos no desenvolvimento e aprendizagem da criança aqui tratada. A criança apresentou maior interação social, prazer em estar no ambiente escolar, melhorou a frequência à escola, bem como o acompanhamento às aulas, apresentou avanços no que se refere à apreensão de conteúdo, alfabetizou-se no 2º ano do Ensino Fundamental I.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do levantamento bibliográfico de legislações educacionais que envolvem a Educação Especial numa perspectiva de Educação Inclusiva e as análises do estudo de caso com aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento na Rede Regular de Ensino, conclui-se que a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola regular se faz necessária para favorecer o desenvolvimento pleno e integral dos sujeitos, sendo necessário respeitar os limites, modos de aprendizagem e construção própria do conhecimento por parte do educando, a partir da mediação do educador.
O educador possui caminhos possíveis de serem percorridos na busca incessante de efetivar os objetivos educacionais. É necessário que o educador promova orientações e mediações aos educandos, pautadas em legislações e documentos institucionais, de modo a guiar o educando em seus diferentes percursos de aprendizagens, considerando currículos necessários e específicos a cada realidade e vivência educativa, exaltando princípios fundamentais dos processos de Educação Inclusiva: Igualdade e Equidade.

Não se trata de um trabalho de fácil realização, mas se trata de desafios necessários e possíveis. Segundo o pensador Augusto Branco “Viver é enfrentar desafios. Quemnunca enfrentou desafios, apenas passou pela vida, não viveu”.

O caminho da Educação está no empenho do alcance do conhecimento por parte de todos, troca de aprendizagens e experiências, com foco em solidariedade humana, amor, cooperação, respeito as diferenças, transformação de uma sociedade desigual para uma sociedade igualitária, com direitos humanos fortalecidos e vida digna a todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

.Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

.Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. jun. 2014.

.Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

FACION, José Raimundo (Org.). Inclusão escolar e suas implicações. Curitiba: Ibpex, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990.

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;

3. Palavras-chaves: até cinco;

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 referência 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 Editorial;

13. Informações sobre o periódico podem ser solicitadas aos editores, no Centro de Projetos e de Atividades Pedagógicas do Grupo ITEQ **fone: 2074-5110**. Os trabalhos deverão ser enviados somente por e-mail para: **projetoseprojecoes@grupoiteq.com.br**

14. **OBS: Enviar os Artigos e os Textos, Entrevistas e demais trabalhos acadêmicos de acordo com as normas da ABNT para que sejam aceitos integralmente.**

COMISSÃO EDITORIAL