ITEQ

Projetos e Projeções

Volume 4 - Edição 2 (abril de 2021) ISNN 25959042

O Grupo ITEQ está se reinventando por você!



grupoiteq.com.br

EDITORIAL

A situação da pandemia que vivemos é um momento para refletir sobre nossa realidade, mas sem perder a esperança.

É preciso perguntar, existe o verbo "esperançar"? Segundo o educador Paulo Freire que nos diz: "é preciso ter esperança do verbo esperançar e não do verbo esperar"; então esperança existe!

Esperançar é levantar, é ir atrás dos nossos objetivos, construir e não desistir, é ter fé na vida.

No contexto atual da pandemia é preciso encarar a vida como um desafio. Sabemos das dificuldades, pois isolar-se, pensar novas formas de viver nosso cotidiano é difícil, mas imperativo.

O Grupo ITEQ diante desta realidade é chamado a se colocar no processo de reinvenção de seus cursos colocando seus alunos no centro desse processo.

Migramos para uma nova maneira de estudar e de aprender, para atender essa nova forma de ser da "Educação". A tecnologia nos ajudou, mas também trouxe desafios, fraturas e interrupção de um processo já iniciado.

Ao compreendermos este novo cenário oferecemos aos nossos alunos o ensino digital, ouvimos as necessidades dos alunos, da equipe administrativa e pedagógica do Grupo ITEQ, enfim tivemos que nos reinventar nessa nova ordem. Sabemos que não basta uma nova tecnologia para que a mudança aconteça no processo ensino aprendizagem.

A Covid-19, nos impôs um novo ritmo para a humanidade e a "Escola" teve que se ressignificar, bem como as famílias, professores e alunos. Nós oferecemos suporte a todo nosso público, pois acreditamos que os profissionais da educação darão conta de organizar esta nova ordem, social e educacional.

Voltando ao verbo esperançar, nós do Grupo ITEQ continuamos investindo na educação, e em nosso projeto FATAC (Faculdade de Tecnologia Alpha Channel) que em breve, oferecerá cursos que atenderão às novas formas de ensinar e aprender, para melhoria da caminhada em busca da melhoria da educação para todos.

Renato Eduardo Natale
Diretor Comercial



EXPEDIENTE

PROJETOS E PROJEÇÕES
Volume IV – Edição 2 (Abr. de 2021)
ISSN: 25959042
Periodicidade: Trimestral

1. A RELEVÊNCIA DAS SENSAÇÕES E EMOÇÕES NA SALA DE AULA
ADRIANA CRISTINA BATISTA CAPUZZO

2. APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA SEGUNDO A PERCEPÇÃO DE DAVID AUSUBEL
ADRIANA FELIX DA SILVA LIMA

3. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL
ADRIANA GALDINO DE MORAIS

4. OS BENEFÍCIOS DO LÚDICO PARA A EDUCAÇÃO
ADRIANA SAMPAIO PEREIRA

5. AVALIAÇÃO COMO PROCEDIMENTO NO AMBITO EDUCACIONAL
AILTON FERREIRA DOS SANTOS

6. LUDICIDADE: JOGOS E BRINCADEIRAS EM FUNÇÃO DE AUTONOMIA E IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ALESSANDRA CAVALHEIRO GAIA

7. NO RESPEITO AOS SABERES, ONDE FICA O SABER CIENTÍFICO?
ALINE OLIVEIRA BRASIL

8. A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NA ALFABETIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
ANA MARIA DE ALCÂNTARA

9. EDUCAÇÃO EM FOCO: AVALIAÇÕES E APRENDIZAGENS
ANA PAULA AMORIM ACUYO DE MELLO TAVARES

10. A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
ANA PAULA OLIVEIRA SOUZA

11. A IMPOTÂNCIA DA MÚSICA NA LUDICIDADE
ANDRÉIA DE OLIVEIRA ROSSI DOS SANTOS

12. APRENDER BRINCANDO: O LÚDICO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ANDRÉIA MANGETTI RIGUETTI

13. A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO MOTOR NA APREDIZAGEM
ANDRÉIA RODRIGUES GOMES

14. A IMPORTÂNCIA DA INTRODUÇÃO DE DESENHOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
BERENICE CESÁRIA DA SILVA

15. UTILIZAÇÃO DA MÚSICA EM PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CALIANE NASCIMENTO PIROPO

16. TECNOLOIAS E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO
CARMELITA LOPES DA SILVA

17. ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL - A IMPORTÂNCIA DO POTENCIAL CRIATIVO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
CLAUDIA CARBONELL SCHUBERT

18. A ARTE COMO FERRAMENTA PEDAGOGICA NO PROCESSO CRIATIVO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CLAUDIA FERNANDES BRASILEIRO

19. COTIDIANO ESCOLAR E INCLUSÃO
CLEBER VITOR FAVA DE SOUZA

20. INTERDISCIPLINARIDADE E CIDADANIA: COMBATENDO A FRAGMENTAÇÃO DOS SABERES
CLÉLIA NIZARA VELTEN CIRIACO DE MELO

21. O MULTICULTURALISMO E AS GÍRIAS
CRISTIANE GUEDES DA SILVA

22. A EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS MA EDUCAÇÃO BÁSICA
CRISTIANE SOARES SILVA

23. PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DANIELA SOBRAL DE MEDEIROS BONDIOLI

24. PRÁTICAS EDUCATIVAS DE LEITURA NOS ANOS INICIAIS
DANIELE NATHÁLIA APOLONIO SILVEIRA

25. LITERATURA INFANTIL E A EDUCAÇÃO INFANTIL: PASSAPORTE PARA O MUNDO IMAGINÁRIO
DANILA HERRERO TURTRO RIVEGLINI

26. O ENSINO DE MÚSICA EM UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR
DÉBORA GOMES LEAL

27. PENSAMENTOS TEÓRICOS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: OS ASPECTOS E DISCUSSÕES FUNDAMENTAIS SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE
EDILAINE CESAR

28. PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DE BAKHTIN
EDILAINE CESAR

29. O ENSINO EAD COMO CONDUTA EMERGENCIAL NO BRASIL DURANTE A PANDEMIA (COVID-19)
EDILENE SÁ ATHAYDE

30. METODOLOGIAS ATIVAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS: SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
EDILIA RUFINO DE ARAÚJO PARIZOTTO

31. PRÁTICAS EDUCATIVAS: A DIDÁTICA E A AULA NO ÂMBITO ESCOLAR
ELAINE CRISTINA FREITAS FIGUEREDO DOS SANTOS

32. O LÚDICO E A ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELIANA APARECIDA ROSA AOYAMA TORQUATO

33. A NECESSIDADE DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA
ELIANA NUCIATELLI PINTO DE MELLO

34. DESAFIOS DO ESTUDO À DISTÂNCIA: É POSSÍVEL CURSAR TODAS AS DISCIPLINAS?
ELIANE GOMES DUARTE

35. A CONTRIBUIÇÃO DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
ELINEIDE ALVES DOS SANTOS

36. AUTONOMIA DO ALUNO COMO AÇÃO DEMOCRÁTICA
EMERSON BRAGA DE ALMEIDA

37. DIREITO EDUCACIONAL E O DIREITO À EDUCAÇÃO
ERIKA MONTEIRO SPACHI

38. PSICOMOTRICIDADE CORPORAL E CONSCIENTE DANÇA - TEATRO - MÚSICA
ÉRIKA TEIXEIRA CASELI DE OLIVEIRA

39. A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
FÁBIA CRISTINA APARECIDA DE ALMEIDA ROMERA

40. O BULLYING NO CONTEXTO DO DIREITO EDUCACIONAL
FÁTIMA APARECIDA ZAMPOLO DA SILVA

41. O PODER DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
FERNANDA APARECIDA GUEDES

42. O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NA EDUCAÇÃO
FERNANDA RIBEIRO DOS SANTOS

43. AS CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA FORMAÇÃO DO LEITOR
FERNANDA RIBEIRO DOS SANTOS

44. AÇÃO EDUCATIVA DO MUSEU AFRO BRASIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
FLÁVIO PEREIRA FERREIRA

45. A QUESTÃO DA ACESSIBILIDADE NO AMBIENTE DE ENSINO
FRANCISCA MADRIANA PINHEIRO DE ALMEIDA

46. LETRAMENTO E ALBATEZIAÇÃO: DIÁLOGOS
FRANQUELENE DONAI BARROS PEREIRA FORTUNATO

47. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESTIMULANTES: LEITURA
GABRIELA DE SOUZA CAMPOS

48. A SAÚDE DO PROFESSOR E A IMPORTÂNCIA DO PSICOPEDAGOGO NO AMBIENTE ESCOLAR
GERALDA DA SILVA FERREIRA

49. O IMPORTANTE PAPEL DO EDUCADOR NA FORMAÇÃO DO LEITOR
GLÁUCIA MARIA DA SILVA ABDORAL

50. PRÁTICAS EDUCATIVAS: AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE
GLÁUCIA MARIA DA SILVA ABDORAL

51. O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
GLEICIANE BEZERRA BARRETO

52. A IMPORTÂNCIA DO JOGO E DA BRINCADEIRA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA
IARA BATALHA DA SILVA

53. LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
IRINÉIA FONTES MENDES FERNANDES

54. A ALFABETIZAÇÃO E O ESTUDO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA DESDE UMA TERNA IDADE
IVALDIRENE FRANCISCA DOS SANTOS

55. MÚSICA COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JANAINA QUEIROZ LIMA COELHO

56. LUDICIDADE E EDUCAÇÃO
JAQUELINE ALMEIDA LIMA DA CONCEIÇÃO

57. PRÁTICA DO JOGO DE XADREZ E SEUS BENEFÍCIOS PARA O APRENDIZADO
JEFERSON RODRIGUES LOPES

58. A DIDÁTICA "GENERALISTA" NO ENSINO SUPERIOR
JEFFERSON VINÍCIUS DA SILVA OLIVEIRA

59. EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO INDIVÍDUO
JOSÉ FRANCISCO DE SOUZA PEREIRA

60. POLÍTICA EDUCACIONAL, EMPREGO E EXCLUSÃO SOCIAL. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ÁREA DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TÉCNOLOGIAS
JOSUÉ MAURINO

61. GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS SALAS DE AULA
JULIANA DE ALMEIDA PRADA

62. A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO
JULIANA LIMA BERNARDES

63. UMA REFLEXÃO HISTÓRICA DA CULTURA AFRO BRASILEIRA E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO
JULIANA NERI ANGELELLI

64. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E APRENDIZAGEM POR MEIO DO LÚDICO
JULIANA PLÁCIDO RIBEIRO SILVA

65. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA ATUALIDADE
JURANDIR SANTOS DA SILVA

66. IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JUREMA MARIA SOUZA DA CRUZ

67. COMO SEPARAR AS PRÁTICAS EDUCATIVAS E EDUCAÇÃO
JUREMA MARIA SOUZA DA CRUZ

68. A ESCUTA INFANTIL E SEU PAPEL NO PRECESSO EDUCACIONAL: O PROTAGONISMO DOS BEBÊS E CRIANÇAS E A RESSIGNIFICAÇÃO PEDAGÓGICA DOS FAZERES DOCENTES
KADYNE FERNANDA MACEDO

69. A IMPORTÂNCIA DO AMBIENTE E ESPAÇO ESCOLAR
KARINA BLANCH GALETTI

70. AS PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA O ENSINO DE ARTE VOLTADAS À EDUCAÇÃO ESPECIAL
KATIA KELLY GONÇALVES DE OLIVEIRA

71. A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
KELLY HENRIQUE DOS SANTOS

72. AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E O TRABALHO DOCENTE EM SALA DE AULA
LARISSA AMADEU DE OLIVEIRA

73. A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
LEANDRO DOS SANTOS MACEDO

74. AS PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL
LÉIA MOREIRA DE MOURA PARRILLO

75. A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
LESLIE ASSUNÇÃO DA SILVEIRA

76. O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA NAS DIFERENTES FAIXAS ETÁRIAS DE ENSINO
LILIANE HIROMI KUSHIMIJO MATHEUS

77. GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA: PARTICIPAÇÃO DISCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LUCAS MOÇO LEUTWILER DI GIACOMO OLIVEIRA

78. O USO DAS TICS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: O IMPACTO DA PANDEMIA NO ENSINO
LUCIANA TEIXEIRA DE LIMA

79. CANTIGAS DE RODA E PARLENDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LUCIANA TEIXEIRA LUIZ ALVES DOS SANTOS

80. TUTORIA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E NOVAS TECNOLOGIAS
LUCINÉIA SILVA DE OLIVEIRA FILGUEIRA

81. ATÉ ONDE SATURNO PODE NOS LEVAR?
MARCIA DE REZENDE RUBINHO

82. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MÁRCIA MARIANNE SILVA EUFRÁSIO

83. A INFLUÊNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARCIA MEDEIROS DE AZEVEDO

84. AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA: PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA DE ALUNOS VULNERÁVEIS
MARCO AURÉLIO ESTEVÃO

85. PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES E DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA/ SURDEZ SEVERA SOBRE A INCLUSÃO SOCIAL
MARGARETH LEÃO BRASIL SOUZA

86. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA - O BRINCAR NA ESCOLA
MARIA DA CONCEIÇÃO CAMILO SANTOS

87. A IMPORTÂNCIA DO AFETO NA SALA DE AULA
MARIA DA CRUZ SILVA SOARES DIAS

88. A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA EDUARDA DA SILVA SANTOS SOUZA

89. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A LEITURA E A ESCRITA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
MARIANA CREUZUITE BERNARDES QUAGLIA

90. ESTUDO SOBRE O PAPEL DA DANÇA NA INFÂNCIA: RECONHECENDO O PRÓPRIO CORPO E A INTERAÇÃO COM O OUTRO PELO MOVIMENTO
MARIANA SANTOS FULAN BRAGA RIBEIRO

91. O LÚDICO NO ESPAÇO ESCOLAR
MARISABEL AOYAMA TORQUATO

92. EDUCAÇÃO INFANTIL E INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS: USANDO O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA
MARLEI VALVERDE DE OLIVEIRA

93. A APRENDIZAGEM CRIATIVA LÚDICA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS
MARLENE AYAKO DOMENI

94. PROFISSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE - O COMPLEXO INGRESSO DE PROFESSORES INICIANTES
MARLUCE ANGÉLICA DIAS DE OLIVEIRA

95. METODOLOGIA DE PESQUISA E DO TRABALHO CIENTÍFICA: UMA ABORDAGEM ACERCA DAS FERRAMENTAS DE TRABALHO DO PESQUISADOR
MARY INES GALVÃO

96. METODOLOGIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS: O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO DA EDUCAÇÃO BILINGUE DE LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA INGLESA
MERCILANE DE ALMEIDA SILVA

97. O JOGO COMO PROPOSTA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MICHELLA VASCONCELOS DE OLIVEIRA

98. LITERATURA INFANTIL LÚDICA: IMPORTANTE FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MICHELLI SANTANA ANDRADE FERREIRA

99. A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS PARA A PSICOMOTRICIDADE
NAIMA ALEXANDRA DE ASSIS

100. ALUNOS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO
NATALIA DA SILVA LIRA

101. QUAL O SIGNIFICADO DA LEITURA PARA CRIANÇAS DE 0 A 4 ANOS NO DESENVOLVIMENTO DE LEITORES COMPETENTES
NEIDE ALVES CAVALVANTI DA SILVA

102. EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE DIREITOS: A IMPORTÂNCIADA INSTITUIÇÃO ESCOLAR PARA A ERRADIAÇÃO DO PRECONCEITO RACIAL
NILTON CÉSAR DE OLIVEIRA GAMA

103. A DIDÁTICA DA MATEMÁTICA DE GUY BROSSEAU: PELO FIM DE UM SISTEMA ESTIGMATIZADO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA
PATRICIA CARLA MENDES

104. EDUCAÇÃO INFANTIL E ATIVIDADE LÚDICA: BRINQUEDOTECA FAROL PARA O IMAGINÁRIO E A FANTASIA
PATRÍCIA ROLEMBERG DE ALBUQUERQUE CARNEVALE

105. UM ESTUDO ESTILÍSTICO: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM PELA ESTRADA AFORA
PATRÍCIA SIMÕES PRIETO

106. PRÁTICAS EDUCATIVAS: LUDICIDADE E JOGOS
PAULA MARCONDES PIFFER

107. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
PETRUCIA FARIA DE LIMA

108. A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA COMO COLOBORADORES DA EDUCAÇÃO NA PANDEMIA
RAFAELA RODRIGUES GUIMARÃES

109. JOGOS E BRINQUEDOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
RAPHAELLA CHRISTINA ROCHA

110. ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
REGIANE COUTINHO BITENCOURT

111. GESTÃO DEMOCRÁTICA E O ENSINO NA CIDADE DE SÃO PAULO
REGINALDA FRANCISCA MARTINS

112. OS JOGOS E A INFLUÊNCIA INDÍGENA
RENATA ROMÃO MONTINI BORGE

113. PROCESSO DE INCLUSÃO PARA ALUNOS COM NECESSIDADE A EDUCAÇÃO ESPECIAL
RITA DE CASSIA SILVA MARTINS

114. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A ALFABETIZAÇÃO - SABERES E FAZERES NECESSÁRIOS AO DOCENTE
RONALDO DOS SANTOS MATOS

115. A PRÁXIS DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL - INTERPRETANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA
ROSEMEIRE DA SILVA ANDRADE ARRAIS

116. A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL - A IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA
ROZILENE FIGUEIREDO PINTO

117. A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
RUBIA CAROLINE OLIVEIRA

118. A LINGUAGEM MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E CONQUISTAS
SALETE CAVALHEIRO

119. A LUDICIDADE COMO FACILITADORA DA APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL
SÉRGIO ROCHA DE OLIVEIRA

120. CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO: O LÚDICO TRANSFORMADO EM APRENDIZADO - UM ESTUDO DE CASO
SHEILA MENDES DOS SANTOS

121. A ILUSTRAÇÃO COMO RECURSO PARA A LITERATURA INFANTIL
SIBÉRIA SIMONE SOUSA FRANCA

122. O TRABALHO COM MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SILVANA QUEILA TERRA MIRANDA

123. A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SIMONE MOLINA DA PAIXÃO

124. O TRABALHO DO PROFESSOR COM AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SIMONE OLIVEIRA MARQUES

125. A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA
SOLANGE COELHO COSTA LOPES

126. EDUCAÇÃO MUSICAL - A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS
SUELI CRISTINA DE LIMA

127. BIOMAS E EDUCAÇÃO LÚDICA: A MÚSICA E O DESENHO COMO INSTRUMENTOS DE APRENDIZAGEM
TAINÁ MAYRA MOREIRA MACIEL

128. EDIÇÃO ESPECIAL E LUDICIDADE
TÂNIA MARA FRANÇA DEVEZA

129. MUSICALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
TÂNIA MARA FRANÇA DEVEZA

130. O ENSINO DE ARTES VISUAIS E A INCLUSÃO SOCIAL
TATIANA APARECIDA REIS GOMES

131. LUDICIDADE E APRENDIZAGEM: O TEATRO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM
TATIANA DISPERATI TEIXEIRA DOS SANTOS

132. A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
TATIANE INGRID MARQUES CUSTÓDIO DE OLIVEIRA

133. LITERATURA INFANTIL
TELMA DE FÁTIMA IGLESIAS DOS SANTOS

134. A ESCOLA COMO UM ESPAÇO PRIVILEGIADO: PROMOÇÃO DA SAÚDE FÍSICA E PSÍQUICA DOS JOVENS
THAIS MOURA MARINHO

135. O LÚDICO E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
VALDETE VALDOSKI CUNHA DE MESQUITA

136. PRÁTICAS EDUCATIVAS
VANDERLÉIA ALVES MADEIRA

137. ARTE E EDUCAÇÃO: ARTE COMO CONTEÚDO INTERDISCIPLINAR
VANESSA APARECIDA DA SILVA

138. DIFERENÇAS E PRECONCEITO NA ESCOLA
VANESSA FERNANDES DOS SANTOS

139. A IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS PARA O ENSINO APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS
VÂNIA BENEDITA DA COSTA FERMINO

140. A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA, NAS ESCOLA PARA O DESENVOLVIMENTO E ENSINO APRENDIZAGEM, DOS ALUNOS DE 0 À 3 ANOS
VANILSA MARIA DA COSTA DE PAIVA

141. A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
VIVIAN MARQUES STAMPFER

142. A IMPORTÂNCIA E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO SOCIAL PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DENTRO DO ENSINO INFANTIL
VIVIANA DE AQUINO SOUZA

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

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. 2 (abr. 2021) – São Paulo: Iteq, 2021.

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

1. Educação online. 2. Formação de professores. 3. Inclusão escolar. 4. Jogos educativos. 5. Ludicidade. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDU 37
CDD 370

Elaborado por Paula Soares – CRB-8/7605



APRESENTAÇÃO

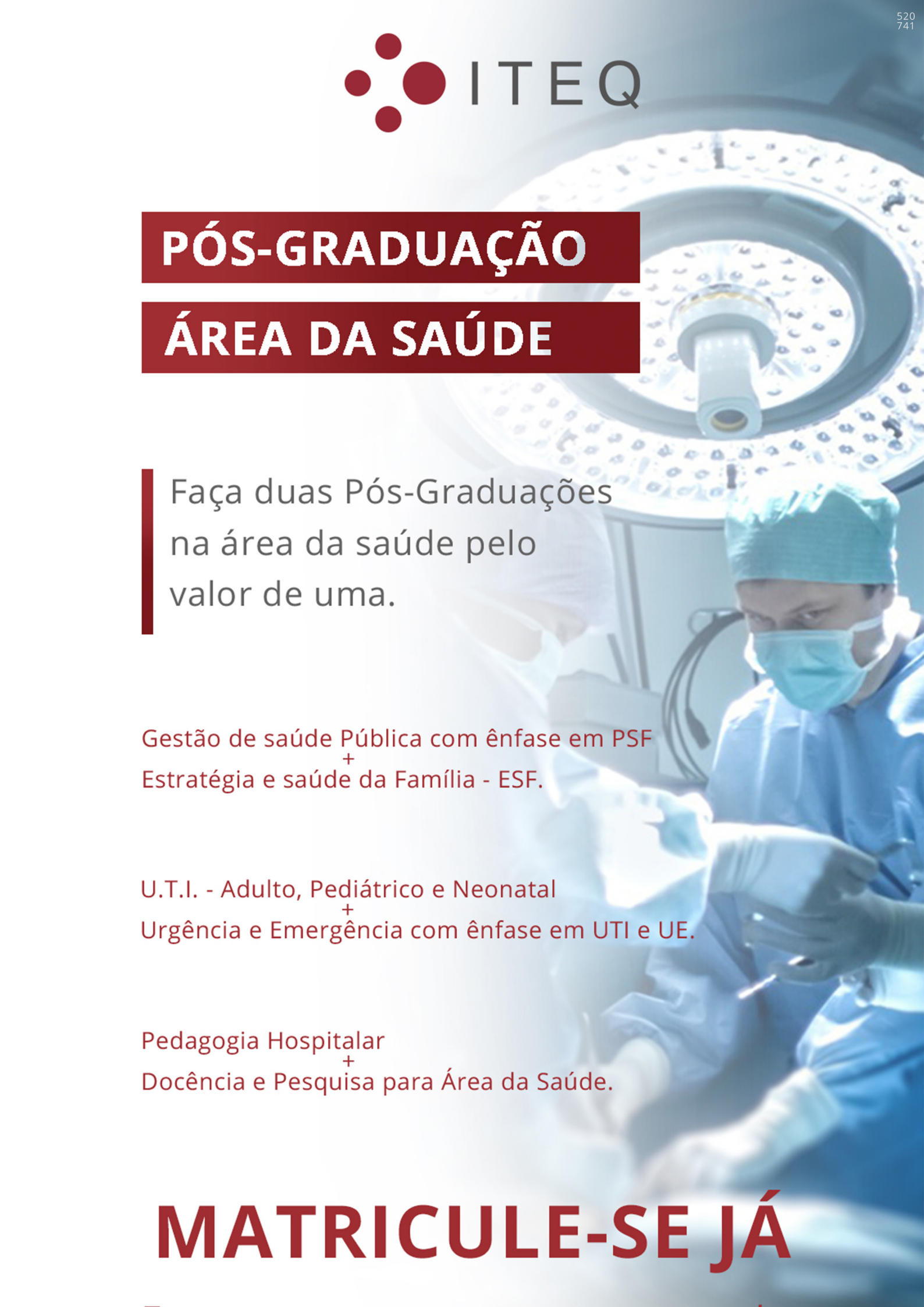
Convite à reflexão sobre Educação Inclusiva

Diante do retrocesso com a aprovação do decreto 10.502/2020, que incentiva a separação das pessoas com deficiência das demais, ditas "normais". Nós, educadores diante dessa política nada inclusiva entendemos os protestos por parte das associações, dos pais, da comunidade educativa, que culminou com a P.D.L 427/2020; solicitando a anulação do decreto em questão. Foi também solicitado ao presidente da câmara, que a tramitação e a votação do mesmo ocorresse em regime de urgência.
O Grupo ITEQ manifesta sua aprovação pela luta, pelos direitos da pessoa com deficiência, principalmente por entender a importância da "escola" no processo inclusivo a que todas essas pessoas têm direito.
Refletindo sobre a temática, preparamos um curso de especialização com foco na aprendizagem do aluno autista, possibilitando a instrumentalização e a qualificação dos professores para o trabalho pedagógico em sala de aula presencial e ou em aulas remotas.
As mudanças ocorridas em relação à nomenclatura e ao diagnóstico do autismo ocorridas a partir da publicação da 5ª edição do D.S.M (Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais) são importantes para a compreensão das principais abordagens nos cenários educacionais do trabalho com as diferenças. Nossos objetivos são atualizar, capacitar nossos alunos para uma atuação qualificada nas diversas modalidades e níveis de ensino, bem como dar subsídios aos professores para o trabalho com as famílias, contribuindo para a melhoria da relações e desenvolvimento integral das pessoas.
A classificação: TEA (Transtorno do Espectro Autista); agora deve ser entendida como um grande "guarda-chuva" das manifestações do espectro autista.
Iniciaremos o curso, com os estudos introdutórios do Transtorno do Espectro Autista. Dando continuidade abordaremos a "Constituição" Psíquica do sujeito com Autismo. Proporemos pesquisas sobre "Política Pública" de atenção à pessoa com TEA e sua família. E principalmente como possibilitar, encaminhar e tornar efetiva a aprendizagem dos alunos com TEA, trabalharemos com estratégias pedagógicas, recursos e atividades práticas para professores em sala de aula, e ou em outros espaços.
Enfim, nosso objetivo maior é qualificar os professores para uma atuação efetiva na educação inclusiva, dando ênfase ao trabalho educacional com os alunos com Transtorno do Espectro Autista, proporcionando a eles condição para o exercício pleno de sua cidadania, por meio de uma educação de qualidade. E os preparando para vencer as barreiras que encontrarão em suas vidas.
Esse nosso projeto é uma reflexão que entende que os professores como sujeitos do conhecimento, como produtores ativos do conhecimento que se desafiam sempre promovendo diálogos constantes para pensar e repensar frente à prática diária no seu cotidiano.
Acreditamos que podemos refletir juntos...

Equipe Editorial
Grupo ITEQ

ITEQ

PÓS-GRADUAÇÃO
ÁREA DA SAÚDE



Faça duas Pós-Graduações na área da saúde pelo valor de uma.

Gestão de saúde Pública com ênfase em PSF
+
Estratégia e saúde da Família - ESF.

U.T.I. - Adulto, Pediátrico e Neonatal
+
Urgência e Emergência com ênfase em UTI e UE.

Pedagogia Hospitalar
+
Docência e Pesquisa para Área da Saúde.

MATRICULE-SE JÁ

SUMÁRIO

1. A RELEVÊNCIA DAS SENSAÇÕES E EMOÇÕES NA SALA DE AULA
ADRIANA CRISTINA BATISTA CAPUZZO.....17

2. APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA SEGUNDO A PERCEPÇÃO DE DAVID AUSUBEL
ADRIANA FELIX DA SILVA LIMA.....31

3. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL
ADRIANA GALDINO DE MORAIS.....41

4. OS BENEFÍCIOS DO LÚDICO PARA A EDUCAÇÃO
ADRIANA SAMPAIO PEREIRA.....46

5. AVALIAÇÃO COMO PROCEDIMENTO NO ÂMBITO EDUCACIONAL
AILTON FERREIRA DOS SANTOS.....52

6. LUDICIDADE: JOGOS E BRINCADEIRAS EM FUNÇÃO DE AUTONOMIA E IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ALESSANDRA CAVALHEIRO GAIA.....58

7. NO RESPEITO AOS SABERES, ONDE FICA O SABER CIENTÍFICO?
ALINE OLIVEIRA BRASIL.....63

8. A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NA ALFABETIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
ANA MARIA DE ALCÂNTARA.....70

9. EDUCAÇÃO EM FOCO: AVALIAÇÕES E APRENDIZAGENS
ANA PAULA AMORIM ACUYO DE MELLO TAVARES.....75

10. A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
ANA PAULA OLIVEIRA SOUZA.....81

11. A IMPOTÂNCIA DA MÚSICA NA LUDICIDADE
ANDREIA DE OLIVEIRA ROSSI DOS SANTOS.....87

12. APRENDER BRINCANDO: O LÚDICO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ANDREIA MANGETTI RIGUETTI.....97

13. A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO MOTOR NA APREDIZAGEM
ANDREIA RODRIGUES GOMES.....102

14. A IMPORTÂNCIA DA INTRODUÇÃO DE DESENHOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
BERENICE CESÁRIA DA SILVA.....106

15. UTILIZAÇÃO DA MÚSICA EM PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CALIANE NASCIMENTO PIROPO.....112

16. TECNOLOIAS E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO
CARMELITA LOPES DA SILVA.....116

17. ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL - A IMPORTÂNCIA DO POTENCIAL CRIATIVO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
CLAUDIA CARBONELL SCHUBERT.....122

18. A ARTE COMO FERRAMENTA PEDAGOGICA NO PROCESSO CRIATIVO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CLAUDIA FERNANDES BRASILEIRO.....130

19. COTIDIANO ESCOLAR E INCLUSÃO
CLEBER VITOR FAVA DE SOUZA.....135

20. INTERDISCIPLINARIDADE E CIDADANIA: COMBATENDO A FRAGMENTAÇÃO DOS SABERES
CLÉLIA NIZARA VELTEN CIRIACO DE MELO.....141

21. O MULTICULTURALISMO E AS GÍRIAS
CRISTIANE GUEDES DA SILVA.....146

22. A EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS MA EDUCAÇÃO BÁSICA
CRISTIANE SOARES SILVA.....151

23. PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DANIELA SOBRAL DE MEDEIROS BONDIOLI.....155

24. PRÁTICAS EDUCATIVAS DE LEITURA NOS ANOS INICIAIS
DANIELE NATHÁLIA APOLONIO SILVEIRA.....160

25. LITERATURA INFANTIL E A EDUCAÇÃO INFANTIL: PASSAPORTE PARA O MUNDO IMAGINÁRIO
DANILA HERRERO TURTRO RIVEGLINI.....164

26. O ENSINO DE MÚSICA EM UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR
DÉBORA GOMES LEAL.....172

27. PENSAMENTOS TEÓRICOS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: OS ASPECTOS E DISCUSSÕES FUNDAMENTAIS SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE
EDILAINE CESAR.....177

28. PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DE BAKHTIN
EDILAINE CESAR.....180

29. O ENSINO EAD COMO CONDUTA EMERGENCIAL NO BRASIL DURANTE A PANDEMIA (COVID-19)
EDILENE SÁ ATHAYDE.....184

30. METODOLOGIAS ATIVAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS: SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
EDILIA RUFINO DE ARAÚJO PARIZOTTO.....189

31. PRÁTICAS EDUCATIVAS: A DIDÁTICA E A AULA NO ÂMBITO ESCOLAR
ELAINE CRISTINA FREITAS FIGUEREDO DOS SANTOS...194

32. O LÚDICO E A ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELIANA APARECIDA ROSA AOYAMA TORQUATO.....203

33. A NECESSIDADE DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA
ELIANA NUCIATELLI PINTO DE MELLO.....209

34. DESAFIOS DO ESTUDO À DISTÂNCIA: É POSSÍVEL CURSAR TODAS AS DISCIPLINAS?
ELIANE GOMES DUARTE.....218

35. A CONTRIBUIÇÃO DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
ELINEIDE ALVES DOS SANTOS.....224

36. AUTONOMIA DO ALUNO COMO AÇÃO DEMOCRÁTICA
EMERSON BRAGA DE ALMEIDA.....229

37. DIREITO EDUCACIONAL E O DIREITO À EDUCAÇÃO
ERIKA MONTEIRO SPACHI.....236

38. PSICOMOTRICIDADE CORPORAL E CONSCIENTE DANÇA - TEATRO - MÚSICA
ÉRIKA TEIXEIRA CASELI DE OLIVEIRA.....245

39. A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
FÁBIA CRISTINA APARECIDA DE ALMEIDA ROMERA.....251

40. O BULLYING NO CONTEXTO DO DIREITO EDUCACIONAL
FÁTIMA APARECIDA ZAMPOLO DA SILVA.....256

41. O PODER DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
FERNANDA APARECIDA GUEDES.....262

42. O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NA EDUCAÇÃO
FERNANDA RIBEIRO DOS SANTOS.....267

43. AS CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA FORMAÇÃO DO LEITOR
FERNANDA RIBEIRO DOS SANTOS.....272

44. AÇÃO EDUCATIVA DO MUSEU AFRO BRASIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
FLÁVIO PEREIRA FERREIRA.....277

45. A QUESTÃO DA ACESSIBILIDADE NO AMBIENTE DE ENSINO
FRANCISCA MADRIANA PINHEIRO DE ALMEIDA.....284

46. LETRAMENTO E ALBATEZIAÇÃO: DIÁLOGOS
FRANQUELENE DONAI BARROS PEREIRA FORTUNATO.....286

47. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESTIMULANTES: LEITURA
GABRIELA DE SOUZA CAMPOS.....292

48. A SAÚDE DO PROFESSOR E A IMPORTÂNCIA DO PSICOPEDAGOGO NO AMBIENTE ESCOLAR
GERALDA DA SILVA FERREIRA.....297

49. O IMPORTANTE PAPEL DO EDUCADOR NA FORMAÇÃO DO LEITOR
GLÁUCIA MARIA DA SILVA ABDORAL.....302

50. PRÁTICAS EDUCATIVAS: AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE
GLÁUCIA MARIA DA SILVA ABDORAL.....308

51. O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
GLEICIANE BEZERRA BARRETO.....313

52. A IMPORTÂNCIA DO JOGO E DA BRINCADEIRA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA
IARA BATALHA DA SILVA.....318

53. LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
IRINÉIA FONTES MENDES FERNANDES.....323

54. A ALFABETIZAÇÃO E O ESTUDO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA DESDE UMA TERNA IDADE
IVALDIRENE FRANCISCA DOS SANTOS.....328

55. MÚSICA COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JANAINA QUEIROZ LIMA COELHO.....334

56. LUDICIDADE E EDUCAÇÃO
JAQUELINE ALMEIDA LIMA DA CONCEIÇÃO.....341

57. PRÁTICA DO JOGO DE XADREZ E SEUS BENEFÍCIOS PARA O APRENDIZADO
JEFERSON RODRIGUES LOPES.....345

58. A DIDÁTICA "GENERALISTA" NO ENSINO SUPERIOR
JEFFERSON VINÍCIUS DA SILVA OLIVEIRA.....350

59. EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO INDIVÍDUO
JOSÉ FRANCISCO DE SOUZA PEREIRA.....354

60. POLÍTICA EDUCACIONAL, EMPREGO E EXCLUSÃO SOCIAL. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ÁREA DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TÉCNOLOGIAS
JOSUÉ MAURINO.....364

61. GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS SALAS DE AULA
JULIANA DE ALMEIDA PRADA.....367

62. A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO
JULIANA LIMA BERNARDES.....372

63. UMA REFLEXÃO HISTÓRICA DA CULTURA AFRO BRASILEIRA E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO
JULIANA NERI ANGELELLI.....376

64. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E APRENDIZAGEM POR MEIO DO LÚDICO
JULIANA PLÁCIDO RIBEIRO SILVA.....380

65. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA ATUALIDADE
JURANDIR SANTOS DA SILVA.....386

66. IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JUREMA MARIA SOUZA DA CRUZ.....390

67. COMO SEPARAR AS PRÁTICAS EDUCATIVAS E EDUCAÇÃO
JUREMA MARIA SOUZA DA CRUZ.....399

68. A ESCUTA INFANTIL E SEU PAPEL NO PRECESSO EDUCACIONAL: O PROTAGONISMO DOS BEBÊS E CRIANÇAS E A RESSIGNIFICAÇÃO PEDAGÓGICA DOS FAZERES DOCENTES
KADYNE FERNANDA MACEDO.....407

69. A IMPORTÂNCIA DO AMBIENTE E ESPAÇO ESCOLAR
KARINA BLANCH GALETTI.....410

70. AS PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA O ENSINO DE ARTE VOLTADAS À EDUCAÇÃO ESPECIAL
KATIA KELLY GONÇALVES DE OLIVEIRA.....413

71. A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
KELLY HENRIQUE DOS SANTOS.....419

72. AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E O TRABALHO DOCENTE EM SALA DE AULA
LARISSA AMADEU DE OLIVEIRA.....425

73. A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
LEANDRO DOS SANTOS MACEDO.....428

74. AS PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL
LÉIA MOREIRA DE MOURA PARRILLO.....433

75. A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
LESLIE ASSUNÇÃO DA SILVEIRA.....440

76. O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA NAS DIFERENTES FAIXAS ETÁRIAS DE ENSINO
LILIANE HIROMI KUSHIMIJO MATHEUS.....446

77. GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA: PARTICIPAÇÃO DISCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LUCAS MOÇO LEUTWILER DI GIACOMO OLIVEIRA.....450

78. O USO DAS TICS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: O IMPACTO DA PANDEMIA NO ENSINO
LUCIANA TEIXEIRA DE LIMA.....455

79. CANTIGAS DE RODA E PARLENDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LUCIANA TEIXEIRA LUIZ ALVES DOS SANTOS.....461

80. TUTORIA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E NOVAS TECNOLOGIAS
LUCINÉIA SILVA DE OLIVEIRA FILGUEIRA.....465

81. ATÉ ONDE SATURNO PODE NOS LEVAR?
MARCIA DE REZENDE RUBINHO.....471

82. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MÁRCIA MARIANNE SILVA EUFRÁSIO.....474

83. A INFLUÊNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARCIA MEDEIROS DE AZEVEDO.....482

84. AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA: PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA DE ALUNOS VULNERÁVEIS
MARCO AURÉLIO ESTEVÃO.....487

85. PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES E DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA/SURDEZ SEVERA SOBRE A INCLUSÃO SOCIAL
MARGARETH LEÃO BRASIL SOUZA.....492

86. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA - O BRINCAR NA ESCOLA
MARIA DA CONCEIÇÃO CAMILO SANTOS.....498

87. A IMPORTÂNCIA DO AFETO NA SALA DE AULA
MARIA DA CRUZ SILVA SOARES DIAS.....503

88. A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA EDUARDA DA SILVA SANTOS SOUZA.....509

89. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A LEITURA E A ESCRITA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
MARIANA CREUZUITE BERNARDES QUAGLIA.....514

90. ESTUDO SOBRE O PAPEL DA DANÇA NA INFÂNCIA: RECONHECENDO O PRÓPRIO CORPO E A INTERAÇÃO COM O OUTRO PELO MOVIMENTO
MARIANA SANTOS FULAN BRAGA RIBEIRO.....519

91. O LÚDICO NO ESPAÇO ESCOLAR
MARISABEL AOYAMA TORQUATO.....523

92. EDUCAÇÃO INFANTIL E INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS: USANDO O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA
MARLEI VALVERDE DE OLIVEIRA.....530

93. A APRENDIZAGEM CRIATIVA LÚDICA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS
MARLENE AYAKO DOMENI.....535

94. PROFISSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE - O COMPLEXO INGRESSO DE PROFESSORES INICIANTES
MARLUCE ANGÉLICA DIAS DE OLIVEIRA.....542

95. METODOLOGIA DE PESQUISA E DO TRABALHO CIENTÍFICA: UMA ABORDAGEM ACERCA DAS FERRAMENTAS DE TRABALHO DO PESQUISADOR
MARY INES GALVÃO.....547

96. METODOLOGIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS: O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO DA EDUCAÇÃO BILINGUE DE LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA INGLESA
MERCILANE DE ALMEIDA SILVA.....552

97. O JOGO COMO PROPOSTA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MICHELLA VASCONCELOS DE OLIVEIRA.....556

98. LITERATURA INFANTIL LÚDICA: IMPORTANTE FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MICHELLI SANTANA ANDRADE FERREIRA.....561

99. A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS PARA A PSICOMOTRICIDADE
NAIMA ALEXANDRA DE ASSIS.....567

100. ALUNOS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO
NATALIA DA SILVA LIRA.....573

101. QUAL O SIGNIFICADO DA LEITURA PARA CRIANÇAS DE 0 A 4 ANOS NO DESENVOLVIMENTO DE LEITORES COMPETENTES
NEIDE ALVES CAVALVANTI DA SILVA.....577

102. EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE DIREITOS: A IMPORTÂNCIADA INSTITUIÇÃO ESCOLAR PARA A ERRADIAÇÃO DO PRECONCEITO RACIAL
NILTON CÉSAR DE OLIVEIRA GAMA.....583

103. A DIDÁTICA DA MATEMÁTICA DE GUY BROSSEAU: PELO FIM DE UM SISTEMA ESTIGMATIZADO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA
PATRICIA CARLA MENDES.....589

104. EDUCAÇÃO INFANTIL E ATIVIDADE LÚDICA: BRINQUEDOTECA FAROL PARA O IMAGINÁRIO E A FANTASIA
PATRÍCIA ROLEMBERG DE ALBUQUERQUE CARNEVALE.....594

105. UM ESTUDO ESTILÍSTICO: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM PELA ESTRADA AFORA
PATRÍCIA SIMÕES PRIETO.....602

106. PRÁTICAS EDUCATIVAS: LUDICIDADE E JOGOS
PAULA MARCONDES PIFFER.....608

107. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
PETRUCIA FARIA DE LIMA.....612

108. A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA COMO COLOBORADORES DA EDUCAÇÃO NA PANDEMIA
RAFAELA RODRIGUES GUIMARÃES.....620

109. JOGOS E BRINQUEDOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
RAPHAELLA CHRISTINA ROCHA.....625

110. ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
REGIANE COUTINHO BITENCOURT 629

111. GESTÃO DEMOCRÁTICA E O ENSINO NA CIDADE DE SÃO PAULO
REGINALDA FRANCISCA MARTINS.....634

112. OS JOGOS E A INFLUÊNCIA INDÍGENA
RENATA ROMÃO MONTINI BORGE.....640

113. PROCESSO DE INCLUSÃO PARA ALUNOS COM NECESSIDADE A EDUCAÇÃO ESPECIAL
RITA DE CASSIA SILVA MARTINS.....645

114. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A ALFABETIZAÇÃO - SABERES E FAZERES NECESSÁRIOS AO DOCENTE
RONALDO DOS SANTOS MATOS.....648

115. A PRÁXIS DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL - INTERPRETANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA
ROSEMEIRE DA SILVA ANDRADE ARRAIS.....658

116. A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL - A IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA
ROZILENE FIGUEIREDO PINTO.....663

117. A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
RUBIA CAROLINE OLIVEIRA.....668

118. A LINGUAGEM MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E CONQUISTAS
SALETE CAVALHEIRO.....676

119. A LUDICIDADE COMO FACILITADORA DA APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL
SÉRGIO ROCHA DE OLIVEIRA.....681

120. CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO: O LÚDICO TRANSFORMADO EM APRENDIZADO - UM ESTUDO DE CASO
SHEILA MENDES DOS SANTOS.....686

121. A ILUSTRAÇÃO COMO RECURSO PARA A LITERATURA INFANTIL
SIBÉRIA SIMONE SOUSA FRANCA.....692

122. O TRABALHO COM MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SILVANA QUEILA TERRA MIRANDA.....697

123. A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SIMONE MOLINA DA PAIXÃO.....701

124. O TRABALHO DO PROFESSOR COM AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SIMONE OLIVEIRA MARQUES.....706

125. A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA
SOLANGE COELHO COSTA LOPES.....715

126. EDUCAÇÃO MUSICAL - A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS
SUELI CRISTINA DE LIMA.....720

127. BIOMAS E EDUCAÇÃO LÚDICA: A MÚSICA E O DESENHO COMO INSTRUMENTOS DE APRENDIZAGEM
TAINÁ MAYRA MOREIRA MACIEL.....726

128. EDIÇÃO ESPECIAL E LUDICIDADE
TÂNIA MARA FRANÇA DEVEZA.....731

129. MUSICALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
TÂNIA MARA FRANÇA DEVEZA.....742

130. O ENSINO DE ARTES VISUAIS E A INCLUSÃO SOCIAL
TATIANA APARECIDA REIS GOMES.....748

131. LUDICIDADE E APRENDIZAGEM: O TEATRO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM
TATIANA DISPERATI TEIXEIRA DOS SANTOS.....752

132. A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
TATIANE INGRID MARQUES CUSTÓDIO DE OLIVEIRA.....757

133. LITERATURA INFANTIL
TELMA DE FÁTIMA IGLESIAS DOS SANTOS.....763

134. A ESCOLA COMO UM ESPAÇO PRIVILEGIADO: PROMOÇÃO DA SAÚDE FÍSICA E PSÍQUICA DOS JOVENS
THAÍS MOURA MARINHO.....771

135. O LÚDICO E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
VALDETE VALDOSKI CUNHA DE MESQUITA.....773

136. PRÁTICAS EDUCATIVAS
VANDERLÉIA ALVES MADEIRA.....778

137. ARTE E EDUCAÇÃO: ARTE COMO CONTEÚDO INTERDISCIPLINAR
VANESSA APARECIDA DA SILVA.....784

138. DIFERENÇAS E PRECONCEITO NA ESCOLA
VANESSA FERNANDES DOS SANTOS.....788

139. A IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS PARA O ENSINO APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS
VÂNIA BENEDITA DA COSTA FERMINO.....795

140. A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA, NAS ESCOLA PARA O DESENVOLVIMENTO E ENSINO APRENDIZAGEM, DOS ALUNOS DE 0 À 3 ANOS
VANILSA MARIA DA COSTA DE PAIVA.....802

141. A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
VIVIAN MARQUES STAMPFER.....805

142. A IMPORTÂNCIA E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO SOCIAL PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DENTRO DO ENSINO INFANTIL
VIVIANA DE AQUINO SOUZA.....814

ITEQ



PÓS-GRADUAÇÃO

GAMIFICAÇÃO

E AS TECNOLOGIAS ATUAIS NA EDUCAÇÃO

A RELEVÂNCIA DAS SENSAÇÕES E EMOÇÕES NA SALA DE AULA

A RELEVÂNCIA DAS SENSAÇÕES, COMOÇÕES, EMOÇÕES E SENTIMENTO NA SALA DE AULA E APRENDIZAGEM

ADRIANA CRISTINA BATISTA CAPUZZO

RESUMO

O artigo tem como principal objetivo indagar e investigar a importância das emoções no quesito educacional, tendo como propósito do instituto educacional não só o desenvolvimento intelectual como também o emocional e social na vida dos estudantes. As neurociências comprovam que a emoção tem um impactodiretamente proporcional na aprendizagem e aprimoramento do intelecto, porém inúmeros professores, mestres e doutores ainda hesitam em integrar o trabalho sobre as emoções no ambiente em que lecionam. Ao decorrer do artigo é procurado conhecer e entender as relações entre as emoções e a cognição em definições neurofuncionais, ocorrências em que a emoção tanto quanto a cognição dos termos neurofuncionais ajuntar-se na aprendizagem, abordando reflexões sobre argumentos dos processos ensino-aprendizagem, aprendizagem-ensino e sobre o não só ensinar mas as comunicações emocionais entre alunos e professores. E por fim, estratégias pedagógicas são interpretadas e discutidas.

PALAVRAS-CHAVE: Neurociências; Neurofuncionais; Aprendizagem; Emoção

INTRODUÇÃO

As emoções são adaptáveis pois podem se preparar, para experiências positivas, tendências e comportamentos orientacionais, como negativo, até sobrevivência e comportamento reprodutivo. Emoção fornece informações, quanto a importância de estímulos internos e externos no organismo e à situação problema. Onde os indivíduos estão em situação problema, envolvidos em um ambiente específico. De acordo com as necessidades, interesses e motivações das pessoas, as emoções podem ser imaginárias e conduzidas a uma ação, que alcance os seus objetivos. Nos seres humanos ao longo da evolução humana e em toda trajetória de desenvolvimento, todas as ações e desenvolvimentos de todas as ações e pensamentos das crianças como sinônimo de cognição, colorido pela emoção.

Por que os humanos são indivíduos com cognição emocionais e inteligência emocional, tal qual comunicação não verbal e expressões faciais, dinâmica emocional não surpreende que traga interações interpessoais com intercidade tão profunda, o que é de extrema importância para comunidade escolar, fundamentalmente para relação aluno- professor, que não se concebe fora disso.

A emoção é uma fonte importante de aprendizado pois, independente da fase (criança, adolescente, adulto, idoso) quando a diligencia é voltada a ações e interesses ocupacionais, que procuram fazer os praticantes se sentirem bem etendem a se privar

de situações com as quais se sintam desconfortáveis.

DESENVOLVIMENTO

Ao decorrer da vida, há situações e acontecimentos que nos proporciona aprendizado, adaptação, sucesso, conquistas pessoais e amizades que fazem com que as emoções de sentido a vida humana. Mas quando enfrentamos enredos, situações que causam desanimo, extrema tristeza, e frustrações, deste modo é perceptível expressões faciais, gestuais e emoções fornecem informações adaptativas intimamente relacionadas à aprendizagem, fenomenológico vivenciadas e experiências de forma subjetivas.

As emoções fazem parte da evolução humana e consequentemente na evolução infantil. A adolescência constitui uma parte crucial na aprendizagem humana. Sem usufruir das funções de auto-regulação da emoção, a humanidade teria uma história caótica cheia de dramas na aprendizagem das crianças e jovens. As emoções iriam predominar nos seres humanos apossando das funções cognitivas que teria como resultado ações explosivas, impulsiva.

As emoções fazem parte da evolução humana e obviamente fazem parte das crianças e do desenvolvimento infantil. A adolescência constitui uma parte básica da aprendizagem humana. Nenhuma função de auto-regulação, emoções, a história humana será caótica, aprendendo para crianças e jovens, um drama. É indescritível que as emoções substituirão as funções cognitivas, e os humanos saberão apenas como agir Impulsivo, excitado, eufórico, esporádico e não planejado. É por isso que o cérebro humano integra inúmeras e enigmáticos processos de produção de neurônios e regulação da resposta emocional.

Embora devido a limitações de espaço, emoção e Agora é fácil resumirhumor e pressão. Afeto ou emoções referem-se não apenas a envolvimentos diante de estímulos ou situações ambientais , a avaliação subjetiva deles, processos corporais subjetivos e crenças culturais. Por outro lado, o humor consiste em um conjunto de estados emocionais duráveis (negativos ou positivos). Afetar a cognição e o desempenho ou comportamento pessoal

Finalmente, o estresse pode ser definido como uma maneira de comportamento ou reação física e mental ao indivíduo, um evento ou tarefa adequado ou superior à capacidade do organismo de produzir resposta adaptativa aos requisitos feitos. Estressores crônicos e sofrimento emocional podem causar muitos problemas de saúde mental nas escolas. Pois muitos alunos com dificuldades de aprendizado não conseguem atender às expectativas sociais devido sua neurodiversidade, não respeitada e não atende aos requisitos de aprendizado de estudante da escola primária.

As crianças que sofrem muito estresse devido à escola podem sofrer problemas emocionais, como Ansiedade, depressão, falta de motivação, vulnerabilidade, baixa produtividade etc. podem interferir no seu Desempenho escolar atual e futuro. A relação entre emoções e aprendizagem escolar é muito valioso. Portanto, é necessário explorar alguns de seus significados equivalentes.

Desempenhar a função neural íntima da emoção e emoção no sucesso ou fracasso, pressão, tudo é efetivamente passado através da profunda dinâmica interpessoal entre professor e aluno e entre este e seus colegas. Portanto o enfoque deste artigo é a aprendizagem.

Em termos de substratos do sistema nervoso responsáveis por funções emocionais, incluindo aqueles sociais, especialmente o sistema límbico. Devemos dizer que desde o início da evolução dos mamíferos mais antigos, o cérebro e a participação social e objetiva, atual e passada. O sistema límbico é a área subcortical envolvida na relação entre o organismo e sua participação O presente eo passado integram estruturas neurais muito importantes para a memória e o aprendizado, como Amígdala, hipocampo, hipotálamo, ínsula, córtex cingulado, núcleo accumbens e os corpos mamilares.

Embora as funções emocionais ocorram em todo o cérebro, não apenas no sistema límbico porque os processos neuronais colaborativos com outras regiõesdo cérebro estão em perigo, Especialmente no córtex pré-frontal e orbitofrontal, a função emocional está obviamente relacionada a Função cognitiva e função executiva Seu impacto na sobrevivência, na adaptabilidade, na socialidade e na aprendizagem mais importante é Não há dúvida sobre o positivo, o negativo e

a escala inconsciente ou consciente.

Do lado positivo, devido à participação emocional e motivacional e à participação ativa pessoal, auxiliar efetivamente as funções cognitivas e executivasa operar de maneira integrada e internalizada. A imagem cerebral provaclaramente isto.

As emoções mobilizam a função da memória de curto prazo, a duração e o trabalho do processo de memória de longo prazo confirmaram as seguintes evidências: A adaptabilidade e a aprendizagem são realizadas objetivamente no cérebro. Aprendendo, é possível comprovar como uma associação estímulo- resposta especial que pode ser recompensada ou punida (dimensão interativa E emoções), o comportamento muda com base na experiência e na entrada de habilidades e aptdão

Aprender adequadamente quando isso acontecer estabelecerá circuitos neuronais no cérebro do indivíduo, o que mudará seu pensamento e sentimentos de si mesmo. Do lado negativo, devido à situação, desafio ou tarefa de aprendizagem, não deve haver ameaça, desconforto, insegurança, medo ou traços emocionais de medo no indivíduo, pois, neste caso, funções cognitivas mais altas podem ser usadas para manter , Planejamento, tomada de decisão, execução,monitoramento e verificação são prejudicados e as funções psicológicas adaptativas sãolesados, que descrevem a fluência e a automação do processo de aprendizagem.

Os comportamentos do sistema emocional humano variam desde a atração magnética impulsiva e curiosa a pessoas, eventos, situações, tarefas, problemas ou desafios, até a prevenção imediata (evitação ou fuga da expressão inglesa de “escape or flight”) e também podem passar por ela. Tolerância é necessária à adaptabilidade

De fato, devido à importância da emoção na cognição (como sinônimo de razão), é fundamental criar uma atmosfera de aprendizado em torno de situações ou desafios (tarefas, sugestões, atividades etc.) para que a aprendizagem ocorra. Segurança, cuidado e conforto são as características únicas da cognição social humana, justamente porque, durante todo o processo evolutivo, as regiões do cérebro e do lobo temporal sofreram uma enorme expansão cerebral, responsável pela percepção e comunicação sociais

Como o aprendizado significa o processo inicial de tentativa e falha (os humanos são inerentemente, imperfeitos e qualquer aprendizado desconhecido é inicialmente imperfeito), o cérebro do aluno (aqui também se refere a crianças, estudantes, colegas iniciados, estagiários, etc.) necessitam da sensação de segurança fornecida pelo cérebro maduro de pessoas experientes para assumir riscos, incluindo cometer erros e fazer com que a tarefa ou o problema proposto pareça a insuficiência original.

Somente em uma atmosfera de segurança emocional o cérebro humanopode funcionar perfeitamente, e as emoções podem abrir o caminho para a cognição. Em uma atmosfera de ameaça, opressão, humilhação, pavor ou desvalorização, o sistema límbico localizado no meio do cérebro dificulta a função do córtex cerebral superior, bem como as funções cognitivas de entrada, integração, planejamento e execução.

Em um determinado motivo, os seres humanos são as únicas espécies que ensinam conscientemente que só podem ser alcançados através da cognição social transcendente e da inteligência emocional. Diante das ameaças, os alunos reagirão inconscientemente antes de responder conscientemente.

Em apenas um décimo de segundo, a freqüência cardíaca aumenta, a pressão arterial e a transpiração nas palmas das mãos podem estimar a resposta elétrica da pele, a respiração se torna ofegante, a ansiedade e o estado físico ou emocional, a autopercepção e a autocompreensão de sintomas como ansiedade, medo, impotência ou vulnerabilidade podem acionar o sistema nervoso automático para enviar sinais ao cérebro de que algo não esta no ritmo como o corpo deveria. Diversos pesquisadores da área também relatam que as ameaças causam alterações no fluxo de hormônios e neurotransmissores (serotonina, dopamina etc.) pois afetam o humor e o estado emocional.

Quando desencadeadas, respostas homeostáticas instintivas, viscerais e internas (chamadas de sobrevivência) e raízes somáticas profundas e evolutivas interferem no estado de alerta, atenção, processamento de informações e no planejamento e execução de respostas cerebrais, porque funciona

emocionalmente antes de funcionar cognitivamente. As emoções orientam e suportam funções de atenção, que orientam as funções cognitivas da percepção, processamento simbólico e lógico e executam funções de soluções de problemas.

As emoções podem atrair atenção e ajudar as memórias, tornando-as mais relevantes e claras, e sua ativação ou excitação física desencadeiam vínculos que melhoram a função cognitiva, o que é contrário ao pensamento passado. O processamento de informações humanas é diferente do processamento de informações por computador, que avalia de uma perspectiva emocional, não apenas uma avaliação racional ou algorítmica, fornece cores emocionais instantâneas às informações e orienta as pessoas a tomarem decisões subjetivamente. Sentimentos positivos ou negativos, emoções positivas ou negativas interferirão e processos psicológicos mais complexos, como tomada de decisão e monitoramento da execução comportamental

Antônio Rosa Damásio sugeriu que funções cognitivas como emoção, pensamento, indução, raciocínio e tomada de decisão deveriam ser guiadas pela avaliação e julgamento das emoções e consequências comportamentais. O neurologista e neurocientista português até criou uma teoria primitiva da rotulagem corpórea, propondo que, quando estimamos os resultados, comportamentos e decisões de auto regulação excessivos serão afetados pela resposta do corpo.

Quando pensamos em uma ação (por exemplo, a execução de um exame ou a resposta a um problema de matemática), experimentamos reações emocionais baseadas nas expectativas das soluções fornecidas e na experiência passada, que também está relacionada à autobiografia histórica, portanto podemos aprender com os resultados do passado e aprendizagem sobre o comportamento futuro. Confirme mais uma vez que existe uma conexão estreita entre emoção e cognição e entre emoção e motivação.

As emoções são estados mentais negativos ou positivos, conscientes ou inconscientes e, portanto, têm um impacto muito importante nas funções cognitivase executivas da aprendizagem, podendo transformar experiências, situações e desafios difíceis e complexos em coisas agradáveis e interessantes. Ou, pelo contrário, coisas chatas, maçantes, desagradáveis ou odiosas. Quando as pessoas pensam que o cérebro de uma pessoa opera e age sistematicamente em um todofuncional harmonioso e melódico, a cognição sem emoção é inimaginável.

Portanto, as emoções fornecem suporte básico, emocional, básico e necessário para as funções cognitivas e executivas da aprendizagem, responsáveis pelo processamento de informações humanas, linguísticas e simbólicas. Um caráter emocionante, é que o processamento de informações humanas se diferencia do processamento de informações do computador, que pode processar, analisar, armazenar, classificar e especificar informações de maneira mais rápida e eficiente.

Em um fundamento em especifico o processamento de informações em humanos e computadores é diferente: os seres humanos têm tendências emocionais e pungentes, são motivados, se apaixonam e acasalam, escapam de predadores e se tornam caçadores. Os computadores não acasalam ou tem caçadores atrás; portanto, a diferença no processamento de informações com humanos é significativamente diferente nos aspectos emocionais e sociais, porque temos sentimentos subjetivos muito profundos para restringir nossocomportamento e aprendizado.

A emoção é até inerentemente envolvida nas funções de atenção, significado e relevância, além de valor social, relacional e motivacional. Estas funções percorrem todas as etapas do processo de aprendizagem pois não operam de maneira isolada ou espontânea, mas de maneira compartilhada. É dividido em três etapas principais. Esse processo emocional de curta duração é mais importante nos processos de aprendizado inicial e intermediário, porque eles dependem mais da interação com pessoas, experientes, depois da empatia pessoal e da empatia compartilhada, e porque são mais independentes, ganham no processo final. Perfeito e aprofundado. Autonomia, espontaneidade e auto - organização.

Somente através de exercícios direcionados, a inexperiência ou o aprendizado podem atingir o nível de experiência. Então, os circuitos neurais de velocidade, precisão, automatismo, fluência, domínio e excelência

aparecem no cérebro, explicando qualquer tipo de aprendizado, seja ele não verbal, como música e dança, ou verbal como a leitura e escrita.

Atualmente, as emoções são geralmente reconhecidas e desempenham um papel básico nas interações sociais, que podem contextualizar qualquer tipo de aprendizado. Como não nascemos para ser apenas educados, precisamos aprender em um ambiente social e emocional, realizado nas dimensões de dois temas de influência bilateral: instruem a cultura, a persona com rica experiência ensina, os demais com menos experiências aprendem.

Em exemplo podemos citar relacionamento de mãe e filho, em termos de autossuficiência em alimentos, higiene e roupas, e no relacionamento professor- aluno, também é necessário citar em termos de aprendizado simbólico eaprendizado escolar. Concentração, motivação e participação contínua na cognição são as funções do cérebro emocional humano, para que possamcoordenar as funções neurais durante o processo de aprendizado.

Como o processo de aprendizagem ocorre em um nível micro, ou seja, um processo gradual de emoção em emoção, é necessário levar tempo. Sem prática deliberada, sem muitas horas de experiência física (o que é nomeado de treinamento), as funções emocionais não podem ser construídas ou estabilizadas no indivíduo e não podem efetivamente suportar as camadas mais complexas do cérebro cognitivo (neocórtex e córtex pré-frontal) a função cognitiva.

O componente afetivo ou emocional do aprendizado pode incentivar, fortalecer e aprofundar a motivação relacionada, as funções cognitivas e executivas do lado positivo, mas, pelo contrário, o lado negativo pode intimidar, adiar, pará-los, controlá-los e até interrompê-los e desencorajá-los

O componente emocional reconecta e liga o cérebro deum modo específico, para adaptá-lo ao processo contínuo de aprendizado. De uma perspectiva evolutiva, em humanos e em crianças humanas, as emoções antecedem a cognição e coexistem com a cognição, em razão de as emoções não desaparecem quando dominam. Portanto, as emoções são um direcionamento sábio para o aprendizado das funções cognitivas, mas, para isso, é necessário integrá-las, controlá-las e regulá-las, pois seu excesso ou deficiência irá interferir com elas.

QUAL O MOTIVO PARA EMOÇÕES TER FORTE INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM?

Orientação emocional, conduta e orientação cognitiva, se você não reconhecer o papel da aprendizagem na importante função adaptativa dos seres humanos, não poderá entender a aprendizagem. A interdependência entre emoção e cognição no cérebro é demonstrada por novas técnicas de imagem em nossos órgãos de aprendizado e interação social. Em todo o processo evolutivo da humanidade e em todo o processo educacional das crianças, todos se desenvolvem juntos e são inseparáveis das funções nervosas.

Devido ao papel da emoção na aprendizagem bem-sucedida e êxito, a emoção é essencial para a aprendizagem dos alunos (imaturo, falta de experiência, alunos ou estudantes) e também essencial para o ensino de professores (maduros, experientes ou educadores). Para aprofundar a importância das emoções na aprendizagem, devemos igualar sua importância no ensino, o que é exclusivo para os seres humanos, porque o ensino é uma de suas características mais únicas: envolve lidar com dois em interação deliberada. Emoção e sagacidade.

Em termos humanos, aprendizado e ensino são inseparáveis, e não há ensino sem palavras, pois esse é o processo de transmissão cultural inter geracional, que significa a profunda dinâmica interpessoal que mencionamos anteriormente e, portanto, envolve o processo entre a sociedade e os sujeitos, Porque envolve: as emoções de uma pessoa inexperiente e em paralelo as emoções de uma pessoa inexperiente. Portanto, cabe ao professor criar, administrar, planejar e gerenciar a participação social da sala de aula (ou sistema pedagógico), criando assim as melhores condições afetivas e emocionais, levando a aprendizagem como um comportamento cognitivo estabelecido e construído um conjunto, eficaz de se acontecer.

Como também devemos considerar a personalidade do professor ou o assunto do ensino, é impossível considerar a separação das emoções afetivas, cognitivas ou racio-

nais da aprendizagem, ou considerar a personalidade do alunoou do assunto completamente indiferentemente, pois interagimos socialmente com os professores e aprendemos com as demais pessoas. Portanto, emoção e cognição devem ser estruturadas no contexto da sociedade e da cultura evidente.

O aprendizado não é um comportamento isolado ou emocionalmente neutro: só pode ser concebido em um ambiente de entrega intencional, compartilhando atenção e interação emocional, integrando apenas emoção e cognição, lendo rostos e pensamentos, exibindo sinais não verbais e tristeza, alegria e desgosto, surpresa e raiva, medo e outros efeitos físicos. Como no passado, nas escolas e salas de aula do século XXI, as emoções não podem continuar separadas dacognição. O aprendizado significativo e motivacional é o resultado da interação entre emoção e cognição, e os dois estão tão intimamente ligados no nível da função neurológica básica que, se um não funcionar, o outro sofrerá muitas influências.

Como no passado, nas escolas e salas de aula dopresente, as emoções não podem continuar separadas da cognição. O aprendizado significativo e motivacional é o resultado da interação entre emoção e cognição, e os dois estão tão intimamente ligados no nível da função neurológica básica que, se um não funcionar, o outro sofrerá influências. As emoções afetam todo aprendizado, atenção, cognição e memória. Quanto mais funções cognitivas envolvidas, mais mobilização. As funções de gerenciamento de planejamento, priorização, monitoramento e verificação de respostas são melhores gerenciadas e mais resistentes.

Quando a entrada emocional é adicionada à experiência de aprendizado, o cérebro captura e processa estímulos de maneira mais significativa e profunda, promovendo sua retenção e recuperação, promovendo o refinamento e o ajuste das respostas. A emoção guia a atenção, que por sua vez guia a memória e o aprendizado. As práticas educacionais realizadas em instituições como escolas ou salas de aula não são imparciais e ideias que não estão incorporadas na sociedade ou emoções, incorporadas e integradas, não podem ser concebidas, e a neurociência foi comprovando isso com o passar dos anos.

A neurociência nos diz que a emoção desempenha um papel formativo na cognição e na aprendizagem. As pessoas concordam que a função do cérebro na aprendizagem incorpora emoção na cognição, e somente em pacientes cerebrais essas duas funções podem ser distinguidas. O famoso caso Phineis Gage e outros casos de dislexia estudados pelo neurocientista Damásio, sem uma regulação emocional suficiente, é impossível construir e produzir habilidades cognitivas avançadas ou racionais em comportamentos fluentes e expressivos, comoaprender a tocar violino ou aprender a ler e escrever.

O ensino da neurociência nos forneceu inúmeros ensinamentos, aproximando emoções do processo de ensino e aprendizagem, permitindo que elas ponham em prática estratégias e tenham experiências interativassignificativas, que podem não apenas melhorar o ensino, mas também melhorar a aprendizagem escolar. Acontecendo evidentemente a emoção, pode não apenas promover a construção e a co-construção de comportamentos atuais e futuros adaptáveis (o papel da interação experimentada e inexperiente), mas certamente pode promover o desenvolvimento do processo de aquisição de novas informações e novos conhecimentos, porque é incompatível com as ideias comuns. Pelo contrário, as emoções não são apenas funções auxiliares ou secundárias da aprendizagem, elas também fazem parte do desenvolvimento do inicio ao fim.

A INCORPORAÇÃO DA EMOÇÃO E COGNIÇÃO NA APRENDIZAGEM

Nessa base podemos observar que as emoções envolvem atenção, sentimento, compreensão, excitação, tendência, aptdão, hobby, paladar, sensibilidade, concentração, intuição, preferência, impressão, medo, dúvida, suscetibilidade, palpite, concepção, palpite, consciência e outros processos. E assim por diante, porque carrega ganhos e perdas, desafios ou ameaças, desencadeadas imediatamente as respostas físicas, corporais e motoras esperadas, importantes para o processo de aprendizado.

A vida emocional e / ou afetiva dos seres humanos, denominada vida automática, não verbal e não simbólica, é um fato psicológico evolutivamente primitivo, que primeiro se relaciona à cognição verbal e simbólica, voluntária, racional e lógica. A comparação da vida leva em consideração o nível do substrato do sistema nervoso no cérebro.

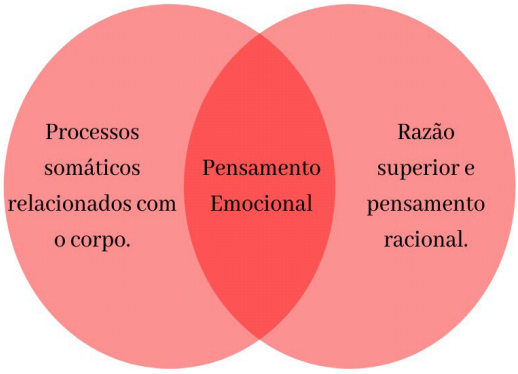
As afetividadese emoções ocorrem principalmente no crescimento de seres humanos e crianças, sendo as pré-condições na psicofisiologia e psicomotoras da vida emocional das crianças. O autor acredita que as emoções são os fatos psicológicos iniciais, portanto, há fusão primitiva ou simbiose e fusão sistêmica entre biologia e sociedade.

Durante a infância, a emoção que abre o caminho para a cognição, na qual o lento surgimento da autoconsciência ou do sentimento de si (em termos psicomotores, é sinônimo de doença física ou corporal) leva à formação da cognição, ou seja, a aprendizagem humana mais complexa é construída e reconstruída em face da dinâmica das emoções e das respostas comportamentais emocionais e possui funções cognitivas mais altas, que evoluíram a partir da integridade esperada das funções emocionais.

Portanto, a dialética desafiada pela ontologia é a emoção e a cognição, as duas são inseparáveis, não são concebidas isoladamente e, portanto, a importância da emoção na aprendizagem é enfraquecida e danificada sem a aprendizagem emocional. A maturidade do cérebro humano e, portanto, todo o neuro desenvolvimento das crianças apoiam sua aprendizagem prospectiva, aumentando assim o papel da emoção e da harmonia na interação emocional precoce. Vários autores, como Henri Paul Hyacinthe Wallon, René Spitz, John Bowlby, Donald Woods Winnicott, notaram a importância do apego e da vinculação nos primeiros meses de vida, por se tratar de insuficiência emocional, privação ou dano caótico na relação mãe-filho. O futuro desenvolvimento intelectual das crianças.

Da mesma forma, se o relacionamento inicial entre professor e aluno ou inverso, não for algo facilitador, mediador ou pessoa bem-vinda, o aprendizado escolar precoce causará dor emocional. Na atualidade muitas escolas, todos sabemos que existem muitas crianças e jovens. As jovens emoção e cognição convergem para produzir aprendizado, justamente porque o organismo, o corpo (múltiplas sensibilidades) e sua motilidade (múltiplas cinéticas) produzem emoções através da interação com a participação, resultando em uma variedade de fenômenos psicológicos complexos, a importância das emoções e afetividades na aprendizagem está nitidamente fora de dúvida.

EMOÇÃO ⟷ COGNIÇÃO



número zero

A aprendizagem com a incorporação da emoção e cognição.

A emoção é menos objetiva e mensurável do que a cognição, precisamenteporque é uma característica e embora haja pouca pesquisa sobre o dom subjetivodas crianças no ambiente de aprendizagem, isso faz parte do desenvolvimento é parte integrante de seu aprendizado. Sabemos que nos primeiros anos as crises emocionais tornaram-se mais frequentes e intensas, porque ilustram os mesmos servem como base para funções cognitivas posteriores.

Porém, se houver uma crise emocional no processo de aprendizagem mais diferenciado, como a aprendizagem para ler, escrever, calcular e resolver problemas, a socialização das crianças e suas dificuldades e a personalidade seráirremediavelmente danificada. Ter um sistema cerebral que funcione bem emocional e socialmente é essencial para o desenvolvimento geral, a abordagem holística das crianças, incluindo habilidades emocionais e sociais, que são essenciais para o sucesso escolar e seu sucesso na vida futura.

Estamos falando essencialmente de seis habilidades emocionais e sociais, a saber:

Integração sensorial de sinais sociais;

Raciocínio social;

Teoria da mente;

Afiliação e empatia;

Autogerenciamento de estados emocionais;

Enfim a avaliação da recompensa.

Devido às limitações de espaço, este artigo não faz parte do desenvolvimento dos mesmos, mas do sucesso da escola e o sucesso emocional esocial da criança, ou seja, o perfil das habilidades emocionais e sociais que ela revela, a expressão.



Sistema operacional social e emocional.

Para atender às expectativas sociais de pais e professores, as crianças devem aprender habilidades escolares, sem dificuldades específicas e permanentes, para isso, seu cérebro deve ter um sistema operacional Apresentamos brevemente a emoção e o socialismo acima. Se você tem dificuldades de aprendizagem. O sistema é inesperado e explicável. Não só enfraquecerá e prejudicará o sucessoda escola, mas também atraplhará. As crianças precisam de sucesso emocional e social totalmente desenvolvido.

Conforme a criança crescem e se desenvolvem, as emoções são reabsorvidas pelo sistema nervoso ao benefício de outras formas de comportamento mais complexas e diferenciadas. Então o aprendizado mostra que portanto, as emoções primeiro desempenham um papel de liderança, e posteriormente a cognição fluirá e expandir-se.

Em suma, para estudar na escola, as crianças devem exibir dois sistemas operacionais, e não apenas só os sistemas operacionais cognitivos. Não só tem que considerar mais importância, mas também envolver fatores emocionais e sociais, que iremos analisar. Para ter sucesso na escola, não importa no sistema operacional emocional, o cérebro da criança deve ter uma função completa no sistema operativo emocional e social (SOES), revelando os seis recursos acima,ou tendo plasticidade no sistema operativo da cognição (SOC). Se você não consegue lidar bem com as informações emocionais e sociais, seu filho vai lutar e sofrer pelos estudos escolares. Portanto enfatizamos a importância da emoção na aprendizagem

A aprendizagem eficiente e bem-sucedida integra as emoções na função cognitiva da mesma, seja ou não a atenção, análise perceptual, tomada de decisão, aplicação de regulamentos, memória ou planejamento Respostas motora adaptativas, somente por meio dessa integração da função neural, você pode obter conhecimento progressivo. Os sistemas operacionais cognitivos só podem incorporar sistemas operacionais emocionais e sociais. O cérebro internaliza e absorve o que aprendeu com a experiência.

Emoções através da experiência e prática ponderada, apropriação ou a fusão do conhecimento consciente vai arrastar para baixo a resposta emocional que leva ao aprendizado pessoal com a experiência e por meio dela, para mudar. Aprender com a experiência mostra que existe uma estreita interação entre emoção e cognição, e entre processos relacionados ao corpo e poder, cérebro e mente. joias orgânicas Portanto, o aluno é composto por quatro diamantes que foram estudados e polidos, A experiência está cheia de emoção e cognição.

As emoções integram processos relacionados às habilidades físicas e motoras: sentimento (percepção, Homeostase, propriocepção, nutrição e percepção externa), impressão, atitude, postura, significado, conceitos, sentimentos, etc., sejam eles atuais, simulados ou esperados, sua diversidade e complexidade afetarão o pensamento e, assim, afetarão a aprendizagem. Por outro lado, o pensamento também pode Ao mesmo tempo, as emoções se fundem no processo relacionado ao cérebro e a inteligência. Processamento e análise de informação, memória, planejamento, estratégia de

execução, tomada de decisões, integração de emoções superiores (social, ética, moral), motivação intrínseca, palpite, conceitos, prioridades, raciocínio complexo, etc. Sua transcendência também pode afetar sentimentos.

Desta perspectiva, a emoção pode ser vista como uma força de excitação ou confronto, A cognição disruptiva indica a necessidade de ajuste, inibição e controle para alcançar raciocínio ou julgamento maduro, ou seja, a fim de gerar respostas criativas para se adaptar ao problema que se apresentam na aprendizagem. Aprender, pensar, usar estratégias de execução e tomada de decisões certas requer intuição relevante, a saber função emocional profunda, é este atributo de personalidade que caracteriza a aprendizagem e pensamento eficaz.

Em suma, a aprendizagem eficaz e bem-sucedida integra a emoção à cognição, ou seja, integra a função O processo emocional de aquisição de novas habilidades e conhecimentos. Aprender os complexos não podem excluir emoções, pelo contrário, envolvem o aprofundamento da cultura e dos estados emocionais hábeis e espirituosos.

Emoção é sinônimo de plano de ação biológica ou estado de preparação em sua essência semântica. Certas reações físicas, a tarefas, situações ou eventos e os comportamentos que se seguem, especialmente, pessoas com valor de sobrevivência (por exemplo: ameaça, perigo, ansiedade, insegurança, desconforto, etc.). Como uma definição mais pedagógica, podemos acrescentar que a emoção é um impulso neurobiológico que pode induzir o organismo ativo.

Para todos os efeitos, as emoções são informações acumuladas do cérebrode um indivíduo Experimente e use essas informações para ter uma vantagem adaptativa e estratégica em situações futuras. Nesse sentido, a orientação emocional é acompanhada pelo aprendizado como um processo básico do sistema nervoso e gestão estável. Realizar os processos de cognição, conexão e execução. Esses processos são aprendizagem e comportamento de longo prazo.

Ao longo do processo evolutivo, um pensamento emocional (“emocional Pensamento “), o Sistema Operacional Emocional e Social (SOEC), seguido porum pensamento racional Portanto, a importância do sistema límbico, ao sair do tronco encefálico, Manter automaticamente a saúde e a sobrevivência, preparar e ativar o novo córtex para funcionar as habilidades cognitivas superiores necessárias para uma aprendizagem mais complexa e simbólica.

Portanto, a sobreposição de cognição e emoção é uma das chaves para a nossa vitória adaptativa, pois resolvendo problemas e acumulando inovação tecnológica, somente devido a essa interdependência funcional nervosa. Se o SOEC falhar, o caminho evolutivo desta espécie será definitivamente outro, paralelo quando o SOEC de uma criança na escola é afetado, seu aprendizadoterá problemas. A aprendizagem bem-sucedida significa três componentes na interação do sistema: regulação da emoção, conhecimento consciente e estratégias cognitivas.

Se esses três componentes não forem unificados e integrados, o resultado inevitável da experiência será falho e complicado pois o aluno não poderá utilizar a capacidade consciente do aprendizado. A visão do lobo frontal ventral mostra que existem várias áreas do cérebro humano que conectam o conhecimento. Isso é cognição com emoção.

O conhecimento factual em si é inútil. É necessário estabelecer uma interação entre emoção e cognição sem intuição emocional, relações interpessoaise prazer interior, o significado do conhecimento tende a desaparecer na memóriade longo prazo em vez de se registrar no âmago do “eu” do sujeito. Exatamentepelo mesmo motivo, muitos alunos na sala de aula não estudaram, não se sentem conectados entre emoção e cognição, então não importa o que aprendam ou lembrem, conteúdo escolar ou os acadêmicos não têm mais significado emocional para eles.

Não basta refletir sobre o conhecimento, infelizmente, isso só se fortaleceem muitas escolas ao redor do mundo. Do lado de fora, é necessário processar e analisar cognição ou conhecimento para desencadear respostas emocionais e influenciar ativamente as decisões e os comportamentos de pesquisa e gerar funções executivas por meio da empatia neurológica Por exemplo: iniciativa, perseverança, trabalho árduo, foco contínuo, determinação, persistência intencional; inibição, Flexibilidade, organização, plano, prioridade, metacognição, antecipação, controle, regulação, realização, Gerenciamento de tempo, monitoramento, verificação, etc

Em suma, as emoções devem fazer parte da experiência de aprendizagem de qualquer aluno, Porque sua integração efeciente e efetiva apenas desempenha um papel na função neurológica quando a emoção e a cognição entram Harmonia perfeita. Portanto, o pensamento emocional é o cerne do processo relacionado à sensibilidade física. A nutrição do nosso corpo e o processo superior de pensamento racional são inseparáveis em termos Do ponto de vista da filogenia e da genética social (espécies em aprendizagem), ou do ponto de vista do desenvolvimento individual e disontogenética (aprendizagem das crianças).

Aprendizagem, atenção, percepção, processamento de informação, memória, planejamento, tomada de decisão A tomada de decisão e a própria criatividade são o resultado da sinergia entre emoção e pensamento racional. Porum lado, a sensibilidade física e o bem-estar são atitude de postura rígida disponível, tendências de atenção, emoção e motivação também são consideradas como aprender tendências comunicativas, que podem Influencia sistematicamente o processo de pensamento racional que surge no neocórtex.

Por outro lado, a tendência de um processo abstrato transcendental de natureza social, moral, filosófica e moral Eles interferem no processo de pensamento emocional do sistema límbico. Emoção e cognição se combinam para gerar processos de pensamento e mobilizar funções Executivos que o apoiam em termos de comportamento (ou seja, durante a produção, execução e monitoramento) Resposta de movimento adaptativo

Efetivamente, a emoção pode promover a aprendizagem em duas dimensões: consciente e inconsciente ou não consciênte. Todo aprendizado produzirá resultados previsíveis e imprevisíveis, como em jogos. Há a natureza mais cristalina, pode ter ganhos ou acertos, mas também tem perdas ou fins. Podemos sentir entusiasmo e decepção, alegria e insatisfação, paixão ou rejeite todo o nosso desenvolvimento e aprendizado. Resposta emocional ao aprendizado pode mudar rapidamente o comportamento de uma pessoa, geralmente dependendo das consequências e se são fortalecidas e valorizadas na cultura enos métodos de ensino.

Aprender um evento isolado é um sucesso ou um fracasso? Podemos aprender com coisas ruins ou erros, e ajustar nosso comportamento futuro de acordo? Qual é o preço a pagar aprendizagem prospectiva? Porque, como humanos, não éramos perfeitos no processo de aprendizagem inicial, então é necessário? Não é apenas subjetivo ou pessoal, separa o indivíduo de sua origem social e cultura.

Porque não somos uma espécie nata, e ao contrário de outras, nosso paradigma emocional e social, a aprendizagem envolve interação entre sujeitos, ou seja, entre indivíduos maduros e imaturos em interação emocional, e ensino de longa duração e não esporádico. Esta cena de aprendizagem emocional e social é evolutiva e educacional, e não iremos esquecer, isso coloca a SOES no centro da humanidade.

A complexa sobrevivência de bebês e descendentes humanos se deve à socialização apropriada, ou seja, aprender e internalizar atitudes, habilidades (“habilidades”) e comportamentos A aprendizagem e internalização de atitudes apoiam a imensa importância da presença emocional e social do cérebro. No cérebro emocional e social, teoria do pensamento, teoria do apego e afiliação, a singularidade da função do neurônio espelho na imitação é a função básica real do imitador. Personalidade, sem personalidade, o aprendizado interno das pessoas não a condição de crianças selvagens ou crianças lobos, até mesmo a forma mais grave de autismo

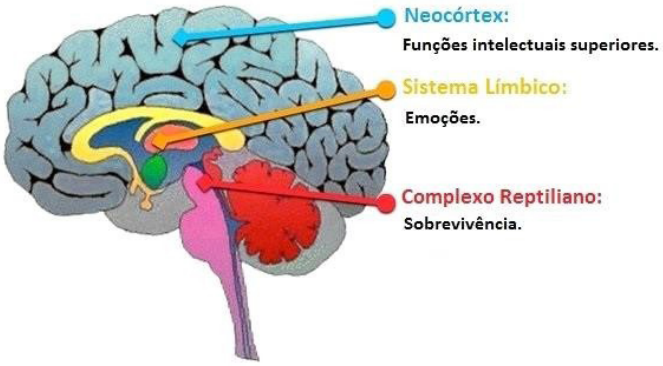
A interação social entre pessoas experientes e inexperientes é, portanto, uma interação emocional, por exemplo, em um relacionamento de mãe e filho primitivas e vinculantes, que podem ser estendidas à relação entre professores e alunos ou técnicos e atletas. No processo de aprendizagem, as emoções de algumas pessoas são misturadas com as cognições de outras pessoas ensinandoe aprendendo.

Bebês e crianças tentam se adaptar e aprender repetidamente por causa de erros repetidos. Beneficie-se da transferência cultural intergeracional. Fornecido por sua mãe, cuidador ou professor. Essa transferência de habilidades e processode aprendizagem decorre de tal SOES, que é Humanos, porque nenhum primata consegue se aproximar de sua complexidade e reciprocidade emocional e social.

Atenção visual contínua, tato senso-

rial, interação consciente, imitação empática, raciocínio social e os dois possuem diagnósticos econômicos ecapacidades de dinâmica ecológica comuns, o que pode ser considerado inatismo social básico. Traga o processo de ensino do jogo para o jogo, seja em um ambiente doméstico ou escolar, A importância das emoções na futura modelagem de novos comportamentos gerados na aprendizagem. Portanto, lidar com informações emocionais e sociais é a base para criar um bom ambiente para os funcionários. A aprendizagem é realizada com sucesso.

A emoção está implicitamente associada à cognição em qualquer campo de aprendizagem que você queira Pense nisso, porque o cérebro emocional é sensível à recepção e expressão de emoções e emerge do cérebro O instinto de controlar os mecanismos de sobrevivência e bem-estar, apoiando efetivamente o cérebro cognitivo Símbolo, lógica e pensador, como MacLean8 mostrou, ele possuio conceito original do cérebro triúnico.



Psicologia.pt https://www.psicologia.pt/artigos/ver_opiniao.php?3- cerebros&codigo=AOP0496

O cérebro humano contém o desenvolvimento e a síntese do sistema neuronal mais anormais do reino animal. O aprendizado deve ser organizado em três aspectos principais:

- De baixo para cima;

De baixo para cima, precisamente porque o cérebro evoluiu de reflexos e emoções para estas cognições, indicando que a maturação neuronal do cérebro se origina do tronco cerebral (cérebro Répteis- “cérebro de sobrevivência”), sistema límbico (palape cérebro- “cérebro sensorial”) e o substrato do neocórtex (novo tumor cerebral - “cérebro pensante”). Seis níveis podem permitir que os humanos produzam funções cognitivas superiores: Compreender, falar, copiar, desenhar, ler, escrever, contar, resolver problemas, tomar decisões Digite e cultive a criatividadee o pensamento crítico.

- Voltar Frente;

Para trás, porque o cérebro evoluiu ao receber e capturar estímulos sensoriais (Entrada), no lobo posterior do cérebro (contato parietal e sensaçãomotora; lobo occipital posterior Visão; e tempo de audição), planejamento e execução de resposta de movimento (saída) Disparado no lobo pré-frontal do cérebro, indicando sua organização temporal e espacial perfeito. A organização espacial das sensações táteis e motoras (do corpo abaixo ao córtex parietal linha de visão (olhos localizados na frente do rosto para O córtex visual está localizado atrás do lobo occipital) e audição (das orelhas em ambos os lados da cabeça) para o córtex auditivo está localizado no lobo temporal dos dois hemisférios entre eles. Uma organização temporal do passado (de preferência localizado nos três lobos posteriores, Processamento, retenção, restauração e reconstrução de padrões de trabalho sensoriais de curto e longo prazo), O futuro (de preferência localizado no lobo frontal para planejamento, tomada de decisão, Monitore a execução e o controle da resposta adaptativa, a meta-representação de si mesmo, Resolver problemas e projetos é uma operação mental), finalmente, agora (Melhor localizado na área central do cérebro em cada lado de rolando localizando na área motora principal, eles são a expressão central e as áreas somatossensoriais que o cérebro recebe). Eles sentem e integram estímulos, condições e Evento atual.

- Da direita para a esquerda.

Da direita para a esquerda, porque somos nossos vertebrados e somos os vertebrados dominantes e superiores. Existem dois hemisférios conectados por um corpo conectado (uma banda densa com mais de 200 milhões Axônio), mas a função nervosa se cruza com o corpo e seus membros e extremidades impulsionado por um sistema de pirâmide lateral que promove velocidade, perfeição e melodia Explore as habilidades motoras cinestésicas envolvidas.

Visto de cima, o cérebro é dividido em dois hemisférios: o lado direito, de preferência funcional Não-verbal e não-símbolos, além do controle de terminologia, também podem amadurecer mais cedo no neurodesenvolvimento. O motor esquerdo e pé esquerdo; o lado esquerdo, de preferência com linguagem e funções simbólicas, como essa linguagem, além de controlar a mão e o pé direitos, vai amadurecendo a cada dia. Embora os dois hemisférios se comuniquem permanentemente. Sincronização realizada pelo corpo da chamada, cada hipótese tem uma especialização de hemisfério diferente, e as diferentes formas de processamento de informações não são imagens espelhadas umas das outras, nem são anatomicamente. Nem bioquímica nem função neurológica específica.

A memória de longo prazo incorpora nosso aprendizado mais importante na função neurológica. É vital para a nossa personalidade e fortalece a nosso emocional, o que nos permite restaurá-la, enriquecê-la e aplicá-la a novas situações, precisamente porque estão profundamente enraizadas. Emocionalmente, apenas com este componente emocional e comunicativo, pode- se treinar e a extensão. Intuição e emoção não podem continuar a ser ignoradas e desencorajadas durante o estudo, parte do cérebro do aluno não está ativa e todas as suas funções estão em estado de falência.

Escolas ou salas de aula que não desenvolvem a intuição e emoção dos alunos estão condenadas, O vazio de entusiasmo torna os cérebros das pessoas pobres agora no presente e seu futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gerencie de forma consciente e ativa a atmosfera emocional e social da sala de aula: Finalmente, isso são estratégias de aprendizagem emocional focam na possibilidade de cometer erros e aprender Eles só são possíveis em uma atmosfera de ensino de confiança e respeito. Clima e a participação social na inter- relação entre experiência e inexperiência Professores e alunos deram uma contribuição vital para a aprendizagem, porque somente nesses ambientes, emoções positivas podem fazer parte da interação dinâmica de comunicação e aceitação cultura

Estimular emoções artificiais e afetar facilmente os alunos; incitar sentimentos. Salas de aula insuficientes; zombar de comportamento impróprio; distribuir recompensas sem sentido. O método de ensino coloca situações e atividades que não estão relacionadas às seguintes tarefas importantes estude; espere, isso pode ser um sinal muito sério de uma reação adversa, porque eles podem sugerir disciplina, oposição, provocação e até mesmo argumentos negativos. A atitude de confronto mudou a atmosfera emocional e a coesão social da sala de aula como um todo classe.

A aprendizagem também envolve os cérebros sociais e emocionais dos alunos, e suas emoções não são Não importa, ansiedade ou excitação excessiva sempre causam problemas de aprendizado. Sala de aula ou auditório, os participantes estão distraídos e a transmissão e processamento, refletindo e refletindo uma situação frágil, inconsistente, desatualizada e pouco aprendida é superficial.

Ambiente social, equilibrado, bem planejado, seguro e agradável é fundamental, pode expressar a intuição e emoção de professores e alunos e criar a todos uma atmosfera de ensino confiável e confortável. Com que ajudem os alunosa construir habilidades sociais e emocionais podem acumular muitas experiências melhores educacionais. As escolas e a sociedade obtêm mais rendimentos de alunos com capacidades emocionais.

Comparada com a cognição, a emoção não pode continuar a ser considerada secundária ou Subordinado ao aprendizado, ou pior, entendido como um obstáculo que atrapalha o aprendizado ela era. A importância da emoção na aprendizagem é muito importante. Somente com a emoção a aprendizagem podese tornar É significativo, significativo e útil para a vida de todos os alunos.

Crianças ou jovens estudantes, portanto, os alunos e como alunos não podem ser entendidos apenas como um sistema cognitivo usado para replicar informações factuais e conhecimento, mas em vez disso, deve ser considerada a existência de relações e emoções, um tema sócio-histórico composto por atitudes. Comportamentos, conhecimentos e habilidades difundidos por outras pessoas.

REFERÊNCIAS

- Martinet M. Théorie des émotions: introduction a l'oeuvre d'Henri Wallon. Paris: Aubier Montaigne;
- Calvin W. Como o cérebro pensa. São Paulo: Rocco;
- Das JP, Kar B, Parrila R. Cognitive planning. New Delhi: Sage;
- Waber D. Rethinking learning disabilities. New York: Guilford Press;
- MacLean PD. A mind of three minds: educating the triune brain. In: Chall J, Mirsky A, eds. Education and the brain. Chicago: University ofChicago;
- Freire P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à práticaeducativa. São Paulo: Paz e Terra;
- Fonseca V. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas naaprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. Rev Psicopedagogia;
- Jensen E. Different brains, different learners. London: Corwin;
- Ward J. The student's guide to cognitive neuroscience. 2nd ed. New York: Psychology Press;
- Vygotski LS. El desarrollo de los procesos psicologicos superiores. Barcelona: Crítica;
- Varela F, Thompson E, Rosch E. The embodied mind: cognitive science and human experience. Cambridge: MIT;
- Calvin W. A evolução do pensamento. Scientific American;
- Posner M. Neuroimaging tools and the evolution of educational neuroscience. In: Sousa DA, ed. Mind, brain & education. Bloomington:Solution Tree Press;
- Winnicott DW. Le corps et le self. Rev Nouvelles de Psychanalise.
- Santos AS. Estudos de psicopedagogia e arte. Lisboa: Horizonte.
- Santos AS. Da família à escola. Lisboa: Horizonte;
- Bodrova E, Leong D. Tools of mind: a vygotskian approach to earlychildhood education. New Jersey: Pearson;
- Tomasello M. The cultural origins of human cognition. Cambridge:Harvard Universty Press;
- Wong K. O despertar da mente humana. Scientific American;
- Gardner H. Frames of mind: the theory of multiple intelligences. NewYork: Basic Books;
- Goleman D. Emotional Intelligence. London: Hutchinson;
- Goleman D. Working with emotional intelligence. New York: BantamBooks;
- Goleman D. Emotional intelligence: why it can matter more than IQ. New York: Bantam Books;
- Maslow A. Motivation and personality. New York: Harper & Row;
- Bandura A. Social learning theory. New Jersey: Prenticehall;
- Erikson E. Childhood and society. New York: Norton;
- Wallon H. Do acto ao pensamento. Lisboa: Moraes;
- Wallon H. L'evolution psychologique de l'enfant. Paris: Armand Colin;
- Lussier F, Flessas J. Neuropsychologie de l'enfant: troubles développementaux et de lápprentissage. Paris: Dunod;.
- Hale J, Fiorello C. Scholl neuropsychology. New York: Guilford Press;
- Pekrun R, Goetz T, Titz W, Perry R. (2002). Academic emotions in students self-regulated learning and;
- Bradshaw JL. Human evolution: a neuropsychological perspective.London: Taylor & Francis;
- Buss D. Evolutionary Psychology: the new science of mind. New York:Allyn and Bacon;
- Winnicott DW. The child, the family and the outside world. London: Tavistock;
- Immordino-Yang MH, Damásio A. We feel, therefore we learn: therelevance of affective and social neuroscience. Mind, Brain and Education;
- Ramachandran VS. The tell-tale brain. London: William Heinemann;
- Bechara A, Damásio A. Deciding advantageously before knowing theadvantageous strategy. Science;
- Goldberg E. The executive brain: unifying cognition. New York: OxfordUniversity Press;
- Wallon H. Les origines du caractère chez l'enfant: les preludes du sentiment de personnalité. Paris: PUF;
- Ajuriaguerra J. Manuel de Psychiatrie de l'enfant. Paris: Masson & Cie;
- Mazeau M. Neuropsychologie et troubles des apprentissages. Paris:Masson;

- Kaufman SB. Ungiffted: intelligence redefined. New York: Basic Books;
- Luria AR. Human brain and psychological process. London: Harper &Row;
- Immordino-Yang MH, Faeth M. The role of emotion and skilled intuitionin learning. In: Sousa D, ed. Mind, brain & education. Bloomington: Solution Tree Press;
- Fischer K, Heikkinen K. The future of education neuroscience. In:Sousa DA, ed. Mind, brain & education;
- Bloomington: Solution Tree Press;
- Fonseca V. Dificuldades de aprendizagem não verbais. Rev Inclusão;
- Fonseca V. Cognição e aprendizagem. Lisboa: Âncora;
- Workman L, Reader W. Evolutionary Psychology: an introduction.Cambridge: Cambridge University Press;
- Santos J. A casa da praia. Lisboa: Horizonte;
- MacLean PD. A triune concept of the brain and behavior. Toronto: Hinckx Memorial Lectures;
- Ajuriaguerra J, Hécaen H. Le cortex cérebral. Paris: Masson & Cie;
- Goleman D. Social intelligence. London: Hutchinson;
- Cacioppo J, Berntson G. Social neuroscience. New York: PsychologyPress;
- Changeux JP. Raizon et plaisir. Paris: Odile Jacob;
- Jeannerod M. Le cerveau intime. Paris: Odile Jacob;
- Damásio A. The frontal lobes. In: Heilman K, Valenstein E, eds. Clinicalneuropsychology. Oxford: University Press;
- Fonseca V. Psicomotricidade: filogénese, ontogénese e retrogénese.Rio de Janeiro: Wak;
- Damásio A. O livro da consciência. Lisboa: Círculo de Leitores;
- Berthoz A. La décision. Paris: Odile Jacob;
- Vygotsky LS. Problems of General Psychology. New York: Plenum;
- Fonseca V. Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem. PortoAlegre: ArtMed;
- Spitz R. De la naissance à la parole. Paris: PUF;76. Bolwby J. Maternalcare and mental health. Genebra: World Health Organization;
- Winnicott DW. Jeu et realité. Paris: Gallimard;
- Reuchlin M. Les différences individuelles dans le dévelopment conatif de l'énfant. Paris: PUF;
- Darwin C. The expression of the emotions in man and animals. NewYork: Oxford University;
- Gazzaniga M. The social brain: discovering the networks of the mind.New York: Basic Books;
- Luria AR. The working brain. London: Peguin;
- Poper K, Eccles J. The self and its brain. New York: Springer;
- Damásio A. Looking for Spinoza: joy, sorrow and the feeling brain.London: William Heinemann;
- LeDoux J. O cérebro social. Rio de Janeiro: Objectiva;
- Fonseca V. Psicomotricidade e neuropsicologia: abordagem evolucionista: Rio de Janeiro: Wak;
- Vygotsky LS. Mind and society: the development of higher psychological process. New Jersey: Harvard University Pres;
- Rourke B. Nonverbal learning disabilities: the syndrome and the model. New York: Guilford;
- Fonseca V. Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos factores psicomotores. 3ª ed.Rio de Janeiro:Wak;
- Sousa DA. How science met pedagogy. In: Sousa DA, ed. Mind, brain& education. Bloomington: Solution Tree Press;
- Sperry R. How a developing brain gets itself properly wired for adaptative function. In: Tobach E, et al., eds. The biopsychology of development. New York: New York Academic Press;
- Willis J. Current impact of neuroscience on teaching and learning. In:Sousa DA, ed. Mind, brain & education;
- Bloomington: Solution Tree Press;
- achievement. Educ Psychol;
- Gazzaniga M, Heatherton T. Psychological science: mind, brain andbehavior. New York: W. W. Norton;
- Fonseca V. Dificuldades de aprendizagem: abordagem neuropsicopedagógica. 5ª ed. Rio de Janeiro: Wak;
- Damásio A. O erro de Déscartes: emoção, razão e cérebro humano. Lisboa: Europa-América;
- Damásio A. The feeling of what happens: body and emotion in themaking of consciousness. New York Harcour-

te Brace & Co;

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA SEGUNDO A PERCEPÇÃO DE DAVID AUSUBEL

ADRIANA FELIX DA SILVA LIMA

RESUMO

O presente artigo consiste na investigação bibliográfica de teor qualitativo que busca analisar e entender um pouco mais sobre a definição das regras de sinais com números inteiros, a sua sinalização que não é o mesmo da subtração nem da adição e como utilizá-la de forma significativa. A ideia desta investigação foi através da curiosidade em discutir e conhecer alguns processos relevantes das questões pertinentes a esse tema. Além disso, consideramos que as múltiplas abordagens relativas às regras de sinais contribuem na aprendizagem do ensino da Matemática. As regras de sinais com números inteiros se constituiu em um campo com diversos obstáculos e por isso estamos promovendo uma reflexão sobre o tema deste trabalho e consequentemente acrescentamos outras possibilidades de metodologia na utilização das regras de sinais nas operações elementares dos Números Inteiros permitindo ampliar a aprendizagem significativa internamente ao próprio conhecimento matemático. De acordo com as concepções de Miras (1998) faremos uma breve reflexão, sobre as possíveis causas das dificuldades dos nossos alunos no processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Entenderemos a diferença entre aprendizagem mecânica e aprendizagem significativa, segundo a percepção de David Ausubel. Seguindo essa mesma linha, compreenderemos que o significado não está no professor ou em qualquer atividade desenvolvida, mas sim no aluno.
PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem significativa; Regras de sinais; Jogos Lúdicos.

ABSTRACT

This article is the literature search of quality content that seeks to analyze and understand a little more about the definition of signs of rules with integers, their signage that is not the same as subtraction or addition and how to use it significantly. The idea of this research was by curiosity to discuss and meet some relevant processes of issues relevant to this topic. Also, we consider that multiple approaches to signal rules contribute to the learning of mathematics teaching. The signs of rules with integers constituted a field with many obstacles and we are promoting a reflection on the theme of this work and thus add other methodology possibilities in the use of sign rules the elementary operations of whole numbers allowing expand learning significant internally to own mathematical knowledge. According to the conceptions of Miras (1998) is a brief reflection on the possible causes of the difficulties of our students in the teaching and learning of mathematics. We understand the difference between rote learning and meaningful learning, the perception of David Ausubel. Following this same line, we understand that the meaning is not the teacher or any activity performed, but the student.
Keyword: Meaningful Learning; Signs Rules; Playful Games.

1- Introdução

A presente pesquisa para a conclusão do curso de Pós Graduação em Educação em Matemática deu-se primeiramente por uma curiosidade, que abriu caminho para uma atitude investigativa sobre o tema “Aprendizagem Significativa das Regras de Sinais com Números Inteiros”.

Realizamos esta pesquisa através de referências bibliográficas e consideramos esta abordagem como um ponto de partida para uma reflexão com resultados significativos, pois iremos propor uma reflexão sobre os métodos aplicados em sala de aula pertinentes ao tema desta pesquisa.

Em todas as pesquisas relacionadas ao aluno deparamos sempre na questão de que os mesmos são agentes da construção do seu conhecimento, o protagonista de sua própria aprendizagem e com isso o papel do professor ganha novas dimensões. Entretanto as inúmeras dificuldades que enfrentamos na compreensão e na aprendizagem dos conteúdos de Matemática, principalmente relacionados às regras de sinais envolvendo números inteiros são imensas.

Outro ponto fundamental é que muitas vezes no ensino da Matemática precisamos memorizar as regras, mas com um olhar significativo, porém deparamos que na maior parte das vezes esse processo se torna “decoreba” em vez de compreender como ocorre o processo das regras de sinais, com isso o aluno esquece facilmente, pois não há compreensão dos procedimentos que dão tratamento aos conteúdo.

Sabemos que as operações realizadas com números naturais decorrem em geral de maneira na-

tural, já para as operações com números inteiros percebemos que existe um bloqueio por parte de alguns de nossos alunos. Apesar de ser um conteúdo apresentado inicialmente no 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, é muito comum alguns estudantes chegarem ao Ensino Médio e superior sem a compreensão clara das regras de sinais com números inteiros e esse foi um dos motivos que nos levou ao seguinte questionamento que norteou este artigo.

Quando a aprendizagem das regras de sinais com números inteiros é significativa para o aluno? E quando ela é uma aprendizagem mecânica?

2 - O CONCEITO DE ENSINAR

Freire (1996, p. 27) afirma, “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Sabemos que ensinar Matemática não é um ato fácil de realizar, mesmo porque geralmente a maioria das pessoas demonstra certo “pavor” em aprender o conteúdo. Ainda que convivam diariamente com a matemática assistemática, quando se veem obrigadas a sistematizar algo ficam com receio, colocando então um “muro” para separar, surgindo assim a dificuldade em aprender esta disciplina.

Os ”tabus” são constantes e passam de geração para geração, essas são apenas algumas das razões pelas quais as pessoas declaram não gostar de Matemática. Sabemos que existem inúmeras razões para um sujeito detestar a matéria, principalmente quando vem desde as relações culturalmente comprometidas entre os estudantes e a disciplina até as vicissitudes às quais estão submetidas dentro do âmbito escolar, mais necessariamente dentro da sala de aula.

O ensino e aprendizagem da Matemática contam com a participação do aluno, professor e do saber matemático.

De acordo com o PCN, é de fundamental importância ao professor:

- identificar as principais características dessa ciência, de seus métodos, de suas ramificações e aplicações;
- conhecer a história de vida dos alunos, seus conhecimentos informais sobre um dado assunto, suas condições sociológicas, psicológicas e culturais;
- ter clareza de suas próprias concepções sobre a Matemática, uma vez que a prática em sala de aula, as escolhas pedagógicas, a definição de objetivos e conteúdos de ensino e as formas de avaliação estão intimamente ligadas às essas concepções. (BRASIL, 1998, p. 36)

O professor deve mostrar aos alunos que a Matemática não é um “bicho de sete cabeças” e que a sua finalidade é contribuir para a formação do cidadão como um individuo que age, pensa, reflete e contribui para as diversas mudanças na sociedade onde está inserido.

2.1 - DEFINIÇÕES DAS REGRAS DE SINAIS

Sabemos que dificilmente o professor demonstra a regra como deveria ser abordada, na verdade apenas mostra como se não existisse nenhum questionamento, por estes e outros motivos é que existem tantas dificuldades na aprendizagem do ensino da Matemática.

De acordo com Ramos:

Operações com números inteiros na adição e subtração se tiver e ganhar, continuarei a ter. Resultado positivo. Se estiver devendo e gastar de novo, continuarei devendo. Resultado negativo. Se gastar mais do que tenho, estarei devendo. Resultado negativo. Se gastar menos do que tenho, vai sobrar. Resultado positivo. Em relação à multiplicação e divisão, calculamos numericamente as operações, quanto aos sinais. Dois sinais iguais resultado positivo. Dois sinais diferentes resultado negativo. (RAMOS, 2004, p. 86)

Ressaltamos que na regra de sinais prevalece o sinal do maior termo, ou seja, do valor absoluto exemplo: - 5 + 7= + 2 porque neste caso o valor absoluto é o número 7 que é maior do que o número 5, logo o resultado desta subtração leva o sinal do 7, que é o termo maior.

Vale ressaltar ainda que quando em uma operação temos sinais iguais, adicionará os números mantendo o mesmo sinal, em caso de sinais diferentes, subtrairá e considerará o sinal do número maior.

Portanto, precisamos ficar mais atentos nas regras de sinais e buscarmos estratégias mais significativas que levem os nossos alunos a compreenderem melhor que as regras de sinais com a operação de adição e subtração é diferente das regras de sinais quando temos as operações de multiplicação e divisão, pois na operação de adição e subtração prevalece o sinal de mais ou menos, já na multiplicação estes sinais passam a ser positivos ou negativos. Por exemplo: na operação de adição e subtração, quando temos sinais iguais , conservamos o sinal e adicionamos os números, sinais diferentes prevalece o sinal do maior valor absoluto e subtraímos os números, já na operação de multiplicação e divisão, sinais diferentes sempre serão negativos e sinais iguais sempre serão positivos.

2.2 - A PERCEPÇÃO DE COMO ENSINAR REGRAS DE SINAIS

As regras de sinais sempre geram dúvidas entre os alunos, pois os mesmos conhecem esses sinais como subtração e adição (sinais de mais e menos) e não uma representação do negativo e positivo.
Para Carraher (1990) a representação sinalizada dos números negativos sempre representa uma fonte de confusão para os alunos, pois tais sinais de menos e de mais, são interpretados como indicação de uma subtração ou adição. A autora ainda argumenta que as dificuldades na aprendizagem formal dos números estão relacionadas à diferença dos seus significados.
Para a mesma autora, é natural que haja estas confusões, mesmo porque os procedimentos para a compreensão desses sinais são falhos, por vezes não deixa tão claro assim para os alunos, sendo assim, segundo Carraher (1990, p.38) "o símbolo (-) pode representar uma operação, a subtração, ora o sinal posicional ou posicionamento de um número na reta numérica, ora a operação de inversão".
Diante dessa concepção, podemos compreender que todas as confusões podem ter origem na interferência com os sentidos intuitivos de nossos alunos, bem como, quando adquirem esses conteúdos não tão claros como deveria ser, ou em livros que geram dúvidas, não enfatizam os significados dos sinais.
E ainda, de acordo com a mesma autora, a noção de ganho e de perda funciona apenas nas operações de subtração e da adição, talvez seja por isso, que existe a necessidade de um olhar diferenciado na utilização das regras de sinais. A utilização desses contextos necessita do conhecimento de alguns métodos fundamentais, por exemplo, para os números naturais o método fundamental é a contagem, enquanto para os números relativos é o método geométrico, para regras de sinais além de precisar conhecer a tabelinha (mais com mais dá mais, menos com menos soma os números e mantêm o sinal de menos e quando os sinais são diferentes subtraímos os números e mantemos o sinal do número maior) é necessário compreendê-la, pois não basta simplesmente decorar, precisa dar significado para esses cálculos numéricos.
Na concepção de Miras (1998), existe uma imensa necessidade de se buscar métodos no ensino da Matemática para desvelar os caminhos pelas quais as relações entre contextos e as representações formais possam ficar bem claras possíveis e que sirvam de veículo para a aprendizagem significativa dessas representações de sinais.
Contudo que já foi dito até o momento, poderemos ajudar o aluno a entender que os "débitos" podem ser representados por números "negativos" e os "créditos" que podem representar os números positivos.
Vale ressaltarmos que para o ensino dos números inteiros, os livros didáticos sugerem o uso de expressões numéricas, geralmente são descontextualizadas. Outro ponto também bem relevante é o uso de problemas sobre débitos e créditos sem o estímulo das interpretações significativas entre outros que conhecemos, faz com que cada vez mais distancie nossos alunos a se interessar pela Matemática e vem sempre a pergunta: Para que me serve? Onde vou usar? Essas e outras perguntas sem a busca clara e objetiva afastam cada vez mais nossos alunos em querer aprender Matemática.
Ponte (2005, p.1) enfatiza que "os alunos aprendem em função de dois fatores, a atividade que realizam e a reflexão que sobre ela efetuam".
Na concepção deste autor, quando alguém está envolvido numa atividade, realiza-se uma tarefa. O mesmo acredita que essa tarefa é o objetivo da atividade proposta. Segundo Ponte (2005) as tarefas possuem duas dimensões: o grau de desafio matemático e o grau de estrutura. Nunca paramos para refletir sobre isso, realizamos muitas vezes automaticamente que nem percebemos realmente o grau de desafio relaciona-se de forma estreita com a percepção das dificuldades de cada atividade proposta em sala de aula. Vale enfatizar que esse grau de desafio pode ser reduzido ou elevado, depende de cada aluno.
Partindo de todas essas concepções, podemos compreender que a capacidade de trabalhar com a diversidade e principalmente com diversas representações que determinam o grau de comunicação em Matemática, nos possibilita a ensinar melhor, oportunizando nossos alunos a contextualizar toda a aprendizagem.
Duval (2003) defende que a originalidade de qualquer abordagem cognitiva sempre procurará descrever o seu funcionamento cognitivo, possibilitando ao aluno compreender, efetuar e controlar a diversidade de todos esses processos matemáticos que lhe são propostos em situações de ensino. Assim, podemos afirmar que os conteúdos dos livros didáticos dependem dos objetivos expressos por cada professor e depende dele para mobilizar o conhecimento matemático do aluno.
Segundo Duval:

> Aquisição conceitual de um objeto matemático baseia-se em duas características fortes: o uso de diversos registros de representação semióticas e representando-os em um dado registro; tratando tais representações no interior de um mesmo registro e fazendo a conversão de um dado registro para outro e, a criação e o desenvolvimento de novos sistemas semióticos. (DUVAL, 2003, p.62).

Pelas razões citadas acima, percebermos que na concepção do autor precisamos avaliar todos os materiais e às novidades das ações concretas, bem como as tarefas de aprendizagens propostas nos livros didáticos. Justamente para compreendermos e percebermos mais que os alunos aprendem de formas diferentes, somente assim, terá sucesso na nossa ação didática.
De acordo com Duval (2003), o ensino da matemática tem se valorizado cada vez mais, por isso, seja ainda mais fácil analisar as dificuldades de aprendizagem em Matemática. Assim sendo, de acordo o autor, as atividades cognitivas estão ligadas com a compreensão de textos, o raciocínio, a resolução de problemas e a contextualização. Na concepção do autor, o aluno aprende um conceito se for capaz pelo menos de registrar dois conceitos e estabelecer uma distinção entre um objeto e sua representação.

3- CONCEITO DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Segundo os pesquisadores sobre esta abordagem, a aprendizagem significativa depende muito da atitude do professor do que de suas metodologias, evidentemente que a estratégia do professor também é importante, mas não basta ter somente uma didática, é fundamental que o professor transmita seus conhecimentos de forma plena com significados para seus alunos.
Segundo Goulart:

uma aprendizagem deve ser significativa, isto é, deve ser algo significante, pleno de sentido, experiencial, para a pessoa que aprende. A aprendizagem significativa caracteriza como auto iniciada, penetrante, avaliada pelo educando e marcada pelo desenvolvimento pessoal. (GOULART, 2000, p.33).

Partindo desta percepção, podemos dizer que a proposta psicológica inicial de Goulart (2000) passa a encontrar-se em um movimento que entende a aprendizagem como uma auto iniciativa marcada pelo desenvolvimento do próprio aluno, pois seu interesse é pela individualidade e pela autonomia no processo de aprendizagem. Sendo assim, todos os conceitos a serem aprendidos precisam primeiramente possuir significado para que o aluno possa registrar todas as informações transmitidas e que deverá ser aprendida de forma mais precisa, clara e objetiva, compreendendo as coisas que acontecem ao seu redor.
Neste sentido, a proposta da aprendizagem significativa está paralelamente interligado com materiais de aprendizagem que promovam novas situações, que ocorre não só um crescimento ou expansão desses conhecimentos prévios, consequência desses desequilíbrios ou conflitos entre os conhecimentos prévios e a nova informação. Contudo podemos afirmar que a contextualização e a aprendizagem significativa são ambos o processo pela qual precisamos passar para aprender novos conhecimentos e construir outros.
Podemos perceber que dentro do contexto social, a nossa sociedade está permeada de mudanças rápidas que exigem tanto de nossos alunos quantos de nós professores, precisamos sempre nos atualizar e ressaltamos ainda, que além de sabermos determinada área do conhecimento específico precisamos passar a refletir todas as informações que devem ser trabalhadas juntamente com outras, ou seja, com conhecimento de áreas diferentes, nesse sentido, precisamos intensificar constantemente todos os processos de atualização das informações.
Sabemos muito bem que nos dias de hoje estar bem formado significa prepararmos para a vida, não é simplesmente reproduzir dados, denominar classificações ou identificar símbolos. Vai além de todas essas expectativas, pois significa saber se informar, comunicar-se, refletir, argumentar, compreender e agir, principalmente enfrentar os problemas de diferentes naturezas, sendo capaz de propor e elaborar criticamente soluções para os mesmos, adquirindo permanentemente uma atitude de aprendizado e participar ativamente e socialmente de forma solidária.
Enfatizamos ainda que tendo como base as necessidades fundamentais citadas anteriormente, referente ao processo de ensino e aprendizagem, destacamos que o papel da escola e do professor não está restrito somente na facilitação do processo de aprendizagem do aluno, mas na provocação e estimulação, fazendo com que os alunos busquem caminhos para desvelar o conhecimento, promovendo então, mudanças significativas na sociedade em que vive fundamentada em uma aprendizagem sólida e com pressupostos pessoais definidos.
Segundo Delors:

Em nível do ensino secundário e superior, a formação inicial deve fornecer a todos os alunos instrumentos, conceitos e referências resultantes dos avanços das ciências e dos paradigmas do nosso tempo. (DELORS, 2001, p. 91).

Na concepção do autor é fundamental que fornecemos instrumentos que possibilite aos alunos a construir e fazer comparação entre as mudanças de nossa sociedade e tudo que acontece ao seu redor, trazendo o seu cotidiano para a vida escolar. Uma pergunta bastante pertinente e frequente em sala

de aula principalmente se tratando do tema de nosso trabalho é: “Para que é que eu vou precisar de regras de sinais? Ou para que aprender Matemática, se eu preciso apenas saber as quatro operações básicas que são os únicos cálculos que utilizarei no dia-a-dia?” As respostas a estas perguntas podem ser as mais variadas, mas, para que tenha sentido e poder de convencimento aos nossos alunos sobre a importância de cada uma das perguntas no nosso cotidiano, é necessário que o conhecimento e a aprendizagem dos alunos sejam contextualizados, promovendo assim uma aprendizagem de significados.

De fato, sabemos que contextualizar para responder a tais perguntas ou outras que poderão surgir pelos nossos alunos, não é uma situação tão simples assim, entretanto, se a construção desta resposta partir tanto do aluno quanto do professor e se a resposta numa constante construção de significado, esta abordagem torna-se mais simples. E vale ressaltarmos que esta facilidade será considerada dos dois lados: tanto por parte do professor, quanto por parte do aluno.

Como diz o velho ditado popular “ensinar a pescar ao invés e dar o peixe pronto”. Estaremos promovendo a aprendizagem, pois os alunos aprendem com seus erros, também estaremos promovendo uma aprendizagem significativa.

Vale ressaltarmos ainda, que graças à evolução da humanidade que essencialmente determinou a maneira pela qual aprendemos a aprender nesse mundo e todas as mudanças de inovações trouxeram também um problema educacional, pois o modelo de aprendizagem comportamental deixou de ser suficiente para aprender da forma como vem sendo apresentado ao longo desses anos.

Durante todos esses anos o conceito de aprendizagem como já foi dito passou por várias mudanças, atualmente percebemos que este conceito teve que se tornar mais dinâmico, e aprender passou então a ser exigência instrumental, deixando de ser capacidade determinante. A sobrevivência no mundo atual depende da habilidade de saber aprender contextualizando todas as novas informações e dando significado a cada uma delas.

3.1-A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA PERCEPÇÃO DE AUSUBEL

David Paul Ausubel (1918-2008) psicólogo e pesquisador norte-americano, responsável pelo conceito da aprendizagem significativa.

Para Ausubel (1963), o ser humano tem a grande capacidade de aprender sem ter que descobrir, geralmente isso não ocorre com as crianças pequenas, mas, o ato de aprender está impregnado no mecanismo do sujeito por excelência para aprender. Portanto, as novas informações, ou os novos significados, poderão ser dados diretamente para o sujeito que está aprendendo.

Segundo Ausubel (1963, p.58) “a aprendizagem significativa é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento”.

Nesta concepção, o significado lógico dos materiais de aprendizagem parte da atribuição de significados claros, estáveis e diferenciados já existentes na estrutura cognitiva, caracterizando a aprendizagem significativa e subordinada, seja pela unificação ou reconciliação integradora de significados já existentes.

O mesmo autor citado anteriormente ressalta que a aprendizagem por recepção não é instantânea, requer intercâmbio de significados, pois podem ser apresentadas para o sujeito que está aprendendo em sua forma final, segundo o autor o sujeito não tem que descobrir o que significam os signos ou como são usados os instrumentos, pois ele consegue reconstruir a partir daquilo que já está construído.

Outro argumento de Ausubel em favor da relevância da interação social para a aprendizagem significativa é que:

> Para todas as finalidades práticas, a aquisição de conhecimento na matéria de ensino depende da aprendizagem verbal e de outras formas de aprendizagem simbólica. De fato, é em grande parte devido à linguagem e à simbolização que a maioria das formas complexas de funcionamento cognitivo se torna possível. (AUSUBEL, 1968, p.79).

Segundo essa percepção, a aprendizagem significativa depende de uma aprendizagem verbal além das outras formas de aprendizagem, pois Ausubel (1968) baseia-se na premissa de que existe uma estrutura pela qual se processam a organização e integração da aprendizagem. Para o autor, o fator que mais influencia a aprendizagem é o conhecimento assistemático que o aluno trás e constrói novos conhecimentos sistematizando-os, pois o conceito central da teoria ausubeliana consiste na aprendizagem significativa, que envolve a interação da nova informação com uma estrutura prévia de conhecimento na qual define como conceito subsunçor. Segundo Ausubel, o cérebro humano se organiza e forma uma hierarquia conceitual e geralmente estão ligados e assimilados a conceitos mais gerais. Neste sentido a hierarquia de conceitos estão representados em experiências sensoriais do ser humano significando assim uma estrutura cognitiva.

Ainda na concepção ausubeliana a assimilação de conhecimentos sempre ocorre quando uma nova informação interage com outra já existente na estrutura cognitiva do ser humano, porém o processo da aprendizagem significativa é contínua e acontece apenas com a integração de conceitos relevantes.
Dessa forma, para que ocorra uma aprendizagem significativa sempre será necessário que o aluno fique a disposição para relacionar o conhecimento com o material a ser assimilado existente no conteúdo mínimo na estrutura cognitiva do ser humano, com subsunçores em suficiência para suprir as necessidades relacionadas.
A teoria ausubeliana também aponta a aprendizagem mecânica, que é aquela onde geralmente encontra muito pouca ou nenhuma informação prévia na estrutura cognitiva do aluno e desta forma impossibilita-o a relacionar-se com os novos conhecimentos, desta forma armazenam de maneira arbitrária.
Entretanto devemos ressaltar a importância da teoria de Ausubel, no processo de assimilação que é indispensável e notória para a compreensão do processo de aquisição e organização de significados na estrutura cognitiva. Portanto, essa teoria fornece subsídios e favorece a compreensão das estratégias que o professor poderá selecionar ou construir novas estratégias. No entanto, é importante enfatizarmos que a responsabilidade pela aquisição de conhecimentos não depende apenas do professor, mas principalmente depende muito do aluno. Sabemos que o papel do professor é ser o facilitador do processo, já o papel do aluno é decidir se quer aprender significativamente.

3.2-A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

O grande desafio está justamente nas mudanças referentes à educação, pois nos últimos anos, temos assistido algumas modificações de âmbito nacional e regional voltadas para a mudança do paradigma de ensinar e aprender em nossas escolas, já que antigamente tinha-se a mentalidade que o aluno era uma tabua rasa que não possuía nenhum conhecimento ou habilidade e ia para escola para aprender e o professor era o detentor do saber, porém nos dias atuais isso mudou uma vez que o aluno possui conhecimentos adquiridos dentro e fora do ambiente escola e o professor passou a ser um mediador do conhecimento.
Outro ponto de relevância é que as mudanças na política educacional têm influenciado muito pouco na prática do professor principalmente dentro da sala de aula. Atualmente, as características da Educação em nosso país coerentemente se dão pela formação do futuro cidadão estimulado a ser o protagonista de suas próprias ações e escolhas atreladas ao sucesso do novo século.
Para Lemos (2006, p. 60), "(...) o processo de ensino e de aprendizagem implica em corresponsabilidade do professor e do aluno".
Sabe-se que o modelo de aprendizagem que embasa a necessidade atual não é mais o modelo tradicional onde os alunos apenas recebem informações prontas e tem como única tarefa reproduzi-las na íntegra. Lembrando que a promoção da aprendizagem significativa é marcada por um modelo dinâmico, no qual o aluno é protagonista e todos os seus saberes e interconexões mentais são reconhecidos.
Ausubel (1988) enfatiza que para existir uma aprendizagem significativa, é indispensável que os alunos se predisponham a aprender significativamente. Vem daí a necessidade de "despertarmos a sede".
Sabemos também que na verdade a aprendizagem se dá quando o aluno consegue construir o conhecimento e forma conceitos concreto sobre ele dentro do mundo, possibilitando-o a agir e reagir diante da realidade.
Acreditamos que nesta concepção a repetição automática e a falta de contextualização, ou seja, a ausência de situações que ilustrem o contexto não ajuda o indivíduo a construir ou querer construir e desvelar o caminho do conhecimento numa aprendizagem significativa.
Devemos ressaltar que a concretização dessa aprendizagem se dá através da construção do conhecimento, onde toda aprendizagem parte de um significado contextual e emocional, além disso, após contextualizar o aluno precisa perceber as características específicas do que está sendo estudado, para depois compreender a construção desse conceito, garantindo a possibilidade de utilização do conhecimento em diversos contextos. Somente assim, o aluno conseguirá definir e
dar significado para esse conceito, portanto o aluno quando chega neste estágio, ele deverá definir com suas palavras, de forma que o conceito lhe seja claro e preciso, argumentando e relacionando a vários outros conceitos e tudo isso, ocorrerá por meio do texto falado, escrito, verbal e não verbal.
Neste sentido, segundo Freire (1996, p.52) "o bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar".
Todas as etapas citadas acima promovem a aprendizagem significativa e cabe o professor construir um sentido real e concreto nos conteúdos apresentados aos seus alunos. Portanto, a primeira preocupação do professor deve ser a de levar o aluno a contextualizar e construir significado na sua aprendizagem.
Outro ponto relevante que devemos também abordar é que o professor só deve iniciar qualquer ativi-

dade de percepção quando o aluno conseguir construir o sentido para aquela determinada atividade. A importância do professor na vida do aluno é indispensável, pois somente o professor fará a ligação entre o mundo que cerca seu aluno e o ambiente escolar, fazendo com que o aluno se reconheça e se relacione. Sabe-se que quando o aluno percebe o movimento natural do processo de aprendizagem o mesmo reuni tudo o que foi percebido, formando assim um conceito.

Vale ressaltarmos que compreender é construir um conceito sobre algo, a partir da reunião das características e fatos percebidos. Diante desta percepção, cabe ao professor facilitar essa síntese, desenvolvendo atividades que levem o aluno a manter a exploração do objeto para facilitar a expressão dessa síntese que chamamos de conceitual.

É importantíssimo que o professor proporcione momentos para que essa definição seja livremente elaborada pelos alunos. E tão importante ainda, é respeitar a linguagem do aluno na construção de tal definição, ou seja, o que importa nessa fase é que o aluno expresse o conceito da maneira que entendeu, não da maneira como o professor quer que o mesmo aprenda, a aprendizagem não é uma receita de bolo que tem os ingredientes certos e que sai exatamente como planejamos, mas é inesperado e cada um aprende de forma diferente, pois somos seres pensantes e diferentes.

Retornando ao assunto de construção do conceito, uma vez apropriado o conceito expresso através de uma definição, o aluno tem condições de argumentá-lo entrelaçando o conceito recém- construído a outros conceitos já existentes, pois no momento em que o aluno consegue argumentar, passa a reunir condições de discussão, daí que surge a tão discutida aprendizagem significativa.

Novak ressalta,

Pense-se em qualquer área de conhecimento onde se consegue relacionar o que se sabe com a forma como esse conhecimento funciona, para compreender o sentido da experiência nessa área. (...). Este é um conhecimento que se consegue controlar e que dá uma sensação de posse e de poder. (NOVAK, 2000, p.31).

Enfatizamos ainda, que o ato de discutir significa formar uma cadeia de raciocínio por intermédio da argumentação, por isso é importante que o professor fique atento a essas discussões que leva o aluno a fundamentar coerentemente seus argumentos que é fundamental para formação de indivíduos que fazem a diferença no nosso mundo.

4- ATIVIDADES PROPOSTAS UTILIZANDO LIVROS DIDÁTICOS

As atividades propostas utilizando livros didáticos são importantes quando se tornam um norteador para o professor ensinar seus alunos, mas deve ser apenas uma das várias estratégias de ensino utilizadas na sala de aula, porém, precisamos ressaltar que para qualquer livro o professor deve contextualizar seus conteúdos, proporcionando-o a construir uma aprendizagem significativa. Quando Dante (1996) afirma que na ausência de materiais instrucionais em quantidade e qualidade que orienta os professores em sala de aula, seja na relação dos objetivos que se quer alcançar no processo ensino aprendizagem principalmente se tratando do ensino da Matemática, ou na relação dos conteúdos básicos que devem ser trabalhados na sala de aula, concordamos com

o autor que o livro didático é um dos principais instrumentos no apoio do trabalho do professor. Segundo Dante (1996, p. 52) “o livro didático passou a ser o principal e, em muitos casos,

o único instrumento de apoio ao trabalho docente”.

De acordo com a concepção de Dante (1996), o livro didático dependendo do contexto utilizado muitas vezes é o único apoio docente, embora acreditamos que não deveria ser o único, mas uma das várias metodologias e estratégias de ensino que devem ser utilizados para alcançar os objetivos traçados para cada ano escolar do aluno.

Ainda Dante apresenta várias razões para justificar a importância do livro didático.

em geral, só a aula do professor não consegue fornecer todos os elementos necessários para a aprendizagem do aluno, uma parte deles como problemas, atividades e exercícios pode ser coberta recorrendo-se ao livro didático;

- o professor tem muitos alunos, afazeres e atividades extracurriculares que o impedem de planejar e escrever textos, problemas interessantes e questões desafiadoras, sem a ajuda do livro didático;
- a matemática é essencialmente sequencial, um assunto depende do outro, e o livro didático fornece uma ajuda útil para essa abordagem;
- para professores com formação insuficiente em matemática, um livro didático correto e com enfoque adequado pode ajudar a suprir essa deficiência;
- muitas escolas são limitadas em recursos como bibliotecas, materiais pedagógicos, equipamento de duplicação, vídeos, computadores, de modo que o livro didático constitui o básico, senão o único recurso didático do professor.
- a aprendizagem da matemática depende do domínio de conceitos e habilidades. O aluno pode melhorar esse domínio resolvendo os problemas, executando as atividades e os exercícios sugeridos

pelos livros didáticos;
- o livro didático de matemática é tão necessário quanto um dicionário ou uma enciclopédia, pois ele contém definições, propriedades, tabelas e explicações, cujas referências são frequentemente feitas pelo professor. (DANTE, 1996, p. 52 e 53)

O professor precisa ficar atento e escolher livros didáticos visando auxiliá-lo na construção do conhecimento de seus alunos, lembrando que deve proporcionar uma construção contextualizada e significativa.
Nessa perspectiva, entendemos que o livro didático, juntamente com a ação do professor, tem fator determinante no resultado final do processo ensino aprendizagem do aluno.

4.1-ATIVIDADES MECÂNICAS (EXERCÍCIOS)

A forma mecanicista e tradicional de se ensinar matemática e a falta de esclarecimentos sobre suas aplicabilidades criam tabus que distanciam a maioria das pessoas dessa ciência. Entretanto abordaremos alguns exercícios mecanizados que muitas vezes são aplicados na sala de aula contidos em alguns livros didáticos, onde o professor apenas repassa os conteúdos sem contextualização ou complementações de outras estratégias apenas copiam e respondem automaticamente e mecanicamente.

4.2- ATIVIDADES COM REGRAS DE SINAIS UTILIZANDO NÚMEROS INTEIROS

Reunindo os números negativos, o zero e os números positivos, formamos o conjunto dos números inteiros relativos, que será indicado por Z.
Z = {…., – 4, – 3, – 2, – 1, 0, + 1, + 2, + 3, + 4,…..}
Os números inteiros positivos podem ser indicados sem o sinal +.
O não é positivo nem negativo.

1 – Calcule:
a) + 10 + 2 b) + 2 + 21 c) + 5 + 18 d) + 23 + 21 e) + 12 + 34
f) + 12 – 8 g) + 15 – 6 h) + 45 – 32 i) + 56 – 34 j) + 57 – 31
k) – 32 + 25 l) – 23 + 12 m) – 15 + 13 n) – 45 + 40 o) – 35 + 27

2 – Efetue as multiplicações:

a) (+5) · (+3) b) (+4) · (−5) c) (−8) · (+4) d) (−6) · (−7)

e) (-2) · (+4) · (+3) · (−1) f) (−5) · (−6) · (−2)

3 – Efetue as divisões:
a) (+ 15) : (+ 3) b) (+ 20) : (– 4) c) (– 35) : (+ 7)
d) (– 40) : (– 5) e) (+ 51) : (– 3) f) (– 77) : (+ 11)

Esses exemplos são somente um pequeno exemplo de milhares de atividades aplicadas e ordenadas para o aluno copiar do livro e respondê-las, com uma pequena explicação básica sobre esses conteúdos, sem a preocupação em estimular os alunos a contextualizá-los e questioná-los porque ou para que aprender estas atividades e quando utilizá-las na sua vida cotidiana. Repare que algumas dessas atividades são muito repetitivas, enfatizando então a memorização dos mesmos, desta forma o aluno realiza-os automaticamente, pois foram decorados e não aprendidos.

4.3-ATIVIDADES PAUTADAS EM JOGOS

A utilização dos jogos no ensino estimula a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança do aluno além de aprimorá-lo no desenvolvimento de habilidades linguísticas, mentais e de concentração, exercita interações sociais e trabalho em equipe.
Segundo Lippmann:

Por meio dos jogos, as crianças exercitam sua inteligência e compartilham experiências, o que ocasiona o desenvolvimento da autonomia e a descoberta das propriedades dos objetos e de suas formas lógicas. (LIPPMANN, 2009, p.169).

Outro autor a favor da utilização de jogos no ensino é Antunes (1998) que afirma:

Jogos ou brincadeiras pedagógicas são desenvolvidos com a intenção implícita de provocar uma aprendizagem significativa, estimular a construção de um novo conhecimento e principalmente despertar o desenvolvimento de uma habilidade operaria [...] aptidão ou capacidade cognitiva e apreciativa especifica. (ANTUNES, 1998, p. 38).

Assim como os livros didáticos temos inúmeros jo-

gos que enaltecem o trabalho do professor em sala de aula e promove a construção do conhecimento. Veja alguns dos inúmeros jogos pedagógicos e didáticos com atividades pautadas no conteúdo das regras de sinais com números inteiros, também pesquisados, encontrados e disponíveis na internet.

1- Jogo de dados – Enigma das operações

O jogo de dados tem o objetivo de que, através da brincadeira, o aluno possa entender melhor a questão das regras de sinais com números inteiros. Todos os jogos devem conter regras e objetivos para serem alcançados. Neste jogo que segue ilustrado logo abaixo na figura 1 o aluno entenderá que o dado vermelho representará o número negativo e o dado azul o número positivo. Em cada jogada o aluno deverá transcrever no papel e resolver a operação na medida em que se joga, os próprios alunos poderão estimular outras regras criando outras propostas para o jogo, cabe ao professor estimular.

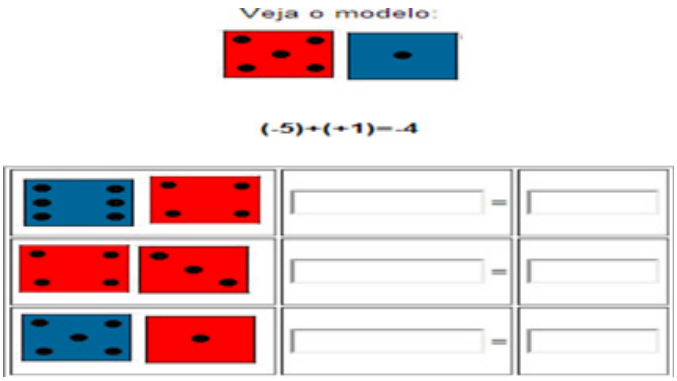


Figura 1 – Jogo de Dados
Fonte: MARCIRIO, J. Operações com números inteiros. 2011.

2- Jogo de roletrando

Tem o objetivo de contribuir para a melhoria no processo ensino e aprendizagem da matemática, promovendo ao aluno a construção de conceitos introduzindo a ideia do número negativo e levando o aluno a comparar os números inteiros e perceber a regra de sinais, além disso, propõem o aluno a compreender e resolver as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão. Neste jogo que segue ilustrado logo abaixo na figura 2 propusemos a operação da multiplicação na qual o aluno deverá girar as duas roletas e transcrever no papel os pontos óbitos, resolvendo a operação na medida em que se joga.



Figura 2 – Roletrando da Multiplicação
Fonte: TOGNI, A.C.; LIELL, C.C.; BORTOLI, G. Roletrando dos Números. 2011.

Após a realização dos jogos propomos que sejam realizadas discussões entre os participantes sobre os resultados que cada um encontrou, quais foram às dificuldades encontradas nos jogos, como cada um conseguiu vencer suas próprias dificuldades. Além disso, podemos propor que os participantes organizem e registrem com seus amigos outras regras para esses jogos.
Analisando esses dois jogos, acreditamos que ambos são estratégias desencadeadoras que podem contribuir para o processo de aprendizagem, assim como na compreensão do aluno na noção básica dos números inteiros, bem como as operações básicas desse conjunto numérico, tornando uma atividade mais atrativa, dinâmica, divertida e interessante para alunos e professores, ou seja, as aulas nesta proposta deixam de serem passivas, com pouca reflexão e participação crítica do aluno, para serem mais ativas.
Temos que ter muito claro que o jogo por si só, assim como nenhuma atividade desenvolvida, ou até mesmo ação do professor, não nos garante uma aprendizagem significativa, pois quem dará o significado é o indivíduo que está construindo o conhecimento, no nosso caso são os nossos alunos, já que de um exercício aparentemente mecânico o mesmo pode criar um gama de significados fazendo com que esse conhecimento torne-se significativo.
Quando falamos em significativo estamos nos referindo a algo de grande valor, importante, que vale a pena para aquele que aprende, interage, ouve, vê, reflete e nem sempre o que é significativo para mim é para o outro.
Os jogos são vistos por muitas pessoas como um entretenimento, um lazer, ou seja, uma atividade divertida, que pode ser um dos diversos caminhos para motivar o aluno à aprendizagem significativa, aprimorando seu raciocínio lógico e desenvolvendo sua criatividade, além disso, provoca o professor a romper com a monotonia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que as propostas abordadas neste trabalho proporcionaram-nos uma maior significação à aprendizagem, nesse caso, à aprendizagem matemática. Observamos através das pesquisas teóricas que a ludicidade desperta a curiosidade e é um dos elementos fundamentais para esse processo, pois mobiliza a vontade de reinventar o saber.

Nesse sentido acreditamos que o uso dos jogos pode promover a autonomia pessoal do aluno, a sua iniciativa na ação, na resolução de problemas, sejam de matemática, sejam de vida.

Vale ressaltarmos que, ensinar matemática não se limita a decodificar símbolos e fórmulas, mas constrói também o pensamento crítico.

Sendo assim, o desenvolvimento de nossa pesquisa como já foi citado, objetivamos na busca por possíveis caminhos ou métodos aplicados em sala de aula que garantam aos nossos alunos uma aprendizagem sólida, duradoura e, sobretudo significativa. Percebemos que nosso trabalho foi enriquecendo ao longo desta pesquisa, principalmente refletindo acerca de alguns métodos aplicados e as concepções de alguns autores que abordam o tema desta pesquisa.

Este trabalho possibilita-nos organizar e direcionar a situação didática na qual nossos alunos precisam aprender para compreender as regras de sinais das operações com inteiros.

No decorrer de toda essa pesquisa realizamos reflexão sobre cada concepção abordada pelos autores e percebemos a necessidade em transferir para os alunos a responsabilidade da situação de aprendizagem, além disso, buscar abordar os conteúdos de Matemática de forma clara e objetiva.

Enfatizamos ainda, que quando os alunos são capazes de produzir os conhecimentos sobre as regras de sinais, eles conseguem estabelecer uma maior interação com os conteúdos aplicados, pois são capazes de refletir, discutir e formular conclusões. Sendo assim, conseguem adquirir confiança e autonomia em relação as suas ideias e constatações, pois ao visualizarem as regras de sinais com números inteiros, os alunos têm oportunidade de fazer comparações, identificar e diferenciar os sinais de positivo e negativo que não é o mesmo que os sinais de mais ou menos de ganha ou perda.

No início do trabalho fizemos dois questionamentos: Quando a aprendizagem das regras de sinais com números inteiros é significativa para o aluno? E quando ela é uma aprendizagem mecânica?

Na verdade é bem complicado responder de forma precisa a esses dois questionamentos, pois o significado para qualquer aprendizagem depende do jeito que o aluno vê, ouve, interage, aprende, pois de uma atividade ou exercício, apresentado ou trabalhado de uma forma mecânica ou tradicional de se mediar o conhecimento, o aluno pode construir uma infinidade de significados fazendo com que o mecânico torne-se significativo. Da mesma forma aquilo que é significativo para um determinado aluno pode não ser significativo para o outro, porém vale salientarmos, que métodos utilizados em sala de aula que levem os alunos a construírem uma aprendizagem é viável, principalmente se tratando de uma área tão temerosa e rotulada como a Matemática. Por exemplo, quando utilizamos jogos proporcionamos momentos ricos de interação, cooperação, produção de estratégias e descontração dos alunos, além disso, estimulamo-nos a desvelar recriando caminhos para novas concepções de aprendizagem e possibilidades dos alunos desenvolverem suas habilidades de maneira prazerosa.

Neste sentido, esperamos que este trabalho possa contribuir na prática pedagógica dentro da sala de aula e também servir de referência para que outras pesquisas bibliográficas a respeito das regras de sinais com números inteiros ou outros conteúdos matemáticos.

Portanto, a nossa pesquisa teve o teor qualitativo reforçando ainda mais os nossos questionamentos e reflexões sobre o mundo dos números. E esperamos que depois desta pesquisa possamos contribuir com o desempenho de nossos alunos. Vale enfatizarmos que é um equívoco acreditarmos apenas na explicação oral das regras de sinais com números inteiros, sabemos que de fato a oralidade sozinha não é suficiente.

Assim sendo, concluímos que não basta apenas decorarmos qualquer atividade seja ela referente ao raciocínio ou não, precisamos compreendê-la de forma crítica e argumentativa, e consequentemente ensinarmos nossos alunos de forma clara e objetiva, pois somente assim estaremos contribuindo para que sejam verdadeiramente, parte integrante do processo ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, C. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos – Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARRAHER, T. N. Negative numbers without minus sign. In. “Proceedings of the 14th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, July 15 – 20, Vol. III, México, 1990”. Tradução de Adelino

DANTE, L. R. Livro Didático de Matemática: Uso ou Abuso? In: Em aberto. Brasília, v.26, n.69, p.52-58, jan/mar. 1996.

DELORS, J. Educação um tesouro a descobrir. Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasilia: Mec/Unesco, 2001.

DUVAL, R. Registros de representações semióticas e funcionamento cognitivo da compreensão em matemática. In: Machado, S. D. A. (Org.) Aprendizagem em matemática: registros de representação semiótica. Campinas: Papiros, 2003.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOULART, I. B. Psicologia da Educação: Fundamentos teóricos. Aplicações à prática pedagógica. 7º edição. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

LEMOS, E. S. A. Aprendizagem Significativa: estratégias facilitadoras e avaliação. In: Dossiê do I Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa. Série Estudos, UCDB, Campo Grande- MS, n. 21, p. 53-66, jun/2006.

LIPPMANN, L. Ensino da Matemática. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2009.

MIRAS, M. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: Os conhecimentos prévios In Coll C. et al. (Eds.), O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 1998.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa. Brasília: Ed. UNB, 1999.

NOVAK, J. D. Aprender, criar e utilizar o conhecimento: Mapas Conceituais como Ferramentas de Facilitação nas Escolas e Empresas. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

PONTE, J. P. Gestão curricular em Matemática. In GTI (Ed.), o professor e o desenvolvimento curricular, p. 1-34. Lisboa: APM, 2005.

RAMOS, L. F. História de Sinais. 17ª Ed. Reformulada. São Paulo. Editora Ática, 2004.

SCHLIEMANN, A. D.; CARRAHER, D. W.; CARRAHER, T. N. Na vida dez, na escola zero.
São Paulo: Cortez, 1995.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

ADRIANA GALDINO DE MORAIS

RESUMO
Produzido à partir da análise de dados fornecidos por professores da Prefeitura Municipal de São Paulo durante momentos de formações, este documento procura transcrever a busca dos professores por melhor compreensão sobre seu papel na Educação, mas sobretudo, os reflexos das falhas presentes no processo de formação docente ofertados pelas instituições de ensino superior aos professores de Educação Básica, esfera em que se enquadra a Educação Infantil, principalmente no que se refere ao processo de formação inicial e sobre a importância da formação continuada para a correção dessas distorções, além disso, o presente artigo faz uma breve relação acerca da importância e o impacto dessa formação sob a oferta de uma educação de qualidade.
PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial; Formação continuada e qualidade.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda a questão da importância da formação docente para a educação infantil, fundamentadas através de inquietações sobre a formação inicial oferecida nos cursos de graduação, a valorização da carreira docente elencando algumas lacunas relevantes e presentes durante o processo de formação acadêmica incapaz de munir o professor da Educação básica acerca de mecanismos capazes de empoderar este profissional para o exercício de sua função, mediante a essas questões se faz necessário ressaltar a importância da formação continuada como meio de retratar essas falhas, revelando meios para valorização da carreira docente e ofertando algumas propostas a fim de transpor as falhas na execução da formação docente, neste sentido, foi possível aproveitar os momentos de formação oportunizados em Centros de Educação Infantil da Rede Municipal da Prefeitura da São Paulo para debater o assunto e colher dados para a execução deste trabalho que procura transcrever de maneira fiel as angústias externadas pelos profissionais

da rede especialmente no que diz respeito aos de-

sassossegos referentes às frustrações vividas no processo de formação e à respeito da expectativas referentes à carreira.

2. A IDENTIDADE DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Inicialmente a Educação Infantil foi pautada especificamente no cuidar, ao dialogar com uma professora dessa modalidade, observamos que a sociedade esperava que para trabalhar na educação infantil bastava ser mulher, gostar de criança que automaticamente o seu saber doméstico e materno seria revelado, culturalmente era e por vezes ainda é uma missão feminina o cuidado com as crianças, a mulher nasceu com o instinto materno.

Inicialmente é preciso pensar que é muito diferente educar uma criança num ambiente doméstico e educar um grupo de crianças num ambiente coletivo e escolar, onde estão presentes adultos com diferentes papéis, e crianças com diferentes culturas, a diversidade cultural e étnica é evidente.

Por muito tempo, a educação infantil em creches ou Emeis, foi vista como um serviço de cuidados, a criança era levada a frequentar porque não podia ficar em casa ou porque não tinha ninguém que pudesse cuidar dessa criança na casa dela, o que o trabalho de conscientizar que a educação não é apenas cuidar, mas uma etapa que tem algo a acrescentar no seu processo educacional é um trabalho árduo que tem sido feito ao longo dos anos junto às famílias e comunidade, abrindo um leque de novas possiblidades e procurando ampliar horizontes e vislumbrar um aprendizagens e experiências que a criança comumente não tem na casa dela, para tanto é precisa saber fazer isso e é por isso que se exige hoje uma formação.

A formação superior em pedagogia é apenas o primeiro passo dessa formação, ao se formar a professora e professores (pois os homens, timidamente têm ingressado nesse universo ainda hoje predominantemente feminino), saem com um diploma e pouca habilidade para ser tornar um professor de educação infantil por excelência. O curso de pedagogia é importantíssimo, pois dá o embasamento teório, o professor sai desse curso amparado teoricamente, quanto a isso não há dúvida, mas na prática, a realidade é bem diferente.

Os cursos de pedagogia precisariam ser organizados de forma que pudesse dar conta das especificidades com a área de ingresso pretendido pelo pelo professor

ou que para a área da educação infantil existisse um critério para ingresso além de um curso de pedagogia, pois essa graduação abrange tudo e não se aprofunda em nada, por outro lado, as prefeituras no momento de abrir um concurso para contratação, não exigem formação por área de conhecimento, o edital de coloca como requisito para ingresso a formação básica, ou seja, aplica-se a mesma prova para o ingresso na educação infantil, anos iniciais ou EJA (Educação de Jovens e Adultos), a falta de exigência em especialização faz com que as pessoas não se preparem para nada especificamente, a formação que serve para uma coisa serve pra tudo e na prática não atende a nada, prevalecendo o conceito de qualquer pessoa pode dar conta do fazer pedagógico na educação infantil e que não é preciso muito, sem que o poder público educacional tenha se dado conta, acaba reforçando o velho abstração de que para cuidar de criança, qualquer um serve.

Dentre as muitas áreas da pedagogia que o profissional formado pode atuar temos: Gestão, sala de aula em educação infantil ou anos iniciais, para outras área podemos encontrar cursos de especialização, no entanto, para a Educação Infantil, é possível atuar somente com a graduação.

Quando um professor com uma vasta formação está no seu cotidiano escolar e se depara com um desafio, comumente ele recorre a memórias teóricas, mas também a experiências pessoais, profissionais, enquanto filho, enquanto aluno, e adquiridas em trocas de experiência, se isso acontece com um professor bem formado são algumas dos recursos que vêm à tona no memento que o professor está diante de uma situação desafiadora, imaginemos os recursos que um professor com formação deficiente vai recorrer numa situação como essa: a saberes do senso comum e fazeres tradicionais ultrapassados tendem a se prolongar pois, na falta de um conhecimento específico, a professora tende a fazer aquilo que a professora do lado está fazendo também e que nem sempre é o recomendado, isso leva a perpetuação e replicação de práticas equivocadas, levando a resistência a mudanças e aceitação de novas práticas, uma vez que o tempo passar, os costumes mudam e as pessoas mudam.

Muito comum, professores participarem de curso de formação onde os professores voltam às salas de aula com a tarefa de promover de terminada experiência com seus alunos, levar esse registro para o curso para compartilhamento, mas ao passar do tempo, aquela prática inovadora cai no esquecimento, o professor não replica suas experiências e saberes adquiridos

nesses curso com a sua coordenação pedagógica e/ou corpo docente da unidade e tudo volta a ser como era e sempre foi, mediante essa constatação é possível concluir que os cursos de especialização, cursos de formação fora da unidade servem

como um adendo, mas definitivamente não são o único recurso essencial, uma vez que disponibilizados isoladamente, perdem o sentido no cotidiano escolar, a formação docente precisa ser sistematizada no contexto escolar como a principal um recurso essencial para a inovação e renovação das práticas através de uma supervisão presente atuando em conjunto à coordenação com o objetivo de atender aos fundamentos dos documentos que regem a educação brasileira com exelencia como por exemplo: Currículo da Cidade – Educação Infantil, BNCC (Base Nacional Curricular comum); LDB (Leis de Diretrizes de Base) entre tantos outros.

Um olhar externo poderia auxiliar o grupo escolar a problematizar as questões pedagógicas, uma vez que a supervisão escolar está ligada muito mais à questões burocráticas, essa formação poderia funcionar como uma espécie de assessoria, auxiliando, escutando, buscando implementar inovações ao cotidiano e às praticas, não é incomum, reclamações sobre a finalidade dos registros, muitas professoras buscam uma escuta que no dia a dia, não existe, a coordenação foca nos informes e formação sem possibilidade cronológica de acompanhar a sistematização dessa formação na prática, joga-se o conhecimento sem contudo promover conhecimento de como implementar isso torna o conhecimento em mero discurso.

Para além das questões de formação e atuação junto às crianças, nos deparamos ainda como atuação do corpo docente na elaboração do PPP (Projeto Político Pedagógico), conforme a legislação pede, em muitos casos essa participação e atuação ocorrem, mas de maneira muito precária, aquilo não é difundido e sistematizado o quando deveria, fazendo com que a elaboração do PPP seja uma tarefa que acaba em si mesmo, em muitos casos o documento é uma precária produção literária, dos quais os professores não se apropriam.

Toda essa combinação de fatores reflete produto final, ou seja, o desenvolvimento das crianças, ora sabemos que a educação infantil é a base da educação básica, se as crianças não são amparadas por professores bem formados nesse momento de sua jornada educacional, esse déficit no desenvolvimento tendo a se estender aos outros níveis da educação.

A educação infantil foi incorporada à educação na cidade de São Paulo a pouco tempo, antes pertencia à Secretaria da Família e do Bem Estar Social, então

ainda é vista como uma área a ser desvendada, muitos ainda olham para a o trabalho do professor de educação infantil como um campo de atuação muito fácil quando não é, dessa forma seguimos buscando fórmulas que deem conta de fazer esse professor se sentir valorizado ao mesmo tempo em que novas formas de implementar boas práticas se tornem difundidas.

3. UM BREVE APONTAMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

O objetivo do presente artigo é fazer uma breve análise sobre a formação docente com um viés voltado para a Educação infantil, para tanto, é importante fazer alguns apontamentos sobre uma dicotomia entre o ideal e o que encontramos no presente cenário da educação no Brasil.

De acordo com: UNESCO – Organização Das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

Aperfeiçoar a formação profissional dos professores é uma medida de suma importância em qualquer esforço visando melhorar a qualidade da educação. A valorização e qualificação dos professores é considerada fundamental para a melhoria da qualidade da educação, assumida pelos Estados Membros da UNESCO, incluindo o Brasil, em dois dos seis objetivos do Marco de Ação da declaração sobre educação para todos.

Mas será que as recomendações da UNESCO são aplicadas na prática? Será que nossos professores estão preparados para oferecer uma educação de qualidade? Nossos professores estão qualificados para exercer a sua profissão?

Segundo Cláudia Davis, Professora da Pontifícia Universidade Católica – SP: “Alguns estão muito bem qualificados, mas infelizmente, esse não é o caso da maioria, a formação docente [...] se você olhar quem chega nos cursos de pedagogia e nos cursos de licenciatura, você vai ver que são, na sua grande maioria, alunos regressos da escola pública, e as escolas públicas como a gente vê

nos índices exibidos no sistema educacional, ela não é boa, então o aluno já entra no ensino superior como uma defasagem bastante grande e daí as licenciaturas criam outros problemas”.

A discrepância entre o que é apresentado pela UNESCO enquanto o ideal e a realidade apontada pela professora Cláudia são bastante evidentes, o problema da qualidade da formação docente e a qualidade do sistema educacional, sobretudo da educação pública estão intrinsicamente ligadas.

Após uma análise rasa sobre essa dualidade da realidade educacional no Brasil, observamos que a Educação emerge com um problema latente a ser enfrentado em tempos contemporâneos, diante da indubitável importância da educação para o desen-

volvimento: psíquico, motor, emocional e cognitivo, que devem ser estimulados desde muito cedo, pressupondo que a criança de hoje será o sujeito social que em breve deve promover a manutenção e o desenvolvimento social.
Países com baixo investimento em Educação não crescem economicamente e são subdesenvolvidos, isso é da ciência de todos, mas o que é preciso fazer para que o governo aumente os investimentos em educação e o país possa prosperar em decorrência da educação de boa qualidade? O maior desafio é que todos entendam que para colher os frutos desse investimento leva-se tempo.
A baixa qualidade da Educação, é também um dos fatores que afastam os jovens das escolas, a baixa escolaridade, leva os indivíduos a acreditarem que as Escolas de Educação Infantil são espaços meramente direcionados para o cuidar, afinal, grande parte da população não têm conhecimento da importância da Educação na primeira Infância, essa visão é consequência de uma política pública e assistencialista implantada e suportada socialmente ao longo de décadas.
Após uma breve análise do contexto social em que a maioria dos professores estão inseridos, podemos fazer uma apanhado acerca do que envolve a formação docente adequada:

- O primeiro e importante aspecto a ser citado é a corrupção, esta questão é um assunto muito presente no atual momento político do país e não deve ser descartado enquanto agravante para a falta de investimento em educação, é imprescindível que sejam implantadas políticas públicas de combate à corrupção, além de evitar a privatização de empresas públicas, onde parte de seus lucros, genuinamente deveriam estar sendo investido

em educação, como é o caso do Pré-sal da Petrobrás, por exemplo, que tem potencial de lucro para investir em educação, pressupomos então, que falta de recursos não seja subterfúgio para justifica a falta de investimento e consequentemente aos maus resultados apresentados em educação;

- Outro fator importante é investimento em educação básica, uma vez que essa é a base para preparar os estudantes adequadamente para o ensino superior e naturalmente para a vertiginosa transformação do mercado de trabalho, naturalmente a transformação de uma educação básica de qualidade reflete diretamente na formação docente, o jovem que chegar ao Ensino Superior mais bem preparado, deve se tornar um profissional da Educação melhor preparado, segundo uma publicação do blog El Paíz, países desenvolvidos investem 5% do PIB em Educação, enquanto países subdesenvolvidos os Latinos e Africanos investem em média 3% do PIB em educação, isso representa praticamente metade do que investem os países que obtêm melhores resultados, no caso do Brasil, além de questões de ordem política como explanado anteriormente, a Educação ainda padece com o investimento escasso e mal direcionado.

- Melhores condições de trabalho devem ser oferecidas, a carreira docente deve ser uma escolha e não uma alternativa. As más condições de trabalho, baixos salários, a falta de progressão profissional e falta de reconhecimento social, são apenas alguns dos fatores que afastam cada vez mais os jovens de investir na carreira docente.

4. O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE, UM DESAFIO CONTEMPORÂNEO.

Sem dúvida, um dos maiores desafios do professor na atualidade, é manter o interesse de seus alunos durante as aulas, provocar nas crianças e adolescentes o desejo de aprender.
Na revista digital, Rubem Alves (psicanalista, educador e escritor brasileiro), elucida de maneira muito visionária com relação a essa temática:

“Eu estou pensando a muito tempo em propor o novo tipo de professor. É um professor que não ensina nada, não é professor de matemática, de história, de geografia. É um professor de espantos. O objetivo da educação não é ensinar nada, porque as coisas já estão na internet, estão por todos os lugares, estão nos livros. É ensinar a pensar. Criar na criança essa curiosidade. Para mim esse é o objetivo da educação, criar na criança a alegria de pensar”.

Ao afirmar que devemos provocar nossos alunos, Rubem Alves nos provoca a repensar o exercício da nossa profissão, infelizmente os programas e o currículo nos obriga a seguir um plano de ensino, de forma a garantir a aprendizagem, mas qual é o objetivo de assegurar o ensino previsto nos currículos?
O processo de ensino brasileiro, está condicionado a preparar o aluno para passar no vestibular, no entanto, o fato de memorizar o conteúdo não significa que o aluno aprendeu, porque ter boa memória ou aprender técnicas de memorização não estão diretamente relacionadas à Inteligência, que por sua vez está peculiarmente ligado às conexões neurais que são desenvolvidas através de estímulos, ás provocações enfatizadas por Rubem Alves.
No entanto, enquanto não acontece uma revolução na educação onde o vestibular deixe de ser o “norte” para a educação brasileira, o professor deve se reinventar para dar conta de ensinar a pensar, mesmo tempo em que atende às expectativas dos parâmetros curriculares.

O Desenvolvimento do indivíduo é continuo e está ligado a diversos processos biológicos e sociais e esse desenvolvimento está diretamente aos estímulos recebidos durante a primeira infância, as transformações vividas durante essa fase da vida se refletem ao logo de toda a vida de uma pessoa, por isso vale ressaltar a importância primordial do professor de Educação Infantil no preparo das crianças para toda a vida acadêmicas e principalmente enquanto cidadãos.

5. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO E OS REFLEXOS PARA A EDUCAÇÃO

É comum publicações de pesquisas proferindo apontamentos sobre a importância da formação docente para a qualidade da Educação Básica, muito se fala no meio acadêmico, que enquanto não houver efetiva valorização dos professores da Educação Básica, estaremos fadados ao fracasso na missão de viabilizar Educação de qualidade no Brasil.
Algumas respostas para perguntas como:

- Por que os professores andam tão desmotivados?
- Por que a profissão docente está atraindo cada vez menos interessados?
- Por que a Educação básica não prepara os jovens adequadamente?

Perguntas como as elencadas anteriormente podem ser respondidas através de uma breve análise, a Profissão docente há muito tempo vem sofrendo uma breve crise de identidade, em relação ao seu papel, sua função social e principalmente em relação ao seu conteúdo e sua proposta. Essa crise é ainda mais evidente na Educação Infantil cuja essência é oriunda no âmbito da Assistência Social, provavelmente esse seja o principal razão pela qual, no campo da pedagogia e das licenciaturas, a Educação Infantil não incorporou as necessidades e principalmente a identidade do Professor, essa questão reflete de maneira muito clara e negativa em relação ao currículo, valorização e carreira.
Primordialmente, quando falamos em Formação, podemos dividir esse processo basicamente em dois momentos importantes: primeiro a formação inicial e depois sobre formação continuada, os dois momentos são muito importantes: a formação inicial é o primeiro contato do indivíduo para a iniciação da carreira docente, mas só ela não basta, o professor precisa estar em constante atualização, devido ao fato de a sociedade estar em constante transformação social e cultural, se faz necessário que o professor esteja “antenado” para que possa dar conta de caminhar junto com essas mudanças, nesse momento em que transpõe a formação continuada, sendo assim, essa formação de saberes é um dos elementos básicos para a transformação da Educação. Existem diversas maneiras de efetivar a formação continuada: Especializações, Aperfeiçoamentos, Seminários, Congressos, Mestrados, até mesmo o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola pode agregar valores, formação e aprendizagens importantes para o profissional da educação, promovendo assim um compromisso político com a educação que muito tem a agregar para a comunidade, no entanto, não é intenção deste documento investigar

a fundo essas possibilidades, mas não poderiam deixar de ser listados devido a natureza deste documento.
Importante ressaltar que, quem se empenha por uma carreira e um fazer específico é o profissional da área de atuação, ou seja, é a formação que leva um grupo de pessoas que atuam em determinado campo a criar a profissão, à partir deste princípio podemos afirmar que no caso do profissional de Educação Infantil é a figura fundamental e estruturante para a construção da identidade do profissional da Educação Infantil, pois através de sua luta que serão criadas: as regras, as especificidades e a identidade do que significa ser um Docente da Educação Infantil, no entanto, notamos que essas ações estão comprometidas uma vez que esse profissional não recebe formação específica relacionada ao desempenho do seu fazer específico, consequentemente essa construção social e histórica está comprometida, evidente, que a bagagem oferecida em uma licenciatura não é tênue em relação à teorias e legislações, no entanto, sutil sob o ponto de vista da prática docente, essa dificuldade abrange à Docência na Educação Básica, no entanto, é acentuada na Docência para a Educação Infantil.
Tendo em vista essas lacunas na formação inicial, podemos supor que essas defasagens possam ser suprimidas através da formação continuada, mas não é isso que observamos, talvez por que os profissionais que vêm de encontro com a necessidade de solução desse problema, seja o mesmo que proporcionou a formação inicial, entramos então em um círculo vicioso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que não há um programa nacional de formação e valorização para a Educação Infantil, parece haver ínfimo interesse ou menor investimento por parte do Ministério da Educação acerca do papel dele na Educação Infantil.
Para começar a mudar esse caminho, seria necessária uma política de Estado de longo prazo com a participação efetiva do Ministério da Educação, onde seja possível começar a introduzir as mudanças imprescindíveis através de planejamentos que

proporcionem a formação efetiva através de: especializações, aperfeiçoamentos e apoio através de pagamento de bolsas, políticas desse tipo são apenas o primeiro passo para assegurar a transformação na qualidade da Educação como um todo, pois a Educação Básica enquanto é a base da formação cidadã,

primordialmente, consequentemente é a base da formação profissional, do progresso de todo um país.
Apesar da importância de todos esses aspectos supramencionados, o Professor de Educação Básica e Infantil postula compensação sob o ponto de vista acadêmico, ascensão da carreira e financeira, pois apenas o reconhecimento formal não é suficiente para impactar sob a sua carreira.
A grande importância deste momento é a transição de paradigmas pela qual a educação está passando, pois neste ensejo, o Educador começa a despertar, problematizar e questionar o seu papel na educação, não apenas como um mero executor de políticas e programas que se baseiam na racionalidade técnica, nesse momento em que se consegue fazer uma análise crítica desta situação o professor começa a se apropriar do processo de formação e visualizar de forma clara que é possível desenvolver novas possibilidades, construindo e reconstruindo novos conhecimentos e conceitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/education/educational- governance/teacher-education-and--training/#
https://brasil.elpais.com/brasil/2017/06/05/actualidad/1496619620_234571.ht
ml
https://www.youtube.com/watch?v=UjCzCqSMhCQ] https://www.youtube.com/watch?v=qjyNv42g2XU

OS BENEFÍCIOS DO LÚDICO PARA A EDUCAÇÃO

ADRIANA SAMPAIO PEREIRA

RESUMO

As crianças são sempre tão curiosas para explorar e aprender coisas novas. Eles estão constantemente interessados no mundo ao seu redor e sua natureza ativa de exploração faz parte do crescimento. Os professores podem ajudar seus alunos a crescer e entender o ambiente. Os brinquedos educativos apoiam o desenvolvimento das crianças, aumentando seu QI, satisfazendo sua curiosidade, ajudando-as a aprender sobre o mundo ao seu redor e também são uma ótima fonte de diversão. Os diferentes modelos de brinquedos educativos também incentivam a criatividade das crianças. Alguns brinquedos que podem ser manipulados em várias formas e estruturas ensinam às crianças como uma variedade de coisas acontece. No entanto, os professores devem escolher brinquedos apropriados para cada faixa etária. Para crianças mais novas, brinquedos coloridos despertam seu interesse, enquanto brinquedos complexos, como quebra-cabeças de madeira, podem capturar a atenção de crianças mais velhas. Os brinquedos educativos têm inúmeros benefícios e o principal é impulsionar o desenvolvimento das crianças. Este artigo discutirá todos os benefícios que os brinquedos educacionais têm no desenvolvimento das crianças.
PALAVRAS-CHAVE: Aprender; Curiosas; Explorar.

INTRODUÇÃO

Os brinquedos educativos são projetados de forma a aumentar a alfabetização , a coordenação olho-mão, a memorização, as habilidades motoras e a identificação das crianças . As crianças que desenvolvem adequadamente essas habilidades provavelmente terão seu QI aumentado gradualmente. Como os brinquedos educativos devem ser divertidos e agradáveis, as crianças podem ter tempo suficiente para aprender detalhadamente e reter habilidades práticas.

Cada criança em suas brincadeiras comporta-se como um poeta, enquanto cria seu mundo próprio ou, dizendo melhor, enquanto transpõe os elementos formadores de seu mundo para uma nova ordem, mais agradável e conveniente para ela. (FREUD apud KISHIMOTO, 2000, p.57).

Diferentes tipos de brinquedos educativos estão ligados ao desenvolvimento de sentidos específicos. Os sentidos mais comuns que os brinquedos educacionais buscam desenvolver incluem o senso de toque, visão e audição. Por exemplo, brinquedos brilhantes com cores diferentes aprimoram o senso de visão. Por outro lado, o sentido da audição pode ser aprimorado com brinquedos que produzem sons diferentes. À medida que as crianças crescem usando brinquedos educativos, existem sons, mate-

riais e cores que eles vão adorar. Dessa forma, eles podem expressar como se sentem em relação às experiências individuais. Como resultado, as crianças podem ter uma personalidade desenvolvida e aprimorar suas habilidades de comunicação.
Uma das principais importâncias dos brinquedos educativos é sua capacidade de desafiar a mente de uma criança. Brinquedos como quebra-cabeças de madeira incentivam as crianças a pensar enquanto seguem uma sequência passo a passo de resolver um problema específico. Diferentes quebra-cabeças variam em complicações. Quanto mais complicado é um quebra-cabeça, mais energia, atenção e pensamento são necessários para as crianças.

Aquele que brinca pode sempre evitar aquilo que não gosta. Se a liberdade caracteriza as aprendizagens efetuadas na brincadeira, ela produz também a incertitude quanto aos resultados. De onde a impossibilidade de assentar de forma precisa às aprendizagens na brincadeira. Este é o paradoxo da brincadeira, espaço de aprendizagem fabuloso e incerto. (WAJSKOP, 2007, p. 31).

Alguns brinquedos educativos, como o jogo de fechar a caixa, permitem que a criança resolva problemas matemáticos. À medida que aprendem a resolver quebra- cabeças e a fornecer soluções matemáticas usando esses brinquedos, eles podem lidar com problemas da vida real com mais eficiência. Ao pensarem nas diferentes maneiras de resolver os quebra-cabeças, suas mentes crescem e, com o tempo, desenvolverão habilidades de resolução de problemas.
As crianças nascem com um incrível senso de curiosidade. Em seus esforços para entender o ambiente ao seu redor , as crianças exploram curiosamente os objetos ao redor. Com brinquedos educativos divertidos para crianças, há uma experiência segura de brincadeiras imaginativas, design e construção criativos, experimentação e exploração.
Os brinquedos educativos não são apenas úteis no desenvolvimento de habilidades, mas também no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais entre as crianças. A maioria dos brinquedos educacionais disponíveis para crianças exige que elas brinquem e interajam com outras crianças ou adultos. Ao brincar com outras crianças, as crianças encontram pistas sociais e emocionais, como raiva, riso e choro. Dessa forma, eles podem entender e se adaptar a diferentes situações emocionais. O uso de brinquedos educativos gira em torno de atividades como capitania, compartilhamento, espera pela sua vez e diversão, atributos importantes para o desenvolvimento social.
As crianças têm um intervalo de concentração mínimo. Eles rapidamente se desmotivam e desinteressam das coisas e das pessoas também. Sem as ferramentas certas, eles provavelmente perderão muito em seus estudos e outras atividades. É aqui que entram os brinquedos educacionais. Eles tornam o aprendizado divertido e gerenciável, e aumentam o interesse de uma criança pelo aprendizado. Com esses brinquedos, as crianças podem adquirir novas habilidades enquanto brincam.

A CRIANÇA

A concepção de criança que temos hoje, 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.
No início da civilização, em sociedades primitivas e por muito tempo, crianças eram tidas como adultos, participando desta vida social e agindo como tal. Só na época da Revolução Francesa, que Rousseau (1712-1778) revolucionou esta concepção. Para ele, (IN: Elias, 2000, p. 30): “A criança não é um adulto em miniatura, tem sua própria história, é um ser concreto e real, que desde cedo já constrói suas experiências próprias”.
Assim, a criança foi desempenhando diferentes papéis nas sociedades e seu desenvolvimento tornou-se foco de pesquisas.
No Brasil, é considerado criança, todo e qualquer indivíduo que tenha entre zero e doze anos, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990).

O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA SEGUNDO PIAGET E VYGOTSKY

Dois grandes estudiosos pesquisaram e desenvolveram teorias sobre o desenvolvimento da criança, são eles: Piaget (IN: O nascimento da inteligência da criança: 1982) e Vygotsky (IN: A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores: 1991).
Assim, a seguir será explicitado o processo de desenvolvimento cognitivo da criança em contato com o meio, até cerca de 6 anos, segundo a teoria de Piaget (1896-1980).
Piaget descreveu estágios de desenvolvimento que se definem pela lógica utilizada pela criança ao lidar com seus pensamentos em cada etapa de sua vida. O 1º estágio descrito é o Sensório-Motor, nele o pensamento é constituído pelas sensações (sensório) e pelos movimentos (motor), dando o nascimento da inteligência a partir da incorporação, feita pela criança do mundo e de si mesma, podendo di-

ferenciá-los. Saindo, assim, a criança de um estágio de puros reflexos e se desenvolvendo até alcançar o início do pensamento representativo, que se dá com a noção de permanência de objetos, ou seja, a criança percebe que o objeto continua a existir mesmo que este não esteja presente ao seu campo visual.
Piaget (1982) afirma, então, que existe inteligência antes mesmo da linguagem.
O 2º estágio é o Pré-Operacional, onde a criança inicia, por isso o conceito pré, o desenvolvimento de aspectos lógicos. São eles:

- Ausência de transitividade: a criança ainda não é capaz de fazer relações conceituais.
- Ausência de conservação: a criança ainda não se dá conta que objetos podem ser transformados e manterem a mesma quantidade, peso ou volume.
- Irreversibilidade do pensamento: o pensamento da criança ainda tem apenas um sentido, sem que o produto final possa retornar ao seu estado primeiro.
- Raciocínio transitivo: a criança ainda não é capaz de fazer generalizações (pensamento indutivo) ou tirar conclusões (pensamento dedutivo).
- Egocentrismo cognitivo: a criança ainda não consegue coordenar diferentes pontos de vista.

Porém, a marca inicial deste estágio é o surgimento da Função Simbólica, capacidade da criança em representar coisas sem que esta esteja presente, ou seja, diferenciar o significado (coisa) do significante (representação da coisa). Possibilitando a ela capacidade de brincar de faz de conta, imitar, falar, escrever, desenhar e jogar.
Piaget deixou claro em seus estudos, que estas etapas aparecem nesta ordem e não em outra qualquer, sendo uma etapa a preparação para a etapa seguinte, e também não estabeleceu idades para quês estas acontecessem, dando sempre variações, afinal, para ele, o desenvolvimento depende da interação do sujeito com o meio.
Mas Piaget restringiu-se apenas ao desenvolvimento cognitivo sem ressaltar outros aspectos – afetivos, emocionais, que também se desenvolvem a partir da interação com o outro.
Quem descreve esses outros aspectos do desenvolvimento do ser humano é Vygotsky.
Para ele (1991), a construção de pensamento e da subjetividade é um processo cultural, o homem extrapola suas capacidades sensoriais pelo uso de instrumentos construídos por meio do trabalho coletivo no qual interage com outros homens e pela linguagem desenvolvida em sociedade.
Considera o homem um ser bio-psico-histórico-social, ou seja, com uma base biológica que interage com o meio, modificando-o e modificando a si mesmo. Essa interação só é possível através da mediação, processo pelo qual algo se interpõe entre o sujeito e o objeto, facilitando essa relação e possibilitando o desenvolvimento integral do ser.
Dessa forma, para Vygotsky, toda função psicológica superior manifesta-se, primeiro, em uma situação interpessoal e depois em uma situação intrapessoal.
Assim, segundo Elias (2000, p. 7): "... no processo de aprendizagem participam também, além dos aspectos biológicos e psicológicos, descritos por Piaget, o contexto histórico, político e social de cada indivíduo".
Portanto, Piaget e Vygotsky demonstram em seus estudos que as capacidades de conhecer e aprender são constituídas pelas trocas realizadas entre sujeito e meio, caracterizando os desenvolvimentos motores, afetivos e cognitivos infantil num processo dinâmico que se dá de forma simultânea e integrada, tendo a própria atividade da criança como seu principal elemento.
De acordo com o modelo epistemológico Construtivista Interacionista sustentado pelos dois estudiosos Jean Piaget (cognitivista) e Lev Vygotsky (sócio- histórico), o desenvolvimento do sujeito se dá a partir da interação deste com o meio

que o cerca, ou seja, o desenvolvimento se dá por causa da relação que se estabelece entre o sujeito, com toda sua carga genética e dispositivos biológicos, bem como sua história pessoal acumulada, e o meio onde está inserido, que compreende uma série de fatores que vão desde os objetos materiais até os valores morais, passando necessariamente pela existência do outro.

O CONCEITO DE LUDICIDADE

Por muito tempo, a sociedade considerou a escolinha e a creche como lugares de brincar, enquanto que a escola nas séries iniciais seriam o lugar de estudar. Sabe-se que são nos primeiros contatos que a criança desenvolve seu cognitivo, suas emoções e seu social com os demais integrantes do grupo a qual está inserida.
A brincadeira e os jogos por si apresentam uma série de alternativas que auxiliam na construção do conhecimento, cuja criança aproprie-se deste conhecimento de uma forma muito agradável e interessante. No jogo brincando, ela mesma consegue avaliar seu crescimento e sente-se naturalmente desafiada a ir adiante.
O lúdico está sendo um objeto de interesse de muitos pesquisadores, sobretudo os relacionados à psicologia e educação. Nesse sentido, as abordagens estão voltadas, principalmente, acerca da importância do lúdico para criança como instrumento

potencializador de conhecimento e auxiliador do desenvolvimento infantil. Tem sido um grande auxiliador nas práticas pedagógicas voltadas à Educação Infantil, essencialmente, por possibilitar a criança interagir com o meio através de suas vivencias internas e externas, propiciando assim, sua inserção cultural.
Considerando as especificidades das crianças e a importância do lúdico e da ludicidade para elas, evidencio a relevância da escola como um espaço essencial na partilha e construção do conhecimento, como também do fortalecimento e desenvolvimento das relações interpessoais. Assim sendo, a escola enquanto instituição formadora deve proporcionar ao aluno uma educação de qualidade, que

venha a suprir com as suas necessidades e que reconheça a sua bagagem cultural, a fim de promover o desenvolvimento integral do sujeito. Nesse sentido, o espaço educacional na qualidade de potencializador e promotor do desenvolvimento, deve propor atividades significativas que venham a contribuir no despertar dos estímulos e interesses do sujeito.
Dentro de uma perspectiva educacional, o brincar da criança poderá se manifestar de diferentes maneiras e aspectos, sendo a atividade lúdica representada pelas brincadeiras, brinquedos e jogos.

A brincadeira basicamente se refere à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada; o jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; brinquedo é utilizado para designar o objeto de brincar. A atividade lúdica abrange de forma mais ampla os conceitos anteriores, sendo utilizada como ferramenta na área educacional, nas diversas fases do desenvolvimento. (MORAES, 2012, p. 40).

Para Vygotsky (2007) “atividades lúdicas têm por objetivo facilitar o progresso da personalidade integral, o progresso de cada uma das funções psicológicas intelectuais e morais” do sujeito. É por meio do lúdico que as crianças desenvolvem e potencializam suas competências relativas ao aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer (os quatro pilares da educação).
Dessa forma, o brincar representa um grande potencial para educação, aprendizagem e solução de problemas. Assim sendo, diferentes aspectos constituem os jogos, brinquedos e brincadeiras na educação infantil, são eles descritos por Teixeira (2010 apud MORAES, 2012):

Aspectos físicos: são os componentes de ordem cognitiva, afetiva e social que acompanham o ato motor, [...], as crianças, por meio dos jogos, brinquedos e brincadeiras, exercitam seu corpo como um todo, conhece seus limites, exploram a realidade e coordenam seus movimentos.
Aspectos emocionais: brincando a criança tem a possibilidade de extravasar suas emoções, reproduzir situações que lhe foram traumáticas, expressar seus desejos e suas angústias, assumir diversos papéis, reviver, refazer e reorganizar situações indesejadas.
Aspectos socioculturais: os brinquedos e as brincadeiras são atividades culturalmente pertencentes ao ser humano.

A utilização dos jogos, brinquedos e brincadeiras no ambiente escolar, como aporte didático tem por objetivo estimular o desenvolvimento das habilidades afetivas, cognitivas, físicas, sociais e motoras do sujeito. Para a criança, as práticas pedagógicas que utilizam do lúdico como ferramenta para aquisição do conhecimento e aprendizagens são de fundamental importância para o seu desenvolvimento global, uma vez que estimulam, impulsionam e motivam a exploração de desafios, imaginação e criatividade possibilitando assim, descobertas, envolvimento, desenvolvimento, compreensão e aprendizado.
Os jogos têm a função de socializar, dar um enfoque nas regras e desenvolver habilidades, pois todo o jogo implica em um ato de brincar. E na sua execução o professor pode explorar aspectos e atividades de forma a criar um ambiente de aprendizagem rico e espontâneo, mas deve-se voltar um olhar para que os jogos sejam pensados no sentido de ser apropriados a faixa etária que está sendo aplicado. Fantacholi (2011), denota que:

É brincando que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e os outros, sendo parte importante do jogo, o rico arsenal de causar modificações de regras e adaptações em qualquer que seja a atividade, podemos dizer neste caso que as ações com o jogo devem ser criadas e recriadas, para que sejam sempre uma nova descoberta e sempre se transforme em um novo jogo, em uma nova forma de jogar. (FANTACHOLI, 2011, p 32).

Friedrich Froebel (1782-1852) importante pedagogo da infância, foi um dos pioneiros na inclusão do brincar no sistema educativo por acreditar que as crianças deveriam aprender por meio da experimentação, prática e vivência. Froebel (2010 apud MOAES, 2012, p.49) defendia a ideia da pedagogia ativa, no qual a ação é a protagonista das práticas educativas. Segundo o autor a criança se desenvol-

ve através do agir e produzir, dispensando o predomínio das práticas pedagógicas voltadas para o olhar e escutar.
Para que a aprendizagem através do lúdico ocorra de maneira efetiva, o educador enquanto facilitador, mediador, problematizador e propositor do processo de ensino e aprendizagem do sujeito, precisa ter ciência do planejamento, como consequência os objetivos precisam estar bem definidos, como também a

organização do espaço físico e a seleção dos materiais. Assim sendo, as práticas lúdicas deverão oportunizar o desenvolvimento, aprendizagem, conhecimento e a interação, para isso o educador deve atentar para as limitações e particularidades de cada aluno, considerando sempre o seu conhecimento prévio para uma atividade lúdica contextualizada e significativa.
Devemos ressaltar a importância de haver um equilíbrio entre a aplicação das duas práticas relativas ao brincar da criança no contexto escolar. O brincar livre da criança é relevante em razão do despertar do conhecimento no nível de desenvolvimento real, uma vez que são revelados os conhecimentos prévios dos sujeitos. Assim, o educador tendo ciência do desenvolvimento real da criança poderá realizar o planejamento do brincar dirigido, oportunizando o permear do nível de desenvolvimento real para o potencial. Sendo o educador enquanto mediador fundamental para o desenvolvimento proximal da criança. É através do brincar dirigido que a criança irá desenvolver uma aprendizagem significativa, visto que propicia o domínio do conhecimento e aprendizagem, resultando em desenvolvimento.
Segundo Maluf (2009 apud MORAES, 2012) a atividade lúdica pode acontecer de forma solitária e/ou solitária compartilhada, e cooperativa e/ou cooperativa complexa:

Solitária: o brincar da criança é individual, nesse momento ela vivencia a exploração do mundo, as formas, as texturas, os sons, as cores, os espaços, as possibilidades de seu corpo etc. a fim de conhecer e descobrir o seu próprio eu.
Solitária compartilhada: o brincar ainda é individual, porém surge o interesse nas atividades de outras crianças. É através da observação que a criança demonstra seu interesse pelo brincar do outro. As atividades nessa fase estão ligadas ao desenvolvimento psicomotor da criança.
Cooperativa: o brincar da criança passa a ser compartilhado. As atividades agora são realizadas em conjunto, há predominância do trabalho em grupo. Nessa fase o brincar refere-se à ordenação dos aspectos corporais com os espaços temporais.
Cooperativa complexa: o brincar está relacionado à ideia de regra. E as atividades são realizadas em grupo, porém o bom desempenho na atividade depende do conjunto do grupo. Nessa fase a criança apresenta uma motricidade bem desenvolvida e brinca de faz de conta, manifestando suas ações numa esfera imaginativa que combina situações reais com elementos fantasiosos.

Fica evidente o quanto a prática lúdica no contexto escolar é relevante para o desenvolvimento das aprendizagens da criança. Sobretudo por configurar-se como um poderoso instrumento de socialização e fonte de conhecimento, visto que o lúdico (jogo, brinquedo e brincadeira) se constitui como fenômeno cultural e social, oportunizando a troca de experiências entre os envolvidos no processo de aprendizagem. Assim sendo, a escola enquanto espaço lúdico deve representar um ambiente estimulante e motivador para a expressividade criativa da criança, propiciando a aquisição do conhecimento mediante o prazer acompanhado por vivências significativas.
Para Brito (2010), “o conteúdo a ser aplicado deve ser vinculado às características socioculturais da comunidade a qual pertence a escola ou creche, de modo atender às necessidades e expectativas”. Quanto mais próxima estiver a realidade da comunidade e a escolha desse conteúdo, maior a possibilidade de criar um ambiente positivo e de forte conotação afetiva.
Kishimoto (2008, p.24) denota que “Dispor de uma cultura lúdica é dispor de um número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tal para outras pessoas”.
O jogo pressupõe um ponto de partida que chamamos de cultura lúdica, é ela que determina o andamento e o desencadear da brincadeira, a cultura lúdica é fruto de uma interação social e está ligada a cultura geral de onde e de quem se brinca. Como a cultura de um povo não é algo estático – ressignificada a todo o tempo, não haveria como a cultura lúdica ser algo fixo.
A imaginação, o mundo do faz de conta e as brincadeiras na escola se tornam cada vez mais importantes para o processo educacional, já que tudo colabora para as várias linguagens.
A ação de brincar não pressupõe a utilização apenas de elementos do imaginário, pode-se também combinar situações reais vivenciadas com outras do universo da imaginação. Essa adesão do real com o imaginário promove a recombinação criativa das experiências vividas com suas ideias virtuais e também dos materiais como que se brinca; estes podem receber a denominação de brinquedo. Como afirma Brougére (1995, p. 32):
A brincadeira pode ser vista como uma forma de

interpretação que a criança fez sobre o brinquedo, ele não condiciona as ações da criança, mas oferece um suporte que poderá ganhar inúmeros significados a partir do imaginário e de acordo como o decorrer da brincadeira.

A utilização do brinquedo com a finalidade pedagógica na educação infantil é importante para pensar na relevância existente na utilização desses materiais no processo de desenvolvimento da criança e também de sua aprendizagem. Quando se trata de crianças no nível pré-escolar, o fato de que elas aprendem de modo intuitivo durante os processos de interação com as ações que acontecem ao seu redor e o brinquedo pode interferir de forma positiva no momento dessa aprendizagem.
A partir da criação de momentos de ludicidade/ brincadeira por um adulto com a intenção de criar um estimulo ou colaborar para algum tipo de aprendizagem direcionada, apresenta-se a dimensão chamada por Kishimoto (2009) de dimensão educativa, nesse momento o educador cria e mantém as condições do jogo e a possibilidade de brincar com ele, mas no entremeio da brincadeira ele encontra formas para potencializar a aprendizagem ao mesmo momento em que a criança está brincando.
Uma das características básicas do ser humano é a capacidade de estabelecer relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo. A partir desta função de relação, pode-se perceber a unidade do ser enquanto inteligência, vontade, afetividade, motricidade e fundamentalmente, a psicomotricidade enquanto função integradora por meio da qual o indivíduo atinge o controle corporal, base a integração social. Assim, de acordo com este princípio, o homem é antes de tudo o seu corpo.

A IMPORTÂNCIA DOS BRINQUEDOS EDUCATIVOS E A APRENDIZAGEM

Brincar é importante para as crianças. É a melhor maneira de começar a aprender. Brinquedos de aprendizagem para crianças são as melhores ferramentas para brincar e aprender. As crianças não precisam de muitos brinquedos, como você

pode imaginar. Portanto, compre brinquedos que possam ser usados de maneiras diferentes. Os melhores brinquedos para seus filhos são abertos. Eles incentivam e desenvolvem habilidades imaginativas, criativas e de resolução de problemas de seus filhos. Os brinquedos abertos incluem bolas, blocos, caixas de papelão, fantasias, peças e pedaços astutos.
As crianças são os melhores aprendizes, pois retêm muito do que aprenderam.
Os brinquedos educativos são importantes para que bebês, crianças e pré- escolares tenham uma experiência direta com o mundo e aprendam. A função básica dos brinquedos é criar um tempo divertido para brincar. Mas, brinquedos educativos ajudam seus filhos a desenvolver habilidades fundamentais, como pensamento cognitivo e resolução de problemas. Os brinquedos de aprendizagem para crianças são projetados especialmente para ensinar habilidades específicas de que seu filho precisa em diferentes idades. Eles os ajudam a aprender habilidades específicas enquanto brincam.
Os brinquedos devem ser simples, divertidos e seguros. Alguns brinquedos que você pode comprar podem conter substâncias tóxicas que são prejudiciais aos seus filhos. Os brinquedos devem ser úteis para um jogo fácil e direto. Eles são obrigatórios e essenciais para garantir o crescimento completo de seus filhos. Cada criança tem sua própria preferência por brinquedos. A percepção visual de bebês e crianças pequenas é limitada. Portanto, O professor deve se certificar que seja fácil de brincar, benéfico, significativo e adequado ao desenvolvimento das habilidades das crianças.
Os brinquedos são mais do que apenas diversão e jogos para crianças. A maioria dos brinquedos oferece pelo menos alguma oportunidade para as crianças aprenderem. Os melhores brinquedos envolvem os sentidos de uma criança, estimulam sua imaginação e os incentivam a interagir com os outros. Bebês e brinquedos Os bebês estão ansiosos para aprender sobre o mundo ao seu redor e têm muito a aprender. Cada nova forma, cor, textura, sabor e som é uma experiência de aprendizado para eles. Dar brinquedos ao seu bebê seguros e estimulantes o ajudará a descobrir seus sentidos. Chocalhos e brinquedos que

fazem música são os favoritos dos bebês. Brinquedos com cores contrastantes são fascinantes para os bebês e estimulam sua visão em desenvolvimento.
À medida que crescem, os bebês podem usar brinquedos para explorar a permanência de objetos e as relações de causa e efeito. Eles também precisam de objetos como blocos para ajudá-los a desenvolver habilidades motoras e coordenação olho-mão.
As crianças podem brincar com uma variedade maior de brinquedos do que quando eram menores. Eles ainda podem desfrutar de alguns dos brinquedos com os quais brincaram quando bebês, e isso é bom. Os mesmos blocos com os quais eles jogaram um ano ou dois atrás podem proporcionar-lhes novas e diferentes oportunidades educacionais à medida que seus conhecimentos se expandem. Mas eles também precisam de brinquedos projetados para crianças da idade deles. Os blocos de Lego oferecem uma oportunidade de aprender mais so-

bre cores e simetria enquanto desenvolvem suas habilidades motoras.
Quando as crianças atingem a idade pré-escolar, é hora de começar a aprender sobre letras, números e habilidades linguísticas. Existem muitos brinquedos que incentivam esse tipo de aprendizado, desde quebra-cabeças simples de alfabeto até aparelhos eletrônicos de alta tecnologia. Isso pode dar ao seu filho uma vantagem, apresentando-o às coisas que ele aprenderá na escola. As crianças que estão na escola podem complementar seu aprendizado com brinquedos educativos e divertidos. Dar a eles a oportunidade de se divertirem enquanto praticam o que aprendem na escola aumentará sua retenção.
As crianças podem aprender muito brincando. Quando você dá brinquedos educativos para criança e brinca com ela, ela oferece uma chance de se relacionar com você, aprender e se divertir ao mesmo tempo. E tornar a educação agradável ajudará a criança reter o que aprendeu e a desenvolver uma atitude positiva em relação ao aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No mundo ultra competitivo de hoje, todas as oportunidades para transformar algo em uma experiência de aprendizado devem ser aproveitadas. Durante o desenvolvimento da criança, é uma excelente ideia substituir brinquedos simples para passar o tempo por brinquedos e jogos que podem fornecer um benefício educacional.
Para preencher essa necessidade, muitos fabricantes de brinquedos começaram a produzir brinquedos que não são apenas divertidos para crianças de todas as idades, mas também bastante educacionais.
As crianças desenvolvem-se de maneiras diferentes, em momentos diferentes, portanto os brinquedos devem sempre ser voltados para o seu nível de desenvolvimento pessoal. Seus brinquedos também devem ser interativos, desafiadores e abertos. Isso significa que não há apenas uma solução para o desafio que o brinquedo oferece, mas que existem várias soluções e resultados para os jogos que incentivam a criatividade das crianças e aumentam sua imaginação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. Tradução de Maria Alice de Sampaio Dória. São Paulo: Cortez, 1995. 110p.
CAVALCANTE, Camila. Projeto: Brincarolando meu mundo de atividades. São Paulo: Colégio Itatiaia, 2017.
CORDAZZO, S. T. D. Caracterização das brincadeiras de crianças em idade escolar. 2007. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
ELIAS, Marisa D. C. Celestin Freinet, 7ª edição, Petrópolis: editora Vozes, 2002. ELIAS, Marisa D. C. De Emílio a Emília: a trajetória da alfabetização, São Paulo: editora Scipione, 2000.
KISHIMOTO, T. M. Et al. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez, 2000.

MALUF, Cristina Munhoz. Brincar: prazer e aprendizado. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
PIAGET, Jean. A epistemologia genética, São Paulo: editora Abril Cultural, 1978. PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança, Rio de Janeiro: editora Zahar, 1982.
VYGOTSKY, Lev. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, São Paulo: editora Martins Fontes, 1991.
WAJSKOP, G. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 2007.

AVALIAÇÃO COMO PROCEDIMENTO NO ÂMBITO EDUCACIONAL

AILTON FERREIRA DOS SANTOS

RESUMO
O processo avaliativo está engendrado nas relações humanas e permeiam o cotidiano da humanidade. A conjectura do contexto escolar é uma prática metódica e protocolar, realizando metas escolares tanto implícitos quanto explícitos, o que reverbera em dogmas e valores sociais. Neste contexto, a presente pesquisa visa contribuir com as discussões existentes a respeito dos processos avaliativos escolares, tendo em vista a importância de tais processos na vida escolar e social do ser humano. Tendo como parâmetro o contexto referente às concepções que perpassam a avaliação educacional, conclui-se que o processo avaliativo está intimamente relacionado às alterações que sofreram em decorrência da evolução nas concepções de educação que orientam as práticas pedagógicas a partir da estruturação efetiva da escola como espaço de educação formal. Com essa prerrogativa, o processo educacional, estruturado sob o perfil do pensamento liberal e do paradigma positivista, orientou uma prática de ava-

liação significativamente classificatória. Em função deste contexto, considera-se que a implementação de políticas educativas, associadas a uma atuação pedagógica sensível a todas as impressões de vivência em âmbito educacional que desenham o rizoma escolar, proporcionará novos rumos à práxis da avaliação de forma plausível.
PALAVRAS-CHAVE: Avaliação; Educação; Políticas Educativas.

ABSTRACT
The evaluation process is engendered in human relations and permeates the daily life of humanity. The conjecture of the school context is a methodical and protocol practice, accomplishing school goals both implicit and explicit, which reverberates in dogmas and social values. In this context, this research aims to contribute to the existing discussions regarding school evaluation processes, in view of the importance of such processes in the school and social life of the human being. Taking as a parameter the context referring to the concepts that underlie educational evaluation, it is concluded that the evaluation process is closely related to the changes that have suffered as a result of the evolution in the conceptions of education that guide pedagogical practices from the effective structuring of the school as a space formal education. With this prerogative, the educational process, structured under the profile of liberal thought and the positivist paradigm, guided a significantly classificatory evaluation practice. In view of this context, it is considered that the implementation of educational policies, associated with a pedagogical performance that is sensitive to all impressions of experience in the educational field that draw the school rhizome, will provide plausible new directions for the praxis of evaluation.
KEYWORDS: Evaluation; Education; Educational Policies.

INTRODUÇÃO

O processo avaliativo está engendrado nas relações humanas e permeiam o cotidiano da humanidade. Isto implica em condições de cognição que reverberam de maneira reflexiva, podendo ser informalmente no dia-a-dia. A conjectura do contexto escolar é uma prática metódica e protocolar, realizando metas escolares tanto implícitos quanto explícitos, o que reverbera e dogmas e valores sociais. A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica. O processo avaliativo possui uma singularidade tênue à essência do conhecimento, tendo a consciência desta essência , avaliação sofre uma adaptação para evidenciar a coerência epistemológica. A partir de todo o panorama apresentado a retórica é externada na orientação de que no âmbito educacional, como prática pedagógica, não se constitui como prática dispersa, obtusa ou técnica, ou seja, não há um parâmetro, mas é mesurada por um esteriótipo de mundo, de educação e ciência, estruturando um fazer pedagógico. Outro pressuposto é que a avaliação na âmbito educacional e do processo de aprendizagem se apresenta através constituintes pedagógicas que perpassam a intecionalidade de ação, materializada em posturas, relações atitudinais e de habilidades dos indivíduos envolvidos. Como figura de avaliador desta condicionante, o docente é atribuído de responsabilidades interpretativas e mensura orientações e significados à avaliação educacional, desenvolvendo conhecimentos e representatividade em relação a avaliação e como ator na avaliação, embasado em suas próprias premissas, vivências e conhecimentos.

AVALIAÇÃO COMO PROCEDIMENTO NO ÂMBITO EDUCACIONAL

O processo avaliativo está engendrado nas relações humanas e permeiam o cotidiano da humanidade. Isto implica em condições de cognição que reverberam de maneira reflexiva, podendo ser informalmente no dia-a-dia. Podendo ser perceptivelmente induzida, caracterizando uma posição formal refletida sistematicamente em parâmetros de decisões (Dalben, 2005,p.66)
A conjectura do contexto escolar é uma prática metódica e protocolar, realizando metas escolares tanto implícitos quanto explícitos, o que reverbera e dogmas e valores sociais. De acordo com Villas-Boas, avaliações poder vir a serem úteis a transformação social ou manutenção da mesma. Segundo a autora, as práticas avaliativas não acontecem apenas em momentos esporádicos do trabalho pedagógico, e sim o iniciando, em todo o desenvolvimento da pedagogia, e na conclusão. Entretanto, o processo avaliativo não funciona por conta própria, independentemente do nível de ensino. São necessários a elaboração de projetos, estudo da teoria, ou ambos, fundamentando assim as concepções do ensino proposto, como enfatiza Caldeira (2000).
A concepção avaliativa de cunho pedagógico na esfera do ensino aprendizagem não é uma atividade dispersa ou fundamentada numa ausência de intencionalidade e que condiciona uma compreensão existente de um norteador político e epistemológico

que subsidia o movimento da prática docente e do ensino aprendizagem em que se insere. Abordando sobre esse afirmação, Cunha(1998), que realizou pesquisas das nuances que fundamentam a prática pedagógica no ensino superior, enfatiza a compreensão de que a concepção de conhecimento preside a definição da prática pedagógica desenvolvida na Universidade foi muito importante para ultrapassar a análise simplista, realizada sobre as regras didáticas aplicadas ao ensino superior. Compreender que ensinar e aprender estão alicerçados numa concepção de mundo e de ciência facilitou uma visão mais global e elucidativa, especialmente numa época em que a supremacia da ciência tem sido amplamente reconhecida. (p. 17).

Tendo como mesma concepção e simbiose nessa posição, Álvarez Méndez(2002), ao realizar questionamentos objetivando a avaliação, ou a necessidade da avaliação, endossa que a conclusão reporta, imprescindivelmente, ao percurso do conhecimento ou a que ele seja mensurado.

Endossando essa mesma posição, Álvarez Méndez (2002), ao indagar a respeito do objetivo da avaliação, ou sobre o porquê e para quê avaliar, sustenta que a resposta nos remete, necessariamente, ao sentido que tenha o conhecimento ou que a ele seja atribuído. Segundo o autor, o conhecimento deve ser o referente teórico que dá sentido global ao processo de realizar uma avaliação, podendo diferir segundo a percepção teórica que guia a avaliação. Aqui está o sentido e o significado da avaliação e, como substrato, o da educação. (p. 29).

O autor estabelece que o processo avaliativo possui uma singularidade tênue à essência do conhecimento, tendo a consciência desta essência , avaliação sofre uma adaptação para evidenciar a coerência epistemológica. A partir de todo o panorama apresentado a retórica é externada na orientação de que no âmbito educacional, como prática pedagógica, não se constitui como prática dispersa, obtusa ou técnica, ou seja, não há um parâmetro, mas é mesurada por um esteriótipo de mundo, de educação e ciência, estruturando um fazer pedagógico. Outro pressuposto é que a avaliação na âmbito educacional e do processo de aprendizagem se apresenta através constituintes pedagógicas que perpassam a intecionalidade de ação, materializada em posturas, relações atitudinais e de habilidades dos indivíduos envolvidos. Como figura de avaliador desta condicionante, o docente é atribuído de responsabilidades interpretativas e mensura orientações e significados à avaliação educacional, desenvolvendo conhecimentos e representatividade em relação a avaliação e como ator na avaliação, embasado em suas próprias premissas, vivências e conhecimentos. Sordi(2001) afirma: “Uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica”. (p. 173).

Tendo como premissa a incumbência do docente como avaliador,

responsável por atribuir sentido e significado à avaliação, origina-se o questionamento de como avaliação e orientada no processo do ensino aprendizagem contemporâneo. Como condição de estudo se faz necessário resgatar o significado de avaliação dos séculos VVI e XVII, quando surge a prática dos exames escolares e, até que condição se assemelham na atual prática avaliativa atual no ensino aprendizagem no âmbito escolar.

A AVALIAÇÃO FRENTE ÀS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DE MANEIRA TEMPORAL NO ÂMBITO ESCOLAR

Tendo com parâmetro de análise subdividadas em quatro condicionantes da concepção pedagógica e os significados de avaliação. Apresentam em um primeiro momento, os exames e as provas escolares como ferramenta de avaliação, utilizadas a partir do século XVI, intitulada de “Pedagogia Tradicional!” em que há uma concepção de equivalência entre avaliação e exame. Num segundo momento analisa-se a avaliação como dimensão, tendo sua notoriedade na denominada “Pedagogia tecnicista” . Na sequência à concepção avaliativa como classificatória e de regulação de desempenho. Como quarta e última categoria o sentido quantitativo do processo de avaliação.

O EXAME COMO AVALIAÇÃO

Em concepções evolutivas do processo avaliativo tem-se a referência sob a forma de exames e provas, que eram recorrente em colégios católicos da Ordem Jesuíta e em escolas protestantes, a partir do século XVI, conforme Luckesi(2003).

A tradição dos exames escolares, que conhecemos hoje, em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas (séc. XVI) e pelo Bispo John Amós Comênio (fim do séc. XVI e primeira metade do século XVII). (p. 16).

No contexto historicista remonta registros de que a pratica de exames escolares antecessede o respectivo período, pois, na China, aproximadamente trêm mil anos de Cristo, usava-se esta prática para a seleção de indivíduos para o exército. Mas houve uma sistematização dos exames escolares praticados na atualidade nas nossas escolas, com a modernidade e sua consequência prática educativa(luckesi,2003,p.16). A ascensão e estruturação da burguesia proporcionam notoriedade a prática

dos exames, decorrente de uma sistematização na busca de ascensão social, vislumbrada através do trabalho e dos estudos, em contraposição com os afortunados da aristocracia.É importante ressaltar que a generalização do acesso do funcionalismos público através de exame de admissão foi um êxito na democratização do Estado e na configuração de uma sociedade meritocrática.

O exame como forma avaliativa perdurou por muito tempo, principalmente com o desenvolvimento do modo de produção capitalista. Segundo Afonso (2000) afirma: É, portanto, ao longo do século XIX que se assiste à multiplicação de exames e diplomas, pondo em evidência o contínuo controle por parte do Estado dos processos de certificação. Como Karl Marx observou, o exame passa a mediar as relações mais amplas da cultura com o Estado, constituindo-se num vínculo objetivo entre o saber da sociedade civil e o saber do Estado. (p. 30).

Com essa reflexão se estabelece que nas condições contemporâneas as instituições educacionais brasileiras, públicas e privadas, em tese, praticam o exame como forma de avaliação, compreendendo do ensino básico ao ensino superior, Luckesi(2003, p.11).

A sala de aula é o lugar onde, em termos de avaliação, deveria predominar o diagnóstico como recurso de acompanhamento e reorientação da aprendizagem, em vez de predominarem os exames como recursos classificatórios (Luckesi, 2003, p. 47).

Todo esse repertório de informações e análises a prática de exames, proporciona obter alguma impressões sobre a abordagem da avaliação presente em intituições educacionais, onde a concepção de avaliar é examinar.

Um outro conceito pertinente é que o processo de avaliação consiste em mensurar o desempenho e, nessa prerrogativa, seguirá a discussão.

DIMENSIONAR PARA AVALIAR

A partir do século XX foi introduzido um processo avaliativo que tivesse como parâmetro medir o conhecimento, mais precisamento nos Estados Unidos, com aprofundamento de pesquisas de Thomdike relacionando os testes educacionais. Houve uma evolução significativa dos estudos e objetivaram no aprimoramento de testes padronizados para mensurar habilidades e aptidões do educando. Nesse mesmo período houve a contribuição da Psicologia à avaliação verificado em duas vertentes. Uma primeira evidenciado através de testes psicológicos, baseados em pesquisas de Sperman (1904, 1907, 19013) sobre a Psicometria, e de Binet e Simon (1905), que criaram o primeiro teste de inteligência infatil e adulto. O advento de dimensionar os comportamentos por meio de testes dinamizou a disseminar a cultura dos testes e medidas na educação, segundo Dias Sobrinho (2003) afirma que, nas primeiras décadas do século passado, havia uma distorção entre do entendimento de avaliar com o de medir:

Embora consideremos hoje importante distinguir avaliação e medida, naquele momento, esses termos se tomavam um pelo outro. A avaliação era eminentemente técnica, consistindo basicamente em testes de verificação, mensuração e quantificação de resultados. (p. 17)

A Psicologia teve sua contribuição em referência a avaliação educacional voltada as relações dos estudos da Psicologia comportamental sobre a aprendizagem. A narrativa concebe a relevância que há possibilidade de quantificar a aprendizagem, e portanto, mensurá-la. Essa pesquisas fundamentaram a intitulada “Pedagogia Tecnicista”, Segundo caldeira (1997).

A Pedagogia Tecnicista busca sua concepção de aprendizagem na psicologia comportamental. Esta sempre buscou adquirir o “status” de ciência, libertando-se da introspecção e fundamentando-se na lógica científica dominante que lhe garantisse a objetividade das ciências da natureza. Seu principal foco de preocupação são as mudanças comportamentais que possam ser cientificamente observadas, portanto, quantificadas. (p. 53).

A concepção de avaliar considerando, não apenas, mensurar as alterações comportamentais, mas também a aprendizagem, quantificando resultados, apoia-se numa racionalidade estrutural inserida pelo Positivismo. Em convergência com essa abordagem de quantificar resultados, conceitua-se a avaliação como a sistemática de dados por meio da qual se determinam as mudanças de comportamento do aluno e em que medida estas mudanças ocorrem (Bloom et al., 1975, p. 23). Por conseguinte, este tipo de avaliação objetiva a comprovação do rendimento do educando embasado em um aspecto (comportamental) preestabelecidos e, a relação avaliativa é resumida a mensurar e distancia do processo de ensino de seu resultado (Calderia,2000 p. 23).

O questionamento é: qual é o parâmetro dessa medida? Segundo Hadji (2001), medir significa atribuir um número a um acontecimento ou a um objeto, de acordo com uma regra logicamente aceitável (p. 27). Segundo o autor está engendrado no docente a concepão de que a avaliação é uma medida dos desempenhos do educando, e os alunos, por sua vez, também comungam deste aspecto. A barreira para a superação desse conceito está associado na referida “confiabilidade” das medidas em educação e nos parâmetros “objetivos” utilizados pelos docentes para atribuir notasl às atividades dos alunos:

Uma medida é objetiva no sentido de que, uma vez

definida a unidade, deve- se ter sempre a mesma medida do mesmo fenômeno. Certamente, um erro é sempre possível, devido às imperfeições da instrumentação, pois ele resulta então das condições de operacionalização dos instrumentos. Ele provém da operação de medida. Por essa razão, pode ser calculado e, portanto, neutralizado. (p. 27).

Neste contexto, segundo o autor, minimizar a avaliação à medida, ou em outras palavras, à prova induz na aceitação de confiabilidade desta ferramenta como parâmetro para mensurar e desconsiderar que a subjetividade do avaliador por interferir nos resultados da avaliação.

Baseado nesta narrativa o autor alerta: (...) registraremos aqui o fato de que hoje se sabe que a avaliação não é uma medida pelo simples fato de que o avaliador não é um instrumento, e porque o que é avaliado não é um objeto no sentido imediato do termo. Todos os professoresavaliadores deveriam, portanto, ter compreendido definitivamente que a "nota verdadeira" quase não tem sentido. (p. 34)

AVALIAÇÃO OBJETIVANDO CLASSIFIÇÃO OU REGULAÇÃO

Tradicionalmente nas instituições escolares o processo avaliativo conceitua- se no especificidade de classificar o desempenho do aluno através da avaliação.

Nesse contexto, segundo Perrenoud (1999): A avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência [grifo do autor]. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida em absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos. (p. 11).

A certificação é um aporte a esse conceito que a avaliação representa no contexto educacional, enfatiza o autor, sendo que a certificação, mais especificamente o diploma proporciona a garantia que seu portador foi contemplado com a formação, não havendo necessidade de submeter a futuros exames.

Conforme Perrenoud (1999), as processos avaliativos são perpassados por relações em duas lógicas, por sua vez, não são a priori, excludentes: a formativa e a somativa.

Referente à lógica somativa, Sordi (2001), associando-se em Perrenoud(1999), afirma: Esta se relaciona mais ao produto demonstrado pelo aluno em situações previamente estipuladas e definidas pelo professor, e se materializa na nota, objeto de desejo e sofrimento dos alunos, de suas famílias e até do próprio professor. Predomina nessa lógica o viés burocrático que empobrece a aprendizagem, estimulando ações didáticas voltadas para o controle das atividades exercidas pelo aluno, mas não necessariamente geradoras de conhecimento. (p. 173).

A lógica formativa baseia-se no processo de apropriação dos saberes pelo educando, o percurso vivenciado, mediado pela intervenção efetiva do docente. Com o intuito de proporcionar a orientação das aprendizagens, respaldando com uma ação profilática para evitar o prejuízo educacional e reinserindo o educando no processo de aprendizagem.

A partir de todo o contexto estabelece que a avaliação somativa apóia-se numa lógica cujo conceito se fundamenta em relações classificatórias de avaliação, com a particularidade, que ao final de uma unidade de estudos, semestre ou ano letivo, é a de analisar de houve apropriação de saberes.

Segundo Azzi (2001) afirma: A avaliação que acontece ao final nos dá uma dimensão do significado e da relevância do trabalho realizado. Difundida nos meios educacionais com a denominação de somativa, é sempre associada à idéia de classificação, aprovação e reprovação. Tal associação tem sentido e não é errada em uma proposta que tenha esses objetivos. Numa proposta que vise à inclusão do aluno, a avaliação final necessita ser redimensionada, sem perder seu caráter de seriedade e rigor. (p. 19).

Segundo Hadji(2001, p.19) referente à avaliação formativa, enfatiza que sua função principal é a de contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino (ou da formação, em sua plenitude).

Constitui-se de um aprofundamento de informações valorosas à regulação do processo de ensino aprendizagem. O autor adverte: uma avaliação não precisa conformar-se a nenhum padrão metodológico para ser formativa (p. 19). Mensurando essa narrativa, na prática, essas lógicas comungam conjuntas. Segundo Sordi(2001, p174), por conseguinte, a distinção é evidenciada na postura do docente perante elas, ou seja, na determinação do docente em assumir a sua responsabilidade e autonomia na definição do que é importante na concepção avaliativa.

QUALIFICAÇÃO ATRAVÉS DO PROCESSO AVALIATIVO

Em referência as relações tecnicista e quantitativa, Saul (1988), em 1960, mais precisamente a partir da respectiva década, originaram significativas críticas sobre os modelos e práticas de avaliação nas instituições escolares do Brasil, havendo um efêmero aprimoramento de enfoques de processos de avaliação alternativos, com premissas éticas, epistemológicos e teóricos muito distintos. A partir dessa orientação, a autora refere-se à busca de alternativa para a avaliação escolar. Produziu-se um acelerado desenvolvimento do interesse sobre a perspectiva chamada de avaliação "qualitativa". Esse movimen-

to deveu-se em grande parte ao reconhecimento de que os testes padronizados de rendimento não ofereciam toda a informação necessária para compreender o que os professores ensinavam e o que os alunos aprendem. (p. 45).
Relata que em referência a concepção qualitativa do processo de avaliação: Há uma preocupação em compreender o significado de produtos complexos a curto e a longo prazos, explícitos e ocultos, o que requer uma mudança de orientação, uma troca de pólo: da ênfase nos produtos à ênfase no processo. (p. 46).
Em função deste contexto, para a autora, a "avaliação qualitativa" passa a incorporar um conjunto de técnicas, orientações e pressupostos da metodologia etnográfica, da investigação de campo (p. 47).
Outro aspecto desta avaliação é o delineamento flexível que permita um enfoque progressivo, isto é, a avaliação centrada em processos é em si mesma um processo que evolui em virtude de descobertas sucessivas e de transformações do contexto; supõe, então, um enfoque seletivo e progressivo (Saul, 1988, p. 47).
Segundo Esteban (2003), a avaliação qualitativa estrutura-se como um modelo em movimento por ter em seu cerne a compreensão dos processos dos envolvidos e da aprendizagem, o que objetiva uma divisão com a primazia do resultado característico do processo quantitativo. A autora enfatiza: A avaliação qualitativa tenta responder à imposição de a avaliação qualitativa apreender a dinâmica e a intensidade da relação aprendizagem-ensino, porém articulada por princípios que sustentam o conhecimento-regulação-mercado, Estado e comunidade. (p. 26).
As pesquisas do respectivo autor sobre processo avaliativo do rendimento do educando demonstram que a estruturação de um modelo híbrido, Que personifica como amplitude generalizada o modelo quantitativo, que de qualquer forma, sofra alguma alteração tênue por inserir uma análise de alguns fatores subjetivos nessa avaliação, não garante uma verdadeira transformação no paradigma do processo avaliativo. Segundo Esteban (2001) afirma: (...) Muitas vezes observamos, tanto na sala de aula quanto nas propostas que chegam à escola, a manutenção da prática de avaliação fundamentada na lógica classificatória e excludente, ainda que a prática adquira uma aparência inovadora e que o conceito de avaliação escolar associado à quantificação do rendimento do/a aluno/a seja objeto de inúmeras e profundas críticas. (p. 121).
Segundo Santos Guerra, fala-se em avaliação de conteúdos, conceitos, procedimentos, atitudes, mas há que se sintetizar todo o processo num conceito ou número (apud Esteban, 2001, p. 121).
As concepções qualitativa e quantitativa mantêm o sujeito individualizado e não consideram a dimensão social da constituição da subjetividade, de suas características peculiares, de suas possibilidades, de suas dificuldades, etc.; conservam a concepção de que é necessário harmonizar o indivíduo às condições postas. (p. 122).

PONDERAÇÕES FINAIS

Quando se questiona as concepções que perpassam a avaliação no contexto educacional, verifica-se que há uma singularidade entre avaliar e examinar. Esteban (2004, p. 86) declara: embora muito criticada, a avaliação do desempenho escolar, como resultado do exame que o professor ou professora realiza sobre o aluno ou aluna, ainda é predominante.
Percebe-se também que há uma distorção no processo avaliativo, através da peculiaridade de mensurar através de quantidade de conhecimentos adquiridos pelo educando, a partir dos ensinamentos propostos pelo docente. Segundo Gatti (2003) afirma: É preciso ter presente, também, que medir é diferente de avaliar. Ao medirmos um fenômeno por intermédio de uma escala, de provas, de testes, de instrumentos calibrados ou por uma classificação ou categorização, apenas estamos levantando dados sobre uma grandeza do fenômeno. (...) Mas, a partir das medidas, para termos uma avaliação é preciso que se construa o significado dessas grandezas em relação ao que está sendo analisado quando considerado com um todo, em suas relações com outros fenômenos, suas características historicamente consideradas, o contexto de sua manifestação, dentro dos objetivos e metas definidos para o processo de avaliação, considerando os valores sociais envolvidos. (p. 110).
Outra condição que concebe o processo avaliativo escolar constitui na classificação do educando em uma escala que opera em pares excludentes, como: maduro/imaturo, capaz/incapaz, forte/fraco, bom/mau, etc. A respectiva classificação proporciona uma delimitação dos lugares da escola, seus limites e possibilidades de aprendizagem. Para Esteban (2004, p. 85), a avaliação classificatória não é somente um elemento justificador da inclusão/exclusão, ela está constituída pela lógica excludente dominante em nossa sociedade.
Uma forma de contemplar as diferenças, tendo como premissa que a ação metodológica de avaliação conceba uma pluralidade e maior flexibilidade é almejada a partir de uma avaliação embasada no conceito qualitativo. Para tanto, referente ao processo qualitativo no cotidiano educacional, Esteban (2003) afirma.
Não obstante a crítica ao modelo quantitativo e a

redefinição das práticas em consonância às novas perspectivas teórico-metodológicas apresentadas, a avaliação qualitativa continua sendo uma prática classificatória. Vemos, na escola, as provas únicas com questões objetivas serem substituídas por testes ou provas distribuídas ao longo de um período letivo trazendo questões mais abertas, que solicitam opiniões e reflexões dos estudantes, que propõem o estabelecimento de questões mais amplas. As questões pretendem estimular uma maior participação do sujeito que aprende na elaboração de respostas e captar o processo de aprendizagem; os exames passam a ser complementados pela observação da professora sobre o movimento dos alunos e alunas que aprendem. (p. 27).

Portanto é evidenciado que a orientação do processo de avaliação qualitativo propõem uma reflexão epistemológica sobre a práxis da avaliação educacional, embora a prática pedagógica tenha uma linearidade pelo modelo positivista, percebe-se que há uma fio condutor que denuncia sua insuficiência para sanar às demandas cotidianas. Portanto, o estudo do contexto escolar aponta o esgotamento do modelo teórico-epistemológico que orienta a avaliação e enfatiza o conceito apresentado por Barriga (1982), onde é preponderante uma divisão com o paradigma epistemológico que estrutura o processo avaliativo, com o intuito de conceber uma teoria de avaliação que posso sobrepujar os limites da teoria da medida e implemente práticas pedagógicas resignificadas.

Tendo como parâmetro esse contexto referente às concepções que perpassam a avaliação educacional, concluí-se que o processo avaliativo está intimamente relacionado às alterações que sofreram em decorrência da evolução nas concepções de educação que orientam as práticas pedagógicas a partir da estruturação efetiva da escola como espaço de educação formal. Com essa prerrogativa, o processo educacional, estruturado sob o perfil do pensamento liberal e do paradigma positivista, orientou uma prática de avaliação significativamente classificatória. Em função deste contexto, considera-se que a implementação de políticas educativas, associadas a uma atuação pedagógica sensível a todas as impressões de vivência em âmbito educacional que desenham o rizoma escolar, proporcionará novos rumos à práxis da avaliação de forma plausível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo J. Avaliação educacional: regulação e emancipação. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan M. Avaliar para conhecer: examinar para excluir. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AZZI, Sandra. Avaliação e progressão continuada. In: AZZI, S. (coord). Avaliação do desempenho e progressão continuada: projeto de capacitação de dirigentes. Belo Horizonte: SMED, out. 2001.

BARRIGA, A. Tesis para la elaboración de una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia: perfiles educativos. México: Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM, 15 mar. 1982.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. Evaluación del aprendizagen. Argentina: Troquel, 1975, Tomo 1.

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. Avaliação e processo de ensinoaprendizagem. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 3, p. 53-61, set./out. 1997.

CUNHA, Maria Isabel da. O Professor universitário: na transição de paradigmas. Araraquara, SP: JM, 1998.

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. Avaliação escolar. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 11, n. 64, jul./ago. 2005.

DEMO, Pedro. Teoria e prática da avaliação qualitativa. Temas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação. Curitiba, Paraná, 2004. p. 156-166.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação: políticas e reformas da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003.

ESTEBAN, Maria Tereza. Pedagogia de Projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: SILVA, J. F.;

LUDICIDADE: JOGOS E BRINCADEIRAS EM FUNÇÃO DE AUTONOMIA E IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALESSANDRA CAVALHEIRO GAIA

RESUMO

O presente trabalho fala sobre o lúdico na Educação Infantil e isso requer buscar novos caminhos e possibilidades para tornar o trabalho mais prazeroso, vivenciar e observar as brincadeiras das crianças para fazer um trabalho a partir das experiências vivenciadas na construção da identidade infantil. A identidade envolve a capacidade de personalidade da criança e sua função social, por isso quando aplicada de forma educativa, precisa envolver o lado prazeroso e educativo ao mesmo tempo, de forma planejada. A criança na sociedade vai caminhando na conquista de direitos e o poder de usufruir seus direitos, dependendo da moderação dos adultos, fa-

mília, escola, para atingir os objetivos de uma boa educação em busca de uma transformação social.
PALAVRAS-CHAVE: Autonomia; Identidade; Jogos e Brincadeiras; Ludicidade.

INTRODUÇÃO

A ludicidade é muito mais que brincadeiras na infância, é uma importante ferramenta educativa que deve ser planejada para aprendizagens de acordo com cada necessidade, assim, a construção de autonomia e identidade pode ser desenvolvida pelas práticas lúdicas.
Deste modo, a justificativa do trabalho é que a ludicidade há muitos anos vem sendo discutida para aprendizagem e ainda pode ser visto dentro dos espaços escolares como algo recreativo, sem o aproveitamento de um campo específico de aprendizagem. A identidade e autonomia deve ser o primordial a ser trabalhado na infância, se tratando de suas ações futuras em contato com o mundo.
Assim, como o professor deve aproveitar a ludicidade na Educação Infantil em decorrência da construção da autonomia e identidade?
O objetivo do trabalho e verificar conceitos da autonomia e identidade na infância e analisar formas de trabalhar autonomia e identidade pela ludicidade.

DESENVOLVIMENTO

AUTONOMIA E IDENTIDADE NA INFÂNCIA

A autonomia e identidade é umas das funções do desenvolvimento infantil, onde a criança reconheça a si e aos outros. Segundo Brasil (1998) a criança passa a conhecer suas características e potencialidades, reconhecendo seus limites, criando confiança em si e se sentem aceitas, ouvidas, cuidadas e amadas com segurança para a formação pessoal e social.
O desenvolvimento infantil está ligado a muitas conquistas que a criança vai adquirindo desde o nascimento em contato com o mundo, na formação sociocultural, constituindo o papel social da criança.

O desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias (BRASIL, 1998, p. 11).

Deste modo, a ludicidade através de jogos e brincadeiras tem um importante papel, além de auxiliar no desenvolvimento infantil, ela atribui a criança a sensibilidade prazerosa com atividades que já faz parte da infância, unindo a aprendizagem com a diversão pela relação com o meio. “A construção da identidade e da autonomia diz respeito ao conhecimento, desenvolvimento e uso dos recursos pessoais para fazer frente às diferentes situações da vida.” (BRASIL, 1998, p. 13).
A identidade envolve a capacidade de personalidade da criança e sua função social. De acordo com Brasil (1998) a identidade é um conceito do qual faz parte a ideia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir e de pensar e da história pessoal, criando uma construção gradativa por meio de interações sociais estabelecidas pela criança, nas quais ela, alternadamente, imita e se funde com o outro para diferenciar-se dele em seguida, muitas vezes utilizando-se da oposição, ou seja, criando sua própria personalidade.
A criança desde a infância estabelece a relação social com a família, a instituição escolar e os campos sociais frequentados pela família, segundo Brasil

(1998, p. 13) a criança participa, também, de outros universos sociais, como festas populares de sua cidade ou bairro, igreja, feira ou clube, ou seja, pode ter as mais diversas vivências, das quais resultam um repertório de valores, crenças e conhecimentos. Desta forma, a autonomia da criança está ligado a independência, fazer atividades para seu desenvolvimento motor, afetivo, social, cognitivo de modo a agir sozinhas, como falar, andar, se vestir, comer, ter equilíbrio emocional, ter boa relação social, e para atingir este fim, a criança tem a mediação dos adultos. Brasil (1998) considera autonomia:

A autonomia, definida como a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro, é, nessa faixa etária, mais do que um objetivo a ser alcançado com as crianças, um princípio das ações educativas (BRASIL, 1998, p. 11).

Ao passo que, a criança na sociedade vai caminhando na conquista de direitos e o poder de usufruir seus direitos, dependendo da moderação dos adultos, família, escola, para atingir os objetivos de uma boa educação em busca de uma transformação social.
Raupp (2011) relata que um ser social para atingir a autonomia, ser crítico e transformador do meio que

se faz parte, é necessário sentir-se parte do contexto em que está inserido e para atingir esse objetivo, a responsabilidade do educador é compreender as necessidades dos educandos, interagir de acordo com sua faixa etária, fazendo-lhe sentir-se parte importante e transformadora do ambiente em que está inserido.

Por isso é essencial trabalhar o lúdico na Educação Infantil e isso requer buscar novos caminhos e possibilidades para tornar o trabalho mais prazeroso, vivenciar e observar as brincadeiras das crianças para fazer um trabalho a partir das experiências vivenciadas. (ROSA et al, 2018, p. 2).

Tavares (2010) coloca que o desenvolvimento psicossocial envolve a integração do desenvolvimento psicológico com a formação de relações sociais e ambos os processos necessitam ocorrer de uma forma paralela. A autora considera que é nos primeiros anos de vida que a criança necessita de vários cuidados e apoio de modo a prepara-lhes quer social e psicologicamente para socializar-se e integrar

na sociedade controlar o comportamento e conquistar a confiança em si e em relação aos outros.
Deste modo vê-se que o desenvolvimento da criança não pode ser realizado unicamente pelo grupo familiar, pela escola, pelo grupo social, pela comunidade ou pela cultura individualmente, mais sim sendo ela um processo está constantemente influenciada por um conjunto de fatores (TAVARES, 2010, p. 10).

Diante disso, Tavares (2010) considera que a escola e a família juntos são responsáveis pela formação do indivíduo, não agindo nenhuma de forma isolada, contribuindo com a personalidade da criança pela socialização, ou seja, seu desenvolvimento psicossocial.
Silva (2014) considera que é por meio dos jogos e brincadeiras que a professora pode ensinar e auxiliar na estruturação e no conhecimento da criança acerca da realidade e da cultura, pois, além da criança estar no mundo, ela está em si mesma, e precisa se tornar consciente sobre a sua ação no meio social, assim, ela percebe, compreende o papel do outro, aprende a comportar-se e a sentir-se como eles.
A maneira como cada um vê a si próprio depende também do modo como é visto pelos outros. O modo como os traços particulares de cada criança são recebidos pelo professor, e pelo grupo em que se insere tem um grande impacto na formação de sua personalidade e de sua autoestima, já que sua identidade está em construção. (BRASIL, 1998, p.13).

Deste modo, Brasil (1998) considera que a autonomia é definida como a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro, sendo mais do que um objetivo a ser alcançado com as crianças, um princípio das ações educativas, ou seja, deve-se conceber uma educação em direção à autonomia, que significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos, e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem, exercitando o autogoverno em questões situadas no plano das ações concretas, poderão gradualmente fazê-lo no plano das ideias e dos valores.
Silva (2014) considera que a infância deve ser aceita na sua condição do ser criança, sendo importante respeitá-la e considerar seu universo de representações, pois é um sujeito participante das relações sociais, que faz parte de um processo

histórico, social, cultural e psicológico, permitindo que suas representações sejam registradas significa a possibilidade da criança escrever sua própria história, que até então foi só produzida por adultos, como uma história sobre a criança.
Menezes (2019) considera que o lúdico é fundamental no planejamento das atividades para a educação infantil, adquirindo e transmitindo conhecimento, sendo necessário que o professor descubra e trabalhe o lúdico na história do educando, resgatando momentos lúdicos vividos por ele em sua trajetória de vida.
Durante muitos anos os jogos e as brincadeiras do universo infantil foram considerados apenas como um passa tempo ou até mesmo algo sem importância, uma vez que não era levado em consideração que brincar é um recurso de fundamental valor em que as crianças usam para lidar com o mundo da fantasia em que vivem, pois quando está jogando, esta separa muito bem o mundo real do jogo, mesmo com a capacidade de apoiar os objetos e circunstância de sua imaginação em objetos reais e tangíveis do mundo real. (MENZES, 2019, p. 14).

Desta forma, para se atingir objetivos de aprendizagem com a criança, deve-se atribuir a ludicidade de forma planejada com aprendizagens específicas, por isso a real necessidade do professor conhecer as necessidades de aprendizagens de cada aluno de forma individual, mas aplicação de jogos e brincadeiras de formas coletivas, necessitando da me-

diação dos adultos, com observação e intervenção durante as atividades.
A criança em contato com os pares, desenvolve capacidades sociais e afetivas, que podem servir para o decorrer de toda sua vida diante da personalidade que vai construindo pela autonomia e identidade. Logo, a sociedade precisa cada vez mais de pessoas que busquem o pensamento crítico diante das problemáticas sociais em busca de transformação em favorecimento social, pela igualdade.

A LUDICIDADE PARA AUTONOMIA E IDENTIDADE

A ludicidade, segundo Carmo et al (2017) não se delimita apenas aos jogos, as brincadeiras e aos brinquedos, ela está relacionada a toda atividade livre e prazerosa, podendo ser realizada em grupo ou individual, sendo um momento privilegiado, que oferece às crianças a possibilidade de experimentarem situações novas, compartilharem experiências, bem como as preparam para superar novos desafios.
Brasil (1998) coloca que o desenvolvimento da capacidade de se relacionar depende, entre outras coisas, de oportunidades de interação com crianças da mesma idade ou de idades diferentes em situações diversas, cabendo ao professor promover atividades individuais ou em grupo, respeitando as diferenças e estimulando a troca entre as crianças.
É por meio das brincadeiras que as crianças expressam seus sentimentos, aprendem que existem regras a serem respeitadas, se colocam no lugar do outro e expõem as relações do seu cotidiano. As brincadeiras permitem que o (a) professor (a) trabalhe com o concreto ou abstrato, permite diversas maneiras e formas das crianças realizarem determinada atividade proposta, prevalecendo um aprendizado significativo e divertido (CARMO et al, 2017, p. 12901).

Modesto e Rubio (2014) considera que o aspecto lúdico torna-se importante instrumento na mediação do processo de aprendizagem, principalmente das crianças, pois elas vivem num universo de encantamento, fantasia e sonhos onde o faz de conta e realidade se mistura, favorecendo o uso do pensamento, a concentração, o desenvolvimento social, pessoal e cultural, facilitando o processo de construção do pensamento, nos quais muitos profissionais da educação comprometidos com a qualidade de sua pratica pedagógica, reconhecem a importância do lúdico como veículo para o desenvolvimento social, intelectual e emocional de seus alunos. Brincar é uma atividade que facilita o desenvolvimento físico, cognitivo, psicológico, estimula o desenvolvimento intelectual, possibilita as aprendizagens.
Rosa et al (2018) considera que o papel do professor é ser o mediador da aprendizagem, cabendo a ele desenvolver as técnicas e métodos que melhor se aplicam no contexto educacional, no qual o brincar é uma forma de a criança conceber a aprendizagem possibilitando a assimilação do saber existente e proporcionando o desenvolvimento de e aprimoramento de novos conhecimentos.

Bastiani e Silva (2018) relata que o ser humano, em todas as fases de sua vida, está sempre descobrindo e aprendendo coisas novas pelo contato com seus semelhantes e pelo domínio sobre o meio em que vive, assim o ser humano nasce para aprender, para descobrir e apropriar-se dos conhecimentos, desde os mais simples até os mais complexos, e é isso que lhe garante a sobrevivência e a integração na sociedade como ser participativo, crítico e criativo. A esse ato de busca, de troca, de interação, de apropriação e que damos o nome de educação. Esta não existe por si só; é uma ação conjunta entre as pessoas que cooperam, comunicam-se e comunga do mesmo saber.
A criança constrói e reconstrói sua compreensão de mundo por meio do brincar; amadurecem algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e experimentação de regras e papéis sociais presentes nas brincadeiras. (MODESTO; RUBIO, 2014, p. 2).

Assim, as autoras colocam que por meio do lúdico há o desenvolvimento das competências de aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer; desenvolvendo o companheirismo, aprendendo a aceitar as perdas, testar hipóteses, explorar sua espontaneidade criativa, possibilitando o exercício de concentração, atenção e socialização, considerando o jogo essencial para que seja manifestada a criatividade e a criança utilize suas potencialidades de maneira integral, indo de encontro ao seu próprio eu.
É brincando que a criança constrói sua identidade, conquista sua autonomia, aprende a enfrentar medos e descobre suas limitações, expressa seus sentimentos e melhora seu convívio com os demais, aprende entender e agir no mundo em que vive com situações do brincar relacionadas ao seu cotidiano, compreende e aprende a respeitar regras, limites e os papéis de cada um na vida real; há a possibilidade de imaginar, criar, agir e interagir, auxiliando no entendimento da realidade (MODESTO; RUBIO, 2014, p. 3).

A ludicidade, deste modo, permite a criança através do faz-de-conta, aprender a interagir na realidade, pois através dos seus anseios, frustrações, prazeres, entre outros sentimentos, a criança melhora sua sociabilização e convivência com seus pares.
O lúdico para o professor se torna uma ferramenta, mas para os alunos deve ser algo prazeroso, senão deixa de ser lúdico. Bastiani e Silva (2018) coloca que o lúdico não está ligado apenas a ação de jogo, mas sim está envolvido com as demais atividades, que liberam ao ser humano momentos de prazer, bem estar, liberdade de

ação e movimento, o lúdico está ligado com as práticas voltada a curiosidade de aprender do educando, de descobrir novos ambientes, de construção de conhecimento, de uma forma prazerosa e não forçada, ou por obrigação.
No faz-de-conta, as crianças aprendem a agir em função da imagem de uma pessoa, de uma personagem, de um objeto e de situações que não estão imediatamente presentes e perceptíveis para elas no momento e que evocam emoções, sentimentos e significados vivenciados em outras circunstâncias. Brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la (BRASIL, 1998, p. 22).

Rosa et al (2018) coloca que é imprescindível, que o professor tenha o cuidado de transformar momentos tão ricos em prazer que raramente é encontrado numa aula tradicional, pois as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores a interação e as brincadeiras para garantir experiências enriquecedoras para a criança. Carmo et al (2017) coloca que as brincadeiras na Educação Infantil são atividades lúdicas bastante utilizadas pelos professores nas salas de aula, elas representam muito mais do que um “faz de conta”, é um momento privilegiado, que oferece as crianças a possibilidade de experimentarem situações novas, compartilharem experiências, bem como as preparam para superar novos desafios.

O lúdico é uma necessidade humana e não deve ser encarada como uma diversão qualquer. É preciso que o educador perceba o lúdico como um importante meio de trabalho, reconhecendo sua real importância e o valor das atividades lúdicas no processo educativo. O lúdico deve se fazer presente em todos os momentos do processo pedagógico, porque torna o aprendizado mais prazeroso, utilizando vários jogos e brincadeiras na sala de aula. O lúdico em sala de aula pode e deve ser trabalhado em todas as atividades, pois é uma maneira de aprender/ensinar que desperta prazer e assim a aprendizagem se realiza. A prática da ludicidade no processo pedagógico dos anos iniciais pode se caracterizar elemento gerador de mudança de concepção (BASTIANI; SILVA, 2018, p. 10).

Bastiani e Silva (2018) relata que a ludicidade proporciona ao educando o seu desenvolvimento pessoal, associados aos fatores sociais e culturais, colaboram para uma boa saúde física e mental, facilitando o processo de socialização, comunicação, construção de conhecimento, desenvolvimento pleno do processo de ensino e aprendizagem.
O brincar precisa fazer parte prática pedagógica do docente, pois quando usada a brincadeira em sala de aula, torna-se mais rico o dia a dia escolar e possibilita o aprendizado dos alunos de forma lúdica e prazerosa (ROSA et al, 2018, p. 8).

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, p. 22).

Assim, Miranda e Teixeira (2015) considera que que é necessária a utilização do ato de brincar e dos jogos durante a fase inicial do ensino-aprendizagem, são atividades primárias, que trazem benefícios não somente físicos, mas também intelectual e social, pois brincando, a criança desenvolve a identidade e a autonomia, e o professor passa conhecer melhor a sua personalidade.
Deste modo, Miranda e Teixeira (2015) coloca que as instituições de educação infantil devem oferecer ao educando um ensino que priorize a aprendizagem, é necessário que haja um planejamento e uma prática pedagógica dinâmica e provocadora, no sentido de instigar os alunos a aprender de maneira significativa e prazerosa.
Logo, conforme Miranda e Teixeira (2015) as atividades lúdicas contribuem para essa prática pedagógica, pois ela compreende que a infância é a idade das brincadeiras, é dessa forma a que criança satisfaz suas necessidades, seus interesses particulares, é também dessa maneira que ela expressa a forma como encara sua realidade e o mundo ao

seu redor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da autonomia e identidade se constrói na infância por meio de atividades lúdicas, por meio de jogos e brincadeiras, passando a criança a conhecer suas características e potencialidades, reconhecendo seus limites, criando confiança em si e se sentem aceitas, ouvidas, cuidadas e amadas com segurança para a formação pessoal e social, pois o desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização.

Brincando, a criança desenvolve a identidade e a autonomia, e o professor passa conhecer melhor a sua personalidade. A ludicidade proporciona ao educando o seu desenvolvimento pessoal, associados aos fatores sociais e culturais, colaboram para uma boa saúde física e mental, facilitando o processo de socialização, comunicação, construção de conhecimento, desenvolvimento pleno do processo de ensino e aprendizagem.

A ludicidade, deste modo, permite a criança através do faz-de-conta, aprender a interagir na realidade, pois através dos seus anseios, frustrações, prazeres, entre outros sentimentos, a criança melhora sua sociabilização e convivência com seus pares. É brincando que a criança constrói sua identidade, conquista sua autonomia, aprende a enfrentar medos e descobre suas limitações, expressa seus sentimentos e melhora seu convívio com os demais, aprende entender e agir no mundo em que vive com situações do brincar relacionadas ao seu cotidiano, compreende e aprende a respeitar regras, limites e os papéis de cada um na realidade, há a possibilidade de imaginar, criar, agir e interagir, auxiliando no entendimento do real.

Possibilitando então, através da ludicidade, que crianças possam criar autonomia e identidade na construção de uma sociedade igualitária, com pensamentos críticos e reflexivos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BASTIANI, Catiane de; SILVA, Giovana Maria de. A importância da ludicidade no processo educativo da educação básica. UNIEDU, 2018.

CARMO, Carliani Portela do [et al]. A ludicidade na educação infantil: aprendizagem e desenvolvimento. Educere, 2017.

MENEZES. Raimundinha de Sousa. A ludicidade como recurso metodológico na educação infantil: Análise do CMEI Primeiros Passos- Itaituba- Pará. - CLPL da FAI, 2019: CLPL da FAI, 2019.

MIRANDA, Vanessa; TEIXEIRA, Juliana dos. O “brincar” e a construção do conhecimento na educação infantil. Educere, 2015.

MODESTO, Monica Cristina. A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento. Revista Eletrônica Saberes da Educação. Volume 5 – nº 1 – 2014.

RAUPP, Rita de Matos. A importância da ludicidade no desenvolvimento da autonomia moral infantil de crianças de 5 e 6 anos. Três Cachoeiras: UFRGS, 2011.

ROSA, Jhon Wesley da Rocha [et al]. A ludicidade e sua influência no processo ensino aprendizagem na educação infantil. Capixaba da Serra: Multivix, 2018.

SILVA, Natália Zanatta da. A importância do Lúdico na Educação Infantil. Medianeira: UTFP, 2014.

TAVARES, Ângela Maria Semedo Pereira. Desenvolvimento psicossocial das crianças do pré-escolar: Estudo de caso jardim infantil SOS São Domingos. Cabo Verde: Universidade de Cabo Verde, 2010.

NO RESPEITO AOS SABERES, ONDE FICA O SABER CIENTÍFICO?

ALINE OLIVEIRA BRASIL

RESUMO

O presente trabalho, a partir de um estudo de caso, traz as concepções de alunos da Educação de Jovens e Adultos de uma escola do Município de Santo André, sobre a Origem do Universo. Utilizando mitos de criação de diferentes partes do mundo, e questões disparadoras sobre concepções pessoais e explicativas para a origem do Universo, constatou-se que há predomínio de explicações cristãs, contradições mesmo quando há similaridade entre os mitos, e negativas para apreciação e compreensão de diferentes modos de pensar. Nessa perspectiva, como é possível articular os processos

de construção do conhecimento com as diferentes visões sobre a origem do Universo? Como a escola participa da construção do conhecimento científico?
PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Ciências; Origem do Universo; Religião.

1 INTRODUÇÃO

A introdução é a parte inicial do artigo, onde se expõem a delimitação do assunto que será abordado, os objetivos da pesquisa e os demais fatores necessários para situar o artigo. A Ciência é uma forma de conhecimento. Esse conhecimento está intimamente relacionado com os interesses humanos, às suas intencionalidades, e às finalidades humanas, portanto racional. O surgimento e desenvolvimento do conhecimento humano impulsiona e é reciprocamente impulsionado pela racionalidade, uma característica que foi desenvolvendo-se ao longo do processo de evolução da espécie humana, determinando e sendo determinada pelas demais características humanas, como o trabalho, a vida em sociedade e a linguagem, que formam o processo de evolução cultural do homem. O domínio do conhecimento científico é parte fundamental da formação de cidadãos. É um direito objetivo de todos os homens, pois o conhecimento científico é um patrimônio da humanidade, na medida em que é produzido histórico-socialmente no seio das relações sociais de produção e reprodução da existência humana (GERALDO, 2014).

Em seu livro, Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire (1996) coloca como um dos saberes necessários à prática docente, a ideia de que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, principalmente aqueles das classes populares. Não apenas ensinar, mas discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes.

Diante desse quadro, cabe a reflexão: a atual forma de implementação da EJA de Santo André respeita os saberes dos educandos e ao mesmo tempo permite que a reflexão e o processo de construção do conhecimento esteja alinhado com o conhecimento científico? O objetivo central desse trabalho é, a partir de uma análise de caso, verificar como ocorre o processo de construção do conhecimento no que se refere à Ciência e em especial ao tema Origem do Universo. No capítulo 1, discute a importância do Ensino de Ciências e seu papel na compreensão do mundo e suas transformações, tanto no contexto nacional, quanto na EJA do município de Santo André. No capítulo 2, as visões apresentadas na literatura são discutidas e um estudo de caso é relatado. No capítulo 3 um possível encaminhamento é discutido.

2 A DÚVIDA INICIAL

A busca por explicações sobre a origem do universo e da vida sempre esteve presente nas indagações de muitos e diferentes povos ao longo da história da humanidade. Antigamente os mitos e as religiões traziam explicações convincentes para essa dúvida. Para Chaui (2000), o mito narra a origem do mundo e de tudo que nele existe através de três maneiras principais: primeiro, encontrando o pai e a mãe das coisas e dos seres, sendo assim, uma genealogia para coisas, sentimentos e outros seres que são seus pais e antepassados; segundo, sempre há no mito uma guerra entre as forças divinas, ou uma aliança entre si para provocar alguma coisa no mundo dos homens; e terceiro, os deuses concedem recompensas ou castigos àqueles que desobedecem e obedecem.

No entanto, com o passar do tempo, a religião, os mitos e tradições já não satisfaziam a dúvida daqueles que se questionavam e admiravam o mundo, e que se indagavam sobre o que as coisas realmente eram em si. Dessa nova forma de pensar, nasceu a filosofia, que mudou tudo. O universo personalizado dos deuses e espíritos foi substituído por algo muito diferente, e daí em diante o mundo não foi mais o mesmo (CHAUI, 2000; TURNBULL, 2001). A filosofia introduziu formas de pensar que ofereciam às pessoas um escape dos temores aos deuses e seus mandos e desmandos. O mundo tornou-se objeto separado e passível de contemplação humana, que como sabemos, pode ser uma forma consoladora e apaziguadora de olhar as coisas; tornou-se algo que se podia apreciar e interpretar, o que foi uma evolução na história da mente humana (TURNBULL, 2001).

2.1 Por que ensinar?

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), mostrar a Ciência como um conhecimento que colabora para a compreensão do mundo e suas transformações, para reconhecer o homem como parte do universo e indivíduo, é a meta que se propõe para o ensino da área de Ciências no Ensino Fundamental. A apropriação desses conceitos e procedimentos pode contribuir para o questionamento do que se vê e ouve, para ampliação das explicações acerca dos fenômenos da natureza.

No século XX, o espaço cósmico mostra-se palco concreto da aventura humana, nas explorações do Sistema Solar através de sondas e nas viagens espaciais. O Universo, sua forma, seu tamanho, seus componentes, sua origem e sua evolução são temas que atraem todos os níveis de ensino (BRASIL, 1998).

Ainda seguindo este documento, para responder a pergunta “Como é que funciona o Universo?”, foram elaborados diferentes modelos para explicar a Terra e o Universo. No entanto, apesar dos esforços, a compreensão só teve início quando

surgiu uma ruptura na perspectiva do olhar, retirando o ser humano de seu centro de observação e colocando em um lugar onde não está concretamente. Essa ruptura é difícil e os estudantes têm dificuldade de superar suas concepções intuitivas, por isso, o professor deve abordar as diferentes concepções de seus estudantes sobre o Universo, antes de ensinar a perspectiva científica consagrada (BRASIL, 1998).

De acordo com as ideias de Trivelato e Silva (2011), outra questão bastante importante no ensino de Ciências é o conflito cognitivo, ou seja, fazer com que o estudante perceba a inadequação de suas hipóteses em relação aos novos problemas, já que é um estímulo à reflexão, questionamento, busca de novas informações, pesquisas alternativas e transformação de ideias. A produção de conhecimentos na Ciência é estimulada por situações conflituosas. Para tanto, no Ensino Fundamental, é importante favorecer o desenvolvimento de uma postura reflexiva e investigativa, de não-aceitação, a priori, de ideias e informações, assim como a percepção dos limites das explicações, inclusive dos modelos científicos, colaborando para a construção da autonomia do pensamento e de ação (BRASIL, 1998).

2.2 Por que ensinar, no contexto da Educação de Jovens e Adultos no Município de Santo André?

A EJA, Educação de Jovens e Adultos do Município de Santo André é uma modalidade de ensino destinada a jovens acima de 15 anos e adultos, que por diversos motivos, não cursaram o ensino fundamental na idade certa. A EJA II é equivalente ao Ensino Fundamental II (6º - 9º ano), cada semestre equivale a um ano do ensino regular, e é denominado de 1º, 2º, 3º e 4º Termos. A demanda da educação de jovens e adultos é atendida pela Secretaria de Educação da Cidade desde o ano de 1989.

As classes da EJA são compostas por adolescentes, jovens, adultos e idosos, estudantes com deficiências e trabalhadores e trabalhadoras do Município e de Cidades adjacentes. Nesse contexto de classes heterogêneas com estudantes das mais variadas faixas etárias, experiências, objetivos e origem é sempre um grande desafio para os professores caracterizar as turmas, planejar as aulas, adequar materiais e relacionar os conteúdos trabalhados na escola com o cotidiano do estudante.

Em relação ao currículo da EJA de Santo André, a partir de 2017, iniciou-se um novo processo de elaboração de propostas curriculares, em pauta até esta data. Embora, nos anos de 2013 a 2016 tenha acontecido na cidade uma grande movimentação de educadores, equipes gestoras e estudantes para a organização e reorganização curricular, a fim de construir um currículo que integre as dimensões do trabalho, cultura, ciência e tecnologia (SANTO ANDRÉ, 2016). Neste período os assessores das diferentes disciplinas contratados pela Prefeitura, juntamente com o grupo de professores reuniram-se para construir coletivamente o que seria o conjunto de conhecimentos fundamentais de cada disciplina, vale aqui salientar que essas sistematizações foram produzidas e organizadas na forma de propostas (SANTO ANDRÉ, 2016).

No documento proposto anteriormente, o que tange aos conhecimentos de ciências foi pautado na alfabetização científica, conduzindo professores a um processo de reflexão sobre o papel da escola na vida dos alunos (SANTO ANDRÉ, 2016). Em relação aos conteúdos propostos, evolução do universo e dos seres vivos, aparecem como tópicos separados, assim como relatam Piolli e Dias (2004), nas escolas o que se percebe é que professores seguem orientações diversas, alguns optam pela evolução, outros pela ecologia, biomedicina, biologia celular, e outros ainda não estabelecem nenhum tipo de eixo para organização do ensino. E questionam: Por que a evolução biológica não é assumida como eixo integrador e unificador do ensino pela maioria dos professores de biologia? (PIOLLI e DIAS, 2004).

Uma questão pertinente, colocada no estudo de Falcão, Santos e Raggio Luiz (2008), de que para a aprendizagem de conhecimentos científicos, seria necessária a renúncia de determinados valores, visões, crenças, ou conhecimentos prévios que nem sempre se encaixam nos limites prévios da ciência? Nesse estudo os autores colocam as reflexões tanto de que há necessidade de uma mudança de conceitos, quanto ideias de que há a possibilidade de convivência entre os conhecimentos prévios e aqueles ensinados na escola. De qualquer maneira, o que se pretende para o ensino de jovens e adultos, é respeitar os saberes dos educandos, sobretudo os das classes populares (FREIRE, 1996).

3 REVISANDO A LITERATURA

Tendo estabelecido a importância do estudo das Ciências e, em particular, da visão do Cosmos e sua origem, na próxima etapa do trabalho o foco central é a comparação entre as observações e relatos de alunos da EJA de Santo André, objeto de estudo de caso, com o de outros grupos e realidades.

3.1 Percepção dos alunos, segundo a literatura

Na escola, os estudantes são sujeitos com histórias próprias, visões de mundo, experiências e opiniões diversas. Os jovens e adultos que frequentam a EJA são mães e pais, trabalhadoras e trabalhadores, cidadãos e sujeitos autônomos em sua vida privada e com suas histórias particulares.

De acordo com Porto e Falcão (2010), as crenças religiosas são pautadas por estruturadas visões de mundo, e quando essas visões estabelecem contrastes com o que é transmitido nas salas de aula, podem ocorrer interferências e até mesmo impedi-

mento para a consideração da plausibilidade do que se ensina, inclusive no que se refere às hipóteses científicas.

Aqui cabe colocar que alguns autores relatam grande conflito entre abordagens científicas e concepções religiosas. Essa percepção pode ser analisada sob o ponto de vista de alunos, professores, estudantes de cursos de graduação em Biologia e até mesmo estudantes de cursos pré-vestibulares como visto nos estudos de Porto e Falcão (2010), Costa, Melo e Teixeira (2011) e de Almeida (2012).

Como surgiram os seres vivos? E o universo? Falcão, Santos e Luiz (2008) investigaram as concepções de estudantes de Ensino Médio (da primeira e terceira séries) para a origem do universo e dos seres vivos. As respostas de 95% dos estudantes permitiram a construção de discursos coletivos que afirmam a vontade de Deus em criar tudo. Ainda na fala dos autores, o conteúdo desses discursos revelam argumentos articulados que expressam declarado entusiasmo pelos textos bíblicos, essas falas revelam também que as explicações religiosas obtidas em contextos extraescolares prevalece de forma expressiva sobre as explicações científicas apresentadas na escola.

No estudo de Almeida (2012), a origem do universo e dos seres vivos, embora sejam acontecimentos diferentes, também teve como comum concepção pelos discentes, a ideia de que "o homem não surgiu de uma explosão conhecida como big bang e sim criado por Deus"; em outro relato, deste mesmo autor "a espécie humana surgiu da criação, porque uma explosão só faz destruir, não transformar".

Compreende-se essa aceitação do divino explicando a origem de tudo porque, de maneira geral, as religiões trazem o encontro da paz interna e trazem explicações para questões difíceis. As religiões também detém uma força cultural criadora, que para Durkheim fornece o chão para as relações sociais, não que ele queira dizer que as doutrinas religiosas sejam verdadeiras em um sentido científico, mas que sua principal função é a organização da existência social (SOUSA, 2013). Nesse contexto social, de crenças e de vida em comunidade, a escola acaba sendo o espaço onde há o conflito entre as explicações científicas e as crenças pessoais (REISS, 2008).

3.2 Estudo de caso: EMEIEF Antônio Virgílio Zaniboni

Este estudo de caso é fruto de experiências vividas no decorrer de aulas de ciências ministradas na EMEIEF Antônio Virgílio Zaniboni para estudantes da EJA no período noturno, durante os meses de julho a dezembro de 2017. A sequência didática envolveu 51 estudantes do 1º, 2º e 4º termos, sobre origem do universo.

O objetivo principal foi levantar as concepções dos estudantes sobre origem do universo e dos seres vivos. Primeiro foi colocado uma questão inicial "Como surgiu tudo o que conhecemos?". O grupo foi então opinando de forma oral. Na sequência foi entregue à dupla de estudantes um resumo de alguns mitos da criação de diferentes partes do mundo. Após leitura os estudantes compartilharam com o grupo. Um dos mitos lidos pelos estudantes foi o da criação dos aborígenes, como descrito abaixo:

Histórias da criação aborígenes começam com o Sonho, quando o mundo estava nu e frio. A Serpente Arco-Íris dormiu debaixo da terra com todas as tribos de origem animal em sua barriga. Quando o tempo melhorou, ela saiu e vomitou os animais, juntamente com as características do mundo natural. A Serpente Arco-Íris foi a criadora das leis, que todas as criaturas deviam obedecer. Em algumas variações do mito, ela engoliu os malfeitores e cuspiu seus ossos para formar rochas e morros. Em outros, ela recompensou aqueles que obedeceram a lei, dando-lhes a forma humana, e transformando os infratores em pedra.

A Serpente é às vezes chamada de Mulher Velha, e foi ela quem ensinou os seres humanos como conseguir comida. Em tribos que acreditam que são descendentes de animais, a Serpente deu a cada pessoa um totem e determinou que nenhum homem poderia comer o animal que representava. Desta forma, ela garantiu que houvesse comida suficiente para todos (ROMANZOTI, 2014).

As discussões centraram-se em duas questões. Para a primeira pergunta, "A teoria que você leu é válida para explicar a origem do universo? A maioria das respostas foram negativas, cerca de 80%.

Na segunda pergunta: "Se não acha válido, quais são as razões que o levaram a não acreditar, ou descartar a teoria dos índios?". Um dos estudantes diz que "Diante da origem do universo vejo que as criações veio através de Deus pois foi ele que criou o homem e a mulher assim como os animais alimentos entre outros essa é a única origem do universo que conheço" (sic). Apesar de outros mitos serem apresentados à classe, nesse caso, apenas uma visão é creditada, a cristã.

Outro aluno diz que a primeira razão que o leva a desacreditar no mito lido é "... porque na teoria fala que Brahma criou a água e se dividiu em dois formando o homem e a mulher e o índio por cima fala que ele criou tudo isso apenas com o pensamento" (sic).

Nas falas a seguir, um dos estudantes diz: "Ri porque eu sou evangélico e aprendi que foi Deus criou o mundo e os seres vivos" (sic), outro afirma que "Não tem sentido porque para mim quem criou tudo foi Deus" (sic), há nestes discursos um forte predomínio de explicações cristãs, e uma forte expressão

de um pensamento de difícil renúncia.
Na Bíblia Sagrada (1994), Deus forma a partir do pó da terra, o homem, e sopra-lhe nas narinas dando-lhe o fôlego da vida. Essa passagem do livro da bíblia é contada em muitos dos relatos dos estudantes, “Deus amassou o barro e formou Adão e da costela de Adão formou Eva...” (sic) ou “Deus Jeová que em Gênesis explica como formou o universo” (sic). No entanto apesar das semelhanças dos mitos, pode-se ler relatos assim: “Todos os fatos que li até podem ter alguma semelhança, mais eu creio em uma criação aonde Deus é o criador de tudo” (sic). Há nos discursos fortes contradições quando são outros os mitos narrados, “Eu não acho válido porque sei que os seres humanos não são feitos de barro, acredito na origem e quem só deus pode criar as coisas” (sic), relato parecido é encontrado no estudo de Almeida (2012), que afirma que não foi registrado nenhuma outra concepção criacionista.

Para a mesma pergunta, “Quais são as razões que o levaram a não acreditar, ou descartar a teoria dos índios?”. As respostas seguiram um padrão parecido com o das outras aulas aplicadas na mesma escola. Um dos alunos diz que, “Os índios tem a cultura deles, acho muito interessante, mas não acredito nisso eu acredito na criação de Deus” (sic), outro aluno diz: “Eu não acredito na teoria dos índios pois eles só acreditam em seus deuses, ou imagens criadas por eles mesmo. Eu creio no que está escrito nas sagradas escrituras, pois é a pura verdade” (sic), um terceiro diz: “Eu não descarto a teoria dos índios simplismente respeito não questiono. Como não gosto de ser questionada sobre minha crença” (sic), há também a seguinte fala: “A teoria dos índios são lendas de povos e costumes” (sic). Aqui é possível observar que os estudantes respeitam e compreendem a cultura e modo de pensar de outros povos, mas não aceitam como verdade para explicar a origem do universo.
A liberdade de crença é tema de maior relevância para a educação e cidadania. Trata-se de respeitar o modo de formação da consciência de si mesmo e do mundo, da consciência do direito a ser livre para escolher no que crer e no que não crer, assim como da liberdade de ter e manifestar opinião, consciente da importância de informar-se para tanto (FISCHMANN, 2004).

Quando perguntado “Como você explicaria a origem do universo?”, a totalidade dos estudantes que participaram da aula (sete), responderam que foi Deus o criador. A seguir alguns dos relatos dessa aula: “A origem do universo foi criada por um Deus todo poderoso, criador do céu e da terra, conforme a Bíblia Sagrada” (sic), ou para esta aluna “É Deus Jeová que em gênesis explica como formou o universo” (sic), há também este relato que parte da dificuldade de responder essa questão: “Como posso eu explicar algo tão complécso! Mas compreendo que existe uma força maior de grande sabedoria. Pois todas as coisas são perfeitamente encaixadas, e, chamo essa força de Deus” (sic). Portanto, nesse aspecto, os dados coincidem com o observado na literatura, Almeida (2012), a maioria dos alunos amostrados, da escola visitada em Macapá, concebeu a origem a partir da concepção criacionista apresentada pela Bíblia, não sendo registradas outras concepções criacionistas. No estudo de Porto e Falcão (2010), os resultados apontam que a escola foi pouco mencionada como fonte de influência para as visões em relação à origem dos seres vivos e do homem, no primeiro plano aparecem como forte influência elementos familiares e religiosos, e a explicação também tem predomínio para a versão do criacionismo cristão. Estes apontamentos são coerentes com o estudo de caso apresentado: a maioria absoluta dos relatos apresenta a versão do criacionismo cristão como a única que pode ser aceita ou discutida. Todas as demais visões devem ser descartadas, não havendo espaço sequer para apreciá-las, fazer paralelos ou comparações.

Esta constatação nos leva a um quadro onde não é possível utilizar elementos importantes para que o processo de construção do conhecimento ocorra. Ao admitir que existe uma verdade universal, traduzida na versão cristã do criacionismo, não há espaço para o debate e sua articulação com os processos de construção do conhecimento e formação do cidadão.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Geraldo (2014), como o indivíduo nasce incompleto, deverá formar-se homem, desenvolver sua humanidade ao longo de sua existência e para isso, o indivíduo deve assimilar os conhecimentos básicos acumulados durante milhares de anos e fixados na cultura da sociedade onde vive para poder desenvolver sua capacidade plena de sobrevivência e participação social.

Essa assimilação é a apropriação dos conhecimentos, da cultura, dos modos de viver, e também dos modos de pensar, de refletir, das habilidades, atitudes, as aptidões que são fundamentais para a sobrevivência, para a continuidade da vida social e para a formação de novos conhecimentos. É interessante ressaltar que o homem não se torna homem isoladamente, mas através das relações que estabelece com outros homens (GERALDO, 2014).

De maneira poética e de pura sensibilidade, Paulo Freire nos diz que ensinar exige consciência do inacabamento que é o ato de ensinar:
“... o inacabamento do ser ou sua inconclusão é

próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento... Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo" (FREIRE, 1996).

Na sociedade contemporânea, uma parte importante da cultura que deverá ser apropriada pelos indivíduos são os conhecimentos científicos, a tecnologia, a filosofia, as artes e as habilidades intelectuais próprias desses tipos de conhecimento, dos quais as novas gerações deverão apropriar-se para viver em sociedade, trabalhar, manter relações sociais e políticas, relações com o meio ambiente natural e com a qualidade de vida. A essa instituição dá-se o nome de escola, e é fundamental na formação intelectual do homem (GERALDO, 2014).

Sendo assim, a escola é o espaço onde há possibilidade de acesso ao conhecimento que foi acumulado pela humanidade no decorrer do tempo, é direito do educando o acesso a esses conhecimentos. É aqui também onde se aprende a conviver em grupo, respeitar e discutir diferentes ideias, crenças, origens, já que é o espaço propício à diversidade.

Embora a escola seja esse espaço de diversidade, quando se trata de assuntos polêmicos, pouco ou quase nada de assuntos ditos "delicados" são trabalhados. No patamar dos temas ditos polêmicos estão a sexualidade, diversidade de gênero, política, religião e para as aulas de ciências, a origem do universo, juntamente com origem e evolução da vida. Para muitos professores de ciências, a origem do universo, da vida e sua evolução, são temas demasiado polêmicos, que podem causar estranhamento, conflitos e desgostos em suas aulas, além de demandar tempo para discussões e trocas de ideias, por estes motivos poucos são aqueles que tratam em seus planejamentos. Na EJA de Santo André, alguns professores de Ciências, relataram oralmente, que não trabalham em seus planejamentos os conteúdos de origem do universo, da vida e sua evolução biológica, ou por se tratar de temas polêmicos ou por "necessitarem" de muito tempo para discussões, o que na EJA acaba sendo um problema, visto que as turmas são semestrais e alguns conteúdos precisam ser condensados ou mesmo suprimidos. Dessa forma, os professores de ciências conseguem fechar o semestre letivo com os conteúdos que eles consideram serem mais importantes para a formação do estudante.

No entanto, é no conflito que se debate e aprimora ideias, surgem novas perspectivas e assim o humano vai se formando. Discutir temas polêmicos ou controvertidos e utilizar de metodologias de ensino que contemplem as possibilidades de contribuição para a formação ética e moral do estudante, é citado por Bernardo e Dorvillé (2012) como uma necessidade já na formação dos professores. Para os autores Piolli e Dias (2004), o ensino de evolução biológica é um momento tenso para professores de ciências e biologia, por ser uma porta aberta à polêmica entre criacionismo e evolucionismo, então alguns professores optam por não abordar a polêmica. A comunidade científica considera que excluir o ensino de evolução do currículo escolar ou mesmo destinar-lhe menor tempo, significa privar as pessoas de acesso a uma compreensão unificada do mundo natural, amadurecida a mais de um século pela ciência, violando-se assim, a função da educação pública de socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade (SEPULVEDA, EL-HANI, 20014).

Interessante é o estudo de Almeida (2012), que considera a presença contextualizada de outros sistemas explicativos para esse tema, não como relatos científicos, apenas, mas como representações de diferentes povos sobre suas origens, extrapolando assim, até mesmo os limites da biologia e interagindo com a história, filosofia, sociologia e artes, princípio que se conhece como interdisciplinaridade. Para os estudantes da EJA, a interdisciplinaridade tem caráter primordial, visto que pode-se trabalhar os conteúdos da escola alinhados com seu cotidiano, e dessa forma o conhecimento torna-se mais significativo.

Na medida em que estudantes se reconhecem como cidadãos e fazedores da história, acontece a abertura à compreensão da ciência e do seu mundo social. Uma educação que leve em consideração a realidade dos estudantes, a coletividade, diversidade e pluralidade de ideias, de culturas, e de possibilidades abrirá espaço para a compreensão dos conteúdos das ciências e da própria visão científica. Então, omitir os temas controversos não é solução.

Apesar de serem apresentadas diferentes visões criacionistas para os alunos da EMEIEF Antônio Virgílio Zaniboni, na forma de mitos de criação, a maioria absoluta relatou de forma oral e escrita que essas visões não eram satisfatórias para explicar a origem do universo. Embora alguns mitos fossem parecidos com o mito cristão, bem conhecido por todos os alunos, estes não foram considerados como fonte explicativa para a questão.

Para este estudo de caso, dizer que trabalhar com diferentes sistemas explicativos e com representações de diferentes povos, de forma interdisciplinar e levando em consideração outras áreas do conhecimento, foi insuficiente para apresentar um resultado diferente como proposto por Almeida (2012). Como responder então a pergunta que abre esse capítulo: Como mudar a situação?

Buscar uma melhoria do ensino de ciências, através de capacitação docente, onde estes este-

jam preparados para trabalhar com temas polêmicos nas salas de aula, além de manter a atualização de material didático. Que os docentes extrapolem os conhecimentos individuais, de cada disciplina, através do trabalho interdisciplinar, como as próprias propostas do currículo integrado de Santo André. Fazer da escola uma espaço multicultural, onde se discutam a pluralidade de ideias e a diversidade seja garantida. Aqui, cabe lembrar sobre a importância de manter o direito à laicidade da escola pública brasileira, como garantido pela Constituição de 1988. Não é difícil observar nas escolas públicas brasileiras, a entrada de grupos religiosos com intuito de participar da comunidade escolar, para desenvolver trabalhos voluntários, mediar conflitos da comunidade ou conquistar novos adeptos ao seu culto. Não é difícil observar na escola pública a propagação de ideais e falas religiosas pelos próprios professores que congregam alguma crença.

É preciso reforçar a importância do trabalho integrado entre as disciplinas, que apresenta ser uma ferramenta transformadora para significação dos conteúdos com o dia a dia do estudante. No entanto, essa deveria ser uma condição constante no ambiente escolar e não apenas como aulas esparsas durante o decorrer do ano.

5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, David Figueiredo de. Concepções de alunos de Ensino Médio sobre a origem das espécies. Ciência & Educação, v.18, n.1, p.143-154, 2012. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v18n1/09.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2018.

BERNARDO, Márcia Regina; DORVILLÉ, Luis Fernando Marques. Concepções acerca do ensino de evolução por parte de professores do ensino fundamental e médio, em escolas públicas de municípios fluminenses. Revista da SBEnBio, São Carlos, SP, v.5, 2012. Disponível em: <http://www.sbenbio.org.br/cds/4enebio/arquivos/4477.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2016.

BÍBLIA SAGRADA. Adão e Eva. Tradução de João Ferreira de Almeida. São Paulo: Vida, 1994. 794 p. Velho testamento.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf> Acesso em: 20 out. 2017.

CHAUI, Marilena. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 2000.

COSTA, Leandro de Oliveira; MELO, Paula Leite da Cunha; TEIXEIRA, Flávio Martins. Reflexões acerca das diferentes visões de alunos do ensino médio sobre a origem da diversidade biológica. Ciência & Educação, Bauru, v.17, n.1, p. 115-128, 2011. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v17n1/08.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2018.

FALCÃO, Eliane Brígida; SANTOS, Alessandra Guida dos; LUIZ, Ronir Raggio. Conhecendo o mundo social dos estudantes: encontrando a ciência e a religião. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Pontevedra, v. 7, n. 2, p. 420-438, 2008. Disponível em: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen7/ART9_Vol7_N2.pdf> Acesso em: 03 mar. 2018.

FISCHMANN, Roseli. Escolas publicas e ensino religioso: subsídios para a reflexão sobre o Estado laico, a escola pública e a proteção do direito à liberdade de crença e de culto. ComCiência, Campinas, 2004. Disponível em: < http://www.comciencia.br/dossies-1-72/200407/reportagens/09.shtml> Acesso em: 31 mar. 2018.

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

GERALDO, Antonio Carlos Hidalgo. Didática de ciências naturais na perspectiva histórico-crítica. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

PIOLLI, Alessandro; DIAS, Susana. Escolas não dão destaque à evolução biológica. ComCiência, Campinas, n.56, jun. 2004. Disponível em: < http://www.comciencia.br/200407/reportagens/05.shtml>. Acesso em: 27 jan. 2017.

PORTO, Paulo Roberto de Araújo; FALCÃO, Eliane Brígida Morais. Teorias de origem e evolução da vida: dilemas e desafios no Ensino Médio. Revista Ensaio, Belo Horizonte, v.12, n.3, p.13-30, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v12n3/1983-2117-epec-12-03-00013.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2018.

REISS, Michael J. Teaching evolution in a creationist environment: an approach based on worldviews, not misconceptions. School Science Review, Hertfordshire, v. 90, n. 331, p. 46-56, 2008. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?-doi=10.1.1.553.4463&rep=rep1&type=pdf> Acesso em: 03 fev. 2018.

ROMANZOTI, Natasha. 10 mitos sobre a criação tão estranhos quanto o da bíblia, 2014. Hypescien-

ce. Disponível em: <https://hypescience.com/10-mitos-sobre-a-criacao-da-humanidade/>. Acesso em: 04 mar. 2018.

SANTO ANDRÉ. Prefeitura Municipal de Santo André. Secretaria de Educação. Departamento de Educação de Jovens e Adultos. Movimento de orientação e reorientação curricular da EJA – Santo André: o processo de construção curricular. V. 2. Santo André: 2016. 146 p.

SEPULVEDA, Claudia; EL-HANI, Charbel Niño. Quando visões de mundo se encontram: religião e ciência na trajetória de formação de alunos protestantes de uma licenciatura em ciências biológicas. Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 137-175, ago. 2004. Disponível em: < https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/533> Acesso em: 30 mar. 2018.

SOUSA, Bertone. A função social da religião em Durkheim. Bertone Sousa, 2013. Disponível em: < https://bertonesousa.wordpress.com/2013/12/14/a-funcao-social-da-religiao-em-durkheim/> Acesso em: 08 abr. 2018.

TRIVELATO, Sílvia Frateschi; SILVA, Rosana Louro Ferreira. Ensino de ciências. São Paulo: Cengage Learning, 2011. (Coleção Ideias em Ação / coordenação Anna Maria Pessoa de Carvalho).

TURNBULL, Neil. Fique por dentro da filosofia. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NA ALFABETIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANA MARIA DE ALCÂNTARA

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo principal contribuir para com a formação de cidadãos críticos e participativos, destacando a importância da prática de leitura na Educação Infantil com crianças autistas e ainda, demonstrando através da escrita a relevância do educador na formação de novos leitores. E, em virtude do tratamento dado pelos autores pesquisados, compreende-se que a prática da leitura na Educação Infantil é de fundamental importância, possibilitando a formação desde cedo de novos alunos leitores, sendo o educador um mediador, pois será sua responsabilidade proporcionar as crianças espaços adequados de leitura, transformando estes espaços em situações prazerosas de aprendizagem. Entretanto, cabe ressaltar que, além de competência, o profissional da Educação Infantil deve ser um leitor, e ainda, criativo, pois nunca como hoje a leitura foi tão importante.
PALAVRAS-CHAVE: Educação; Leitura; Conhecimento.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo contribuir para com a formação de cidadãos críticos e participativos, destacando a importância da prática de leitura na Educação Infantil e ainda, demonstrando através da escrita a relevância do educador na formação de novos leitores.

Com os avanços tecnológicos e as transformações educacionais percebidas na área de língua portuguesa nos últimos anos, nota-se cada vez mais a necessidade de atualização dos profissionais do ensino na intenção de viabilizar um ambiente escolar em consonância com as novas teorias de ensino e, ao mesmo tempo, atraente aos alunos.

Entende-se que é primordial a atividade de leitura na educação infantil para a formação de leitores que possam desfrutar dessa ferramenta indispensável, não somente no espaço escolar, mas estendendo seu uso para toda vida.

Nesse sentido, é necessário estimular o desenvolvimento dos alunos através de relações estabelecidas com seus aprendizados trazidos do meio familiar empírico, motivando-os ao estudo prazeroso da leitura e levando em conta seu convívio social. Assim, nota-se a relevância de se trabalhar dentro

da realidade da criança transformando o conhecimento do senso comum em científico, respeitando o seu estágio de desenvolvimento.

O presente trabalho vem buscar compreender a importância da leitura na educação infantil, além de investigar modos de ampliar, de forma autônoma e criativa, o interesse dos alunos com relação ao prazer de ler.

Todavia, falar da leitura no contexto escolar é falar no vazio, se não partimos para a prática da leitura desde a educação infantil.

Assim, se realmente a leitura é trabalhado na educação infantil, então nossas crianças serão futuros leitores críticos e participativos.

Entretanto, para a realização deste trabalho, tornou-se necessário uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, com base em autores que conceituem a importância de leitura na educação infantil.

2. COMO SURGIU A LEITURA

Segundo Martins (1994: 07), “o ato de ler é usualmente relacionado com a escrita, e o leitor visto como decodificador da letra”. Começamos a compreender, a dar sentido ao que e a quem nos cerca, são os primeiros passos para aprender a ler.
Um aprendizado mais natural do que se costuma pensar, mas tão exigente e complexo como a própria vida. Para aprender a ler e compreender o processo da leitura, não estamos desamparados, temos condições de fazer algumas coisas sozinhos e necessitamos de alguma orientação.
No conceito de Zilberman (1999), “tudo começou quando a sociedade precisou criar um código reconhecido e aceito por todos, o qual seria usado para operar as relações familiares, sociais e econômicas”, ou seja, começamos a ler desde quando nascemos, pois começamos a decodificar todos os sinais emitidos por todos ao nosso redor.

Nesse mesmo contexto para Zilberman (1999),

“o ensino da leitura e da escrita na Antigüidade Clássica (Grécia e Roma) enfatizava de tal forma o domínio do alfabeto, no ensino do nome e da forma das letras a ponto de o processo iniciar-se pela caligrafia e pelo reconhecimento oral do nome de cada letra”.

Com o tempo, passou-se, então, a preocupar-se com a escrita, a forma em como fixar os códigos estabelecidos. Inicialmente, as anotações eram feitas em tabuletas de argila, mais tarde em papiros, depois em pergaminhos, papéis de baixo custo, mas perecíveis, onde o escriba documentava a informação oral recebida, seja do poeta, seja do administrador que desejava contabilizar seus ganhos e propriedades.
Este trabalho individual, especializado e de difícil circulação, prolongou- se até o século XV da era cristã, quando a invenção dos tipos móveis e da impressão mecânica propiciou, pela primeira vez, a produção em escala industrial de textos impressos.
Para que todo material pudesse ser lido e divulgado, surgiu a preocupação de como ensinar o povo a ler.
Foi então que se instituiu a escola como entidade encarregada de ensinar, pois havia a necessidade da decodificação das letras por todos. Mesmo não possuindo pessoal qualificado para desempenhar essa tarefa de decodificar as letras e a alfabetizar, a escola instituiu os escravos da época, que eram os que sabiam ler, para ensinar a ler, a decifrar e decodificar a palavras, pois o leitor deverá, em primeiro, lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada.

Segundo Rosana Becker apud Maricato (2005 p. 22) para trabalhar literatura com as crianças é preciso possibilitar a elas o contato com os dois materiais: aquele que é para ser lido (livros, revistas, jornais, entre outros) e, aquele que é para ser rabiscado (folha sulfite, caderno de desenho, lousa, chão).
De acordo com Nelly Coelho (2000), o espaço da escola pode ser dividido em 2 ambientes um seria estudo programado (sala de aula, bibliotecas para pesquisa etc.) e outro espaço que seria de atividades livres (sala de leitura, recanto de invenções, oficina de palavra, laboratório de criatividade etc.). Nesta dualidade de ambientes o aluno assimila as informações e conhecimentos, e é estimulado para liberar suas potencialidades específicas em cada um dos ambientes.

Segundo Edmir Perrotti apud Maricato (2005 p.25), quanto mais cedo às crianças tiverem contato com histórias orais e escritas, maiores serão as chances de gostarem de ler.
Ao folhear um livro, tocá-lo e observar suas figuras, mesmo que ainda não decodifique a língua escrita, a criança está ao seu modo praticando a leitura e, esta prática de leitura é denominada de “Letramento” por Magda Soares apud Maricato (2005 p. 18).
A leitura, como produto de uma escola atuante e preocupada em valorizar a educação, passou a ocupar uma posição de destaque em nossa sociedade contemporânea, possibilitando ao indivíduo ascender ao mundo do conhecimento, fazendo parte da parcela que acumula o “capital financeiro”. Dessa forma, portanto, a história da leitura faz parte da história da sociedade capitalista, onde a política, para valorizar a leitura como idéia, precisa estar vinculada ao fator econômico (Zilberman,1999).
Assim sendo, o leitor de hoje é produto daquele que inicialmente não se preocupava em aprender a ler pelo prazer da leitura, mas sim, para fazer parte da pequena parcela da sociedade que detém o poder; daí a necessidade de reformular valores, estabelecer novos objetivos e direcionamentos para o velho ensino da leitura, pois graças aos conhecimentos atuais da lingüística, hoje é possível compreender como a leitura se tornou mais fácil.
A história da leitura no Brasil é patrocinada pela literatura que ainda hoje busca sua real identidade. No período colonial, os poetas não possuíam uma identidade legitimamente brasileira, pois se julgavam portugueses. Daí a dificuldade encontrada em se escrever a história literária nacional. A literatura, como instituição patrocinada pela leitura, há tempos vem lutando para ser reconhecida dentro do país, produzindo temas de interesse local; lutando pela constituição de seu público; reivindicando, enquanto categoria de escritores, seus direitos; escolhendo o caminho da profissionalização por vias paralelas

à imprensa, à política ou à institucionalização de um nome, o do escritor, em detrimento da arte por ele produzida.
Assim, a literatura, apesar dos avanços e recuos, revela a natureza dialética da história da leitura, a qual tem a ambição de narrar o progresso.

Nesse processo de crescimento, a história da leitura se liga intimamente à história da educação, elegendo a escola como espaço de aprendizagem, valorização e consolidação da leitura. Desse modo, para se trabalhar a leitura na escola, é necessário levar em consideração o método de alfabetização, o tipo de livro escolhido se didático, paradidático ou outro, a educação artística e o ensino da leitura.
O país, desde que se tornou uma nação independente, luta para derrubar as altas taxas de analfabetismo. Entretanto, deve-se discutir o tipo de método escolhido para alfabetizar, tendo em vista os seguintes fatores: o porquê de se ensinar a ler, o bloqueio entre o analfabeto e o processo de alfabetização e a realidade do analfabeto.
Por outro lado, a escola pouco é qualificada para ensinar a ler, o professor não é suficientemente preparado e é mal remunerado pelo Estado, e as obras literárias que são utilizadas em sala de aula não conseguem formar bons leitores. É inegável a importância da escola na construção da leitura no Brasil.
Contudo, é preciso que seja feita uma análise realista do difícil caminho por onde passa a leitura em nosso país e de como se dá a ênfase à leitura, pois segundo Barone (2005:33), “é importante enfatizar que a aprendizagem da leitura e da escrita traz questões para o aprendiz, mais amplas, que rompem os limites estreitos colocados pelas diferentes abordagens teóricas”.

3. - A IMPORTANCIA DA INICIAÇÃO À LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil, a criança amplia seu círculo de conhecidos, torna- se mais independente, estende os limites das relações familiares e estabelece comunicação com mais pessoas, principalmente com crianças de sua idade. Essa ampliação das relações requer da criança um bom domínio de seus meios de comunicação, principalmente da linguagem. Além disso, as atividades das crianças se tornam mais complexas e requerem uma linguagem de melhor qualidade.
A leitura de modo geral amplia e diversifica nossas visões e interpretações sobre o mundo e da vida como um todo. Precisamos estar atentos a esta questão, pois a ausência da leitura em nossa vida bloqueia a possibilidade e acaba de certa forma, nos excluindo dos acontecimentos, da interpretação, da imaginação e da ficção arquitetada pelo autor, seja num romance ou num artigo; numa crônica ou num conto, numa poesia ou num manifesto, num jornal ou num ensaio, num gibi ou numa história infantil ou infanto-juvenil, enfim, são inúmeras as possibilidades de mergulhar no mundo da fantasia e da realidade encontradas no mundo das palavras. (DAUTO, 2006).
Na Educação Infantil, o professor tem um papel fundamental, pois é por meio de suas ações que as crianças podem usufruir da leitura e a escrita. O que ele faz é basicamente um trabalho de aproximação e familiarização com essa linguagem, que pode ser organizado em torno de algumas oportunidades.
Quando alfabetizamos, tratamos de incluir todas as crianças no contexto da cultura escrita, acolhendo suas diferentes práticas sociais e o sentido que isso tem para elas. (AUGUSTO, 2008, p.188).
Alfabetizar é acompanhar de perto um longo processo que, ao se iniciar na Educação Infantil pode criar condições necessárias para que as crianças se familiarizem com a linguagem escrita e possam usá-la no seu cotidiano. (AUGUSTO, 2008, p.188).
É, portanto, papel de uma instituição educativa democratizar o acesso às práticas sociais da leitura e da escrita que estão presentes no mundo letrado, disponibilizando a todas as crianças as informações necessárias para pensar sobre sua própria língua. (AUGUSTO, 2008, p. 188)
O contato com a leitura não garante que todas as crianças leiam autonomamente ao final da Educação Infantil, mas assegura a elas o direito de pensar sobre o assunto, de explorar idéias sobre o que se lê.
Sendo nessa faixa etária que a criança tem o maior tempo disponível pra ouvir leituras ou fazê-las de forma descompromissada somente pela curiosidade de descobrir o que tem nos livros, o sentido das palavras escritas, sendo assim, cabe a nós oferecer desde cedo, o contato com a leitura ou contação de histórias de boa qualidade. Sabemos que a criança que cresce ouvindo história cresce mais feliz.

A criança é imaginativa, exercita a realidade através da fantasia, mas precisam de materiais exteriores – todas as formas de escrita – contos –

histórias, fábulas, poemas, cantigas, músicas, para se constituir como pessoa inserida em uma sociedade.
Assim, aprender a recontar as histórias tradicionais de sua cultura, preservando as características da linguagem escrita, apreciar bons textos, desenvolver comportamentos leitores, compreender os usos e funções da escrita e utilizá-los quando necessário, refletir sobre como se grafa a língua que se fala são algumas das aprendizagens dessa fase da

vida. (AUGUSTO, 2008, p.190)
Um professor leitor apaixonado pela leitura transmite essa paixão. Quando conta ou lê uma história para seus alunos transmite esse sentimento, proporcionando prazer àqueles que o escutam, porque lê com mais emoção. Esse professor educa com mais afetividade, pois a leitura promove esse momento afetivo, de proximidade, faz aflorar a emoção.
Precisamos de alunos leitores, para promoção do desenvolvimento intelectual, psicológico e social deles. Queremos formar indivíduos capazes de entender o mundo e de se fazer entender dentro e fora da escola. A leitura possibilitará isso, uma vez transformada a escola em um veículo para a descoberta do prazer de ler. Mas a escola pode ir além, convidando os pais ou outros membros da família para participar do projeto.
Através da leitura a criança amplia o conhecimento de família, de pai, de mãe, de avô, de avó, de amigo, de casa, de espaço, de imagens, de mundo. E nesse percurso ela aprende a escutar, nas vozes, nas palavras que falam da importância nas vitórias, nas derrotas, das aventuras, dos mistérios, das fantasias e aí vão tecendo novos caminhos em suas mentes e construindo novidades em suas vidas.
A leitura iniciando já na Educação Infantil torna a criança mais independente e crítica. E sua prática faz que se torne algo necessário, pois a mesma tem a capacidade de transportar a criança para qualquer local em qualquer momento, desenvolvendo a criatividade, levando a resolver situações sem que ela perceba.
Tal qual dizem os poetas, ler é embrenhar-se em um mundo de magia, diversão e, acima de tudo, de conhecimentos inigualáveis.

São por meio da leitura que ampliamos nossas habilidades e competências nas áreas da criticidade e criatividades ambas as características indispensáveis ao letramento e à prática da cidadania.
Pode-se dizer que a leitura é um meio e um fim para nos auxiliar na aquisição/apreensão do conhecimento, ler não significa ter sempre em mãos um belo livro. Ler é muito mais que decodificar palavras e textos, é antes de tudo atribuir-lhes alma, lemos até mesmo com o coração, em que a leitura é feita por meio do silêncio, da lagrima ou do sorriso.

4- DIFICULDADE NA APRENDIZAGEM DA LEITURA

Para dar solução ao fracasso escolar é necessário elaborar um plano de prevenção nas unidades escolar. A escola tem a função de preparar a criança para o ingresso na sociedade promovendo as aprendizagens e conhecimento de mundo.
As pesquisas atuais mostram que as escolas não devem mais trabalhar com dados quantitativos, pois toda a dimensão no ato de ensinar e aprender devem ser firmados na qualidade de ensino, na utilização de novas ferramentas e de todos os recursos que promova o sucesso da criança na escola.
Portanto se faz necessário estar atentos aos processos avaliativos, muita atenção com os métodos e crenças, estratégias pedagógicas, relação professor-aluno – aluno professor, devendo sempre buscar o apoio da família e efetivar uma boa interação com a comunidade escolar.
Sabemos que uma criança valorizada, estimulada é criativa e apresentam um melhor desempenho. É na escola que a criança encontra espaço aberto para eventos culturais e educacionais preciosos e desafiadores, que vão além do momento didático de sala de aula.
O professor tem que atuar de forma polivalente porque é na escola que muitas situações vivenciadas pelas crianças são descobertas, principalmente falando do processo ensino aprendizagem. A escola é o local onde acontece de forma efetiva o processo de leitura e escrita. Sabemos que uma grande

parte da taxa de evasão escolar procedente das crianças e adolescente pode estar associada com Transtornos das Aprendizagens.
Em relação ao desenvolvimento da aprendizagem de leitura e escrita, o professor deve estar atento a alguns sinais, pois sabemos que a Dislexia vem a ser um transtorno de aprendizagem na área da leitura e podendo já ser diagnosticada na Educação Infantil, pelo fato das crianças com essas dificuldades apresentarem alguns sinais comuns como:
Dificuldades na pronuncia, dificuldades de seguir regras, de recontar uma seqüência da história, problemas de coordenação motora, desinteresse por livros, escritas, etc., essas crianças respondem bem na oralidade e sua principal dificuldade é entre a letra e o som.
Sabemos que uma boa mediação o professor poderá diagnosticar precocemente e efetivar um trabalho em equipe de forma multidisciplinar no encaminhamento e no acompanhamento da criança para tratamento podendo superar essas situações.
Para ler o cérebro opera vários circuitos ao mesmo tempo: os que armazenam o vocabulário, a gramática, o discurso e a interpretação e cada uma destas funções tem lugar certo no cérebro.
Em Fonseca encontramos como se processa no cérebro a leitura oral: “A leitura, um dos processos mais complexos da aprendizagem, compreende a discriminação visual de símbolos gráficos (grafemas) através de um processo de decodificação que se passa no segundo bloco, só possível com um processo de atenção seletiva regulado pelo primeiro bloco. Posteriormente, e ainda na mesma unida-

de, há que selecionar e identificar os equivalentes auditivos (fonemas) através de um processo de análise e transdução, de síntese e comparação, a fim de edificar a busca da significação (conjectura) e avaliar os níveis de compreensão latentes.
A partir daqui, surgirá uma nova operação de equivalência que compreende a codificação, ou seja, a rechamada dos articule, mas que serão executados e verificados na área de Broca, isto é, no terceiro bloco. “Dos motoneurônios superiores frontais, a linguagem interior se transformará em linguagem expressiva, através da oralidade, ou seja, da produção de sons articulados”. (FONSECA, 1995, p. 165).

Todas essas funções caracterizam a aprendizagem da leitura. Um problema num desses blocos: 1º bloco (Cerebelo) – responsável pela atenção seletiva; 2º bloco (Lóbulo Parietal) – responsável pelo processo de decodificação ou 3º bloco (Lóbulo Frontal) – responsável pelo processo de codificação com certeza afetará a aprendizagem da leitura causando alguma dificuldade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, procuraram-se algumas considerações sobre a prática da leitura observada no dia-a-dia. Em seguida um breve contexto histórico sobre a leitura, o conceito de leitura e sua função, caracterizando-a como um instrumento de integração pessoal e social.
E ainda, a importância da prática da leitura na Educação Infantil, como contribuição na construção do pensamento da criança e as dificuldades de aprendizagens da leitura.
Entretanto, ao longo deste trabalho buscou-se inspiração, sobretudo, na crença como educadora, que o futuro está na educação, principalmente na Educação Infantil.
Quanto ao interesse pelo tema, o mesmo originou-se pelo fato de observação durante o período de Estágio Curricular Obrigatório do curso de Pedagogia, no acompanhamento do desenvolvimento constante das crianças.
Por essa razão encontram-se sempre cheias de dúvidas e curiosidades, pois elas vivem em uma sociedade letrada, com muitos atrativos tecnológicos, o que despertam a curiosidade e a vontade de ler e escrever antes mesmo de freqüentarem a escola, principalmente no que se refere às séries iniciais, frente a esta realidade, tornou-se relevante uma abordagem sobre a importância da prática da leitura na Educação Infantil, demonstrando assim, através da escrita a relevância do educador na formação de novos leitores.
A iniciação a leitura pela criança na Educação Infantil, percebemos o quanto é importante o papel mediador do professor, pois será de sua

responsabilidade atribuir à literatura uma finalidade significativa à vida da criança de ser e estar no mundo.

O educador deverá avaliar-se continuamente, buscando na teoria respostas para a sua prática. Ou seja, o educador deve teorizar a sua prática e colocar em prática sua teoria. É isto que este estudo propõe: “Leitura: maneiras de ensinar, maneiras de aprender – uma possibilidade teórica que se efetiva na prática.
Por meio das leituras e da pesquisa realizada pode-se afirmar que crianças com hábito de leitura poderão ser mais ativas, terem mais desenvoltura, argumentos, poder de reflexão e crítica da qualidade dos textos lidos, e principalmente, capazes de inventar, renovar e discordar, de ler além das palavras, assim, tornando-se realmente, cidadãos críticos e participativos.
Dessa forma, em virtude do tratamento dado pelos autores pesquisados, compreende-se que a prática da leitura na Educação Infantil é de fundamental importância, pois a mesma possibilitará a formação desde cedo de alunos leitores.
Compreende-se também, o quanto é importante o papel mediador do educador, pois será sua responsabilidade proporcionar as crianças espaços adequados de leitura, transformando estes espaços em situações prazerosas de aprendizagem. Entretanto, cabe ressaltar que, além de competência, o profissional da Educação Infantil deve ser um leitor, e ainda, criativo, pois nunca como hoje, em que as relações globalizadas exigem a informação atualizada e abrangente, a leitura foi tão importante. Assim, o desafio está lançado!
São muitas informações importantes, não é mesmo? E elas não se esgotam aqui! Podem dar continuidade e assim vamos seguindo nossa caminhada. Lembrando que: “Caminhante, não há caminho, se faz caminho ao caminhar” (Paulo Freire).
Assim, meus queridos, sigam seus caminhos e jamais desistam de seus sonhos, suas metas e de seus projetos.

REFERENCIAS

AUGUSTO, SILVANA. Alfabetização inicial: um mundo a descobrir através das letras. In: São Paulo. Secretaria da Educação. Educação: fazer e aprender na cidade de São Paulo. São Paulo: Fundação Padre Anchieta,2008.

BARBOSA, Josefina. Tradução, BALTHAR, Francisco Peixoto. Funções da leitura. 1991.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n° 9.394/96, Brasil, 1996
CHARMEUX, Eveline. Aprender a ler: vencendo o fracasso. São Paulo: Cortez, 2000.
CODEMARIN, Mabel; ALEJANDRA, Viviane. Oficina da Linguagem.
Cidade: Moderna, 1999.
COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil, teoria, análise, didática. 1ª ed. – São Paulo. Moderna, 2000.
FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa. 6. Ed. Curitiba: Poli
FONSECA, Vitor da. Introdução às dificuldades de aprendizagem.
Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998b. (Coleção Leitura).
MARICATO, Adriana. O prazer da leitura se ensina. Criança. Brasília. s/v, n. 40, p. 18-26, set.2005;
1994
MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. 9. Ed. São Paulo: Brasiliense,Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministérioda Educação e do Desporto, Secretária de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998;
REZENDE, Vânia Maria. Literatura Infantil e Juvenil. Vivências de leitura e expressão criadora. Rio de Janeiro, 1993.
UNIP, Universidade Paulista. Apostila – Pedagogia – Estrutura e organização da escola de Educação Infantil, Práticas e Projetos.
VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1996
ZILBERMAN, Regina. A leitura no Brasil: sua história e suas instituições. Disponível e m : < HTTP://www.unicamp.br/iel/memoria/ensaios/Regina.html>. Acesso em: Agosto de 2012.
YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. Leituras e leituras da literatura infantil.
São Paulo: FTD, 1988.

EDUCAÇÃO EM FOCO: AVALIAÇÕES E APRENDIZAGENS

ANA PAULA AMORIM ACUYO DE MELLO TAVARES

RESUMO
Este artigo discute criticamente o sistema de avaliação adotado pelas instituições de ensino brasileiras, e explora papel da avaliação como ferramenta de inclusão e exclusão na sociedade. Este trabalho é de grande significado prático, pois ajuda a refletir sobre instituições escolares na construção de uma sociedade mais justa e democrática; mas também propõe algumas mudanças feitas pelos educadores para fazer as mudanças necessárias para educação de qualidade, tornar-se cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, transformando seu sujeito real. Por meio da revisão bibliográfica o artigo se amparou na importância da educação para a construção de um país mais justo, na crença de que quando crianças e jovens recebem um aceno de cabeça e ficam onde pensam que estão completos, podem criar mundo melhor.
PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Avaliação; Educação Fundamental.

1. INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem é um assunto polêmico nas escolas. Um dos principais motivos da polêmica é a persistência da velha forma de avaliação, que não mais atendem à diversidade cultural, e com a universalização do acesso à escola, essa diversidade começou a aparecer.

Assim, pretende-se promover a reflexão sobre o sistema de avaliação adotado pelas instituições de ensino, para que os educadores rever antigas práticas de avaliação de forma a estabelecer uma avaliação coerente, ajudando crianças e jovens a se tornarem cidadãos confiantes e de seus temas históricos, porque os Educandos se sentem confiantes e capazes de superar os desafios que encontrarão na estrada.

Em uma discussão crítica do sistema de avaliação adotado pelas instituições de ensino brasileiras, explorarmos o papel da avaliação como ferramenta de inclusão e exclusão na sociedade.

Procuramos discutir as questões mais recentes relacionadas à avaliação da aprendizagem escolar e explorar o quanto a coerência a avaliação enfatiza inclusão e exclusão pode promover a democratização efetiva do acesso e persistência de crianças e jovens brasileiros ao espaço escolar.

A avaliação é considerada uma ferramenta importante para fornecer dados ao professor para que possa planejar e redesenhar seu desempenho docente para melhorar o desempenho docente, tornando seus alunos mais bem-sucedidos na aprendizagem. Por isso a avaliação e o planejamento são indissociáveis, a diferença está na divisão de objeti-

vos, conteúdos e estratégias de ensino.

A avaliação é entendida como saber em que nível e estágio o aluno respeita o ritmo e fornece o estímulo necessário para o desenvolvimento de cada ritmo.

Portanto, utilizamos a visão geral bibliográfica em livros, artigos, periódicos e na Internet como método de apoio à pesquisa.

Começamos discutindo os tipos de avaliação e, em seguida, enfatizamos uma análise da avaliação escolar no ensino fundamental para mostrar os resultados das pesquisas e discussões.

2. TIPOS DE AVALIAÇÃO

Veremos neste item os tipos de avaliações e sua importância.

2.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A avaliação diagnóstica tem a função de realizar um levantamento dos conhecimentos do educando em determinados períodos de tempo para (re) organizar os processos didáticos e as intervenções pedagógicas.

É estruturado em torno de um esquema pré-determinado (conteúdos e competências pré-definidos no Plano de Ensino e, consequentemente, no Currículo Oficial), ou seja, antes de ensinar, o professor tenta investigar o que o aluno já sabe ou é capaz de fazer.

A análise dos resultados desta avaliação permite adaptar os programas de ensino às reais necessidades de aprendizagem dos alunos.

Avaliações diagnósticas devem ser aplicadas periodicamente, no processo, para verificar se as ações e intervenções pedagógicas desenvolvidas estão gerando os resultados de aprendizagem esperados.

2.2 AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação formativa é o processo de ensino e aprendizagem.

Através da construção e aplicação de instrumentos, da análise dos dados obtidos e da síntese dos resultados, a avaliação formativa permite ao professor redefinir o processo de ensino e aprendizagem acompanhando o desenvolvimento dos alunos.

Trata-se de um diálogo sobre o processo de ensino e aprendizagem: enquanto o professor busca articular e detalhar suas expectativas de aprendizagem em relação às competências e conteúdos da escola, os alunos fazem uma análise e uma reflexão sobre o que de fato conseguiram aprender e por quê está acontecendo.

Em última análise, ambos identificam a necessidade de ajustes nos processos e se esforçam para corrigir o caminho.

2.3 AVALIAÇÃO SOMATIVA

A avaliação somativa é um método de avaliação que representa uma síntese dos resultados das avaliações ou dos resultados finais, e que deve ser representativo da aprendizagem ocorrida em relação à aprendizagem esperada em um determinado período de tempo (ano, série , bimestral, ciclo).

Sua principal função é localizar e classificar o aluno ao final de um processo, considerando o ponto de partida, o caminho percorrido e o ponto final do aprendizado.

Geralmente tem a função administrativa de registrar o desempenho acadêmico do aluno.

2.4 AVALIAÇÃO INTERNA

Avaliação interna é a avaliação que os professores realizam sistematicamente em sala de aula ao longo do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a avaliação do professor para verificar o progresso do aluno em relação às expectativas de aprendizagem previstas no currículo oficial.

Os professores podem usar uma variedade de ferramentas para conduzir essas avaliações, desde que seus resultados forneçam informações para determinar se o conhecimento (conteúdo/habilidade) está realmente se consolidando no tempo alocado.

Os resultados deste tipo de avaliação indicam caminhos para acompanhar a reflexão das práticas pedagógicas que se aplicam particularmente à aprendizagem de cada aluno. A avaliação interna assume assim o papel de avaliação diagnóstica, formativa e, no final do processo, somativa.

2.5 AVALIAÇÃO EXTERNA

A avaliação externa, como o nome sugere, supera

a realizada em sala de aula. É também conhecida como avaliação sistemática e visa garantir a todos os alunos o princípio do direito à educação de qualidade.

Os resultados fornecem indicadores para os sistemas e escolas participantes no desenvolvimento de recursos pedagógicos e administrativos voltados para a correção de preconceitos, superação de desafios e melhoria do ensino.

São exemplos: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), Avaliação Nacional do Desempenho Escolar (Anresc) e Sistema de Avaliação do Desempenho Escolar do Estado de São Paulo (Saresp).

Essas avaliações utilizam ferramentas específicas e análises padronizadas para garantir que seus resultados sejam confiáveis e comparáveis ao longo do tempo, permitindo que os gestores implementem políticas públicas e unidades escolares um retrato de seu desempenho.

2.6 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PROCESSO

A Avaliação da Aprendizagem Contínua (AAP) tem caráter puramente diagnóstico e é proposta pelo Ministério da Educação do Estado de São Paulo. Foi criado em

2012 e utilizado no início de cada semestre para identificar necessidades e prioridades para o processo de ensino e aprendizagem na escola.

Desde agosto de 2015, esse “teste” diagnóstico padronizado é utilizado a cada dois meses para a rede estadual de São Paulo. Os resultados, que eram reservados exclusivamente para a escola e sua respectiva gestão educacional, são transmitidos ao Ministério da Educação do Estado de São Paulo.

As propostas de AAP são ferramentas investigativas para os alunos aprenderem sobre suas competências e habilidades.

O material destina-se a subsidiar o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, contribuir para a elaboração e implementação de planos que apoiem o professor no desenvolvimento do currículo oficial e visem o andamento da aprendizagem ainda não consolidada.

2.7 UMA ANÁLISE SOBRE A AVALIAÇÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A avaliação só faz sentido dentro da política educacional quando não é usada como uma forma de controle ou pragmática

Como diz Luckesi (2011, p. 28), “a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica”.

Nessa abordagem, o aluno é percebido como ativo e dinâmico, participando da construção do seu próprio saber, ou seja, educar é treinar e aprender além de construir o seu próprio saber, em que a avaliação considera dimensões, e não é reduzido. para simplesmente atribuir notas.

A avaliação dos alunos é a ação educativa pragmática de um dos principais dilemas da educação. O dilema que se produz entre as expectativas da sociedade em relação ao sistema educativo que impõe a emissão de certificados e a seleção, e as expectativas dos próprios alunos, que desejam um ensino sensível as suas necessidades e aos ritmos de aprendizagem (MARCHESI; MARTIN, 2003, p. 30).

Sendo a instituição de ensino um espaço tão importante, é imprescindível que seja absolutamente democrática no que se refere ao acesso e permanência dos alunos, pois é neste espaço que eles podem compartilhar valores coletivos.

As repetições sucessivas e o elevado índice de evasão, factores negativos decorrentes das lacunas de aprendizagem, mostram-nos na prática que são o resultado de uma concepção inadequada do significado do conhecimento e da caracterização dos processos de avaliação.

A avaliação é um processo de coleta e análise de dados, tendo em vista verificar se os objetivos propostos foram atingidos, respeitando as características individuais e o ambiente em que o educando vive. A avaliação deve ser integral considerando o aluno como um ser total e integrado e não de forma fragmentada. O aluno aprende quando consegue ultrapassar conflitos. Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação tem a tarefa de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos (LUCKESI, 2011, p. 39).

O ato de avaliar fornece dados, que permitem verificar diretamente o nível de aprendizagem dos alu-

nos, e também, indiretamente determinar a qualidade do processo de ensino. Ao avaliar o progresso de seus alunos na aprendizagem, o professor pode obter informações valiosas sobre seu próprio trabalho (OZÓRIO, 2002, p. 36).

A avaliação é apropriada apenas quando sua finalidade é o crescimento e o pleno desenvolvimento do aluno. Uma única avaliação não diz exatamente o que uma pessoa é ou o quanto ela sabe. Olhar para o todo é necessário para que um julgamento seja feito com justiça.

A avaliação diagnóstica legítima deve apresentar as seguintes características: deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem (LUCKESI, 2011, p. 81).

Avaliação significa uma ação provocativa do professor, desafiando o aluno a refletir sobre as situações vivenciadas, formular e reformular hipóteses, levando a um conhecimento enriquecido.

A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então, ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção que obrigatoriamente conduz à exclusão (LUCKESI, 2011, p. 172).

“Qualquer modelo de avaliação não pode ser apenas conveniente ou ideal. Antes de tudo precisa estar assimilado e ser manipulado pelo professor em seu contexto real, considerando-se todas as limitações que este tenha” (HOFFMANN, 2011, p. 58).

Até hoje existe uma visão nostálgica de escolas exigentes, disciplinadas e rígidas, que, no entanto, não encontram respaldo na realidade. Essas escolas não eram competentes porque não conseguiam ensinar a todos que ingressavam nelas.

Grande parte das escolas apresenta um alto número de alunos matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental, no entanto, esse número diminui, consideravelmente, quando o comparamos com o número de matriculados nas séries seguintes. A razão da queda de matrículas nas séries mais avançadas se dá principalmente, em consequência dos mecanismos de reprovação adotados pelas instituições de ensino (HOFFMAN, 2011, p. 44).

Escola democrática é aquela que contribui para que seus alunos tenham sua promoção como cidadãos, que percebam a educação como um direito de todos, uma instituição capaz de criticar quem atende as pessoas e reivindicar uma escola de qualidade.

Impossível viver democraticamente e ao mesmo tempo manter escolas de elite que contribuem para a desigualdade e a exclusão social.

O caminho para o desenvolvimento é uma educação igualitária, que acolha os filhos de uma geração em conflito e projete essa geração no futuro, consciente do seu papel numa possível transformação. Se essa criança desde logo for considerada como de um futuro impossível, não terá nem um tempo de provar o quanto poderemos contar com ela (HOFFMAN, 2011, p. 18).

As avaliações devem servir para diagnosticar a evolução do processo educativo, apontando avanços, acertos, erros e, a partir desses indicadores, começa a busca de soluções para que, finalmente, a escola cumpra seu dever para com a sociedade.
No entanto, as avaliações, vêm sendo utilizadas para aprovar ou reprovar estudantes em um sistema que separa o momento de aprender e o momento de avaliar. Sendo o segundo, por inúmeras vezes, gerador de pânico entre os alunos e prejudicando o resultado de muitas avaliações. A avaliação precisa deixar de ser a grande vilã das escolas brasileiras para pensada como uma grande janela pela qual se entra para alterar as ações e relações escolares (SAUL, 1994, p. 77)

A possibilidade de mudanças nas práticas avaliativas torna-se uma alternativa, para a separação entre trabalho e fracasso escolar, ainda tão presente nas escolas. As práticas escolares, muitas vezes, se distanciam totalmente da realidade vivida pelo aluno, criando um abismo entre a educação escolar e o mundo real. Esse distanciamento às vezes dificulta a assimilação de conteúdos que, efetivamente, não podem ajudar crianças e jovens a superar os desafios do cotidiano.

O processo de avaliação deve ser agradável, contribuir para o crescimento e inspirar confiança. Esses aspectos auxiliam no processo ensino-aprendizagem. Se avaliação é um processo, é necessário utilizar diversos instrumentos e inovar com outros métodos permite uma análise mais precisa.

Uma avaliação só é adequada quando tem por objetivo o crescimento e o desenvolvimento integral do aluno. A avaliação também dá ao educador a oportunidade de refletir sobre sua prática docente. Indica o quanto a metodologia adotada é adequada

de acordo com os resultados obtidos. Quando seus resultados são usados, eles servem para mostrar novos caminhos para o processo de ensino- aprendizagem.

Na educação, mais precisamente na avaliação temos que tratar alunos como coisas. Em consequência a nota, conceito, etc., são buscados a todo custo. Por conseguinte, quanto maior a objetividade mais o procedimento afastam-se das características humanas (OSÓRIO, 2002, p. 37).

Uma avaliação contínua é mais completa por acompanhar diariamente o desenvolvimento do raciocínio do aluno, partindo do princípio de que o conhecimento é construído a partir de um processo, cujas etapas podem ser acompanhadas pelo educador. Por meio da observação do educador sobre as atividades realizadas pelo educando o mesmo pode registrar comentários percebendo, ao longo do ano letivo, os avanços realizados pelo estudante. É possível, também, perceber que pontos precisam ser revistos.
Além disso, substituir conceitos por gravações com anotações permitiria aos pais compreender melhor o processo educacional de seus filhos, tornando-se mais consistentes com eles.

Quando as gravações são feitas com clareza, o aluno consegue entender o que há de errado com o que precisa ser melhorado e, acima de tudo, se sentir animado e feliz com os aspectos positivos destacados pelo educador.

Por fim, a mudança do sistema tradicional de registro de desempenho contribui para uma educação de qualidade, mais humana e genuinamente interessada na promoção da cidadania. É possível, a partir da reflexão sobre as práticas avaliativas, perceber quantas ações contribuem para a exclusão escolar de diversos jovens e crianças. Essas ações são cruéis devido à sua rigidez e desconexão do contexto dos alunos.

Deve ser abolida a prática de realização de exames em dias fixos, em vez da realização de tarefas menores, sem se preocupar em atribuir conceitos e analisar o desenvolvimento do aluno ao longo do processo. Trata-se de uma alternativa diferente da tradicional, posicionando-se como uma nova proposta de avaliação que visa garantir o sucesso de muitos jovens e crianças, tendo em conta o benefício que representa para o aluno.

A forma de realização da avaliação reflete a atitude do Docente na sua interação com a turma e na sua relação com o educando. Nessa perspectiva, acredita-se que a avaliação auxilia o educando na progressão de sua aprendizagem e o Docente aprimora sua prática pedagógica.

A avaliação, do ponto de vista crítico, não pode ser instrumento de exclusão dos alunos provenientes das classes trabalhadoras. Deve ser democrática, deve favorecer o desenvolvimento da capacidade do aluno de apropriar-se de conhecimento científicos, sociais e tecnológicos produzidos historicamente e deve ser resultante de um processo coletivo de avaliação diagnóstica (VEIGA, 1995, p. 32).

Para Gatti (2012 in: SME, 2015, p. 21) “quando se trata de avaliação que atinge pessoas em sua vida escolar, portanto, em sua vida social, há cuidados imprescindíveis a tomar”. Envolve questões de ética, ale de envolver conhecimento científico e técnico.

A avaliação deve ser abrangente e ver o aluno como um todo e ser integrada, em vez de fragmentada. “O processo de avaliação é essencialmente o processo de determinar até que ponto os objetivos educativos foram realmente alcançados, mediante os programas de currículo de ensino” (TYLER, 1950, p. 31 apud SOUZA, 2012, p. 12).

Uma boa avaliação mostra caminhos e indica se a melhor opção é continuar trabalhando ou mudá-lo completamente. “A avaliação deve ser usada sempre para melhorar, nunca para eliminar, selecionar ou segregar” (ALVAREZ MENDES, 2005, p. 27).

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Uma avaliação coerente deve ser contextualizada e, sobretudo, ajudar a desenvolver diferentes competências do aluno que dêem sentido à educação, pois esta tem diferentes conexões com a realidade e através de si proporciona ao aluno um amplo conhecimento das suas possibilidades de vida. Conhecimento, confiança e auto- estima. Isso se torna possível quando são usados métodos dinâmicos, lúdicos, atenciosos e analíticos.

Socialmente, a avaliação é defendida como garantia da qualidade do ensino, e essa postura é adotada pelos sistemas de produção taylorista e fordista, ou seja, o trabalhador é um performer passivo que exerce suas funções sem dúvida. Esse modelo vem sendo adotado pela sociedade e isso se reflete em atitudes no ambiente escolar que exigem do aluno uma postura executiva e passiva, sem questionar e apresentar bons conceitos em suas avaliações.

Porém, as necessidades atuais exigem novas atitudes, uma educação que seja capaz de ampliar horizontes, ensinando o aluno a conviver em grupo, a se comunicar, a refletir e a aprender sempre, nas diferentes circunstâncias, mudando situações de fracasso e desigualdade, ajudando crianças e jovens . para superar os desafios diários.

As funções da avaliação são potencialmente duas: o diagnóstico e a classificação. Da primeira, supõe-se que permita ao professor e ao aluno detectar os pontos fracos deste e extrair a consequências pertinentes sobre onde colocar posteriormente a ênfase no ensino e na aprendizagem. A segunda tem por efeito hierarquizar e classificar os alunos. A escola prega em parte a avaliação com base na primeira função, mas a emprega fundamentalmente para a segunda (ENGUITA, 1995, p. 23).
Entender o erro como etapa do processo de aprendizagem é uma etapa importante para o ensino eficaz, pois é o ponto de partida para a ação educativa. Você não pode julgar um aluno pela capacidade de memorizar ou reproduzir conteúdo, mas sim pela capacidade de encontrar soluções para o seu próprio problema.

A avaliação oferece ao educador a oportunidade de refletir sobre sua prática docente e de indicar em que medida a metodologia utilizada é adequada a partir dos resultados obtidos. Quando seus resultados são usados, eles servem para identificar novos caminhos para o processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação coerente precisa ser contextualizada e, o mais importante, ajudar a desenvolver diversas habilidades do aluno que dão sentido à educação, pois ela tem múltiplas conexões com a realidade e através do ego dá ao aluno um amplo conhecimento de suas possibilidades de vida. Conhecimento, confiança e auto-estima. Isso se torna possível quando métodos dinâmicos, lúdicos, reflexivos e analíticos são usados.

Concluem que a avaliação como punição para o aluno é errada e não deve ser esse motivo ou prática. A avaliação, que pode realmente contribuir para a socialização, permite ao educador utilizar os resultados obtidos para rever o processo de construção do conhecimento e a adequação dos métodos que utilizou e, a partir desses resultados, decidir sobre a continuidade do processo. Trabalho total, parcial ou total na mudança do método de ensino.

É impossível, ao refletir sobre as práticas avaliadas, perceber quantas ações contribuem para a exclusão de mais jovens e crianças das escolas. Essas ações são cruéis devido à rigidez e desconexão do contexto dos alunos.

Abolir a prática de realizar avaliações em determinados dias e sem se preocupar em atribuir conceitos, realizando tarefas menores e em andamento, é uma alternativa que surge como uma nova proposta de avaliação. No entanto, para fazer uma avaliação coerente, que leve em consideração a realidade do aluno, é preciso pensá-la a partir do projeto político pedagógico de cada unidade escolar.

REFERÊNCIAS

ENGUITA, M. Avaliação e aprendizagem. Artigo da Publicação Raízes e Asas nº. 8. São Paulo: CENPEC, 1995, p. 23

HOFFMANN, J. Avaliação mediadora: uma prática em construção: da pré- escola à universidade. 31. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

HOFFMANN, J. Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 41. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LUCKESI, C. A avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições
22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCHESI, A. & MARTÍN, E. Qualidade de ensino em tempos de mudança. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MENDEZ, J. M. A. Avaliar para conhecer, examinar para excluir. Revista Pátio Ano IX n. 34 – Maio/Julho 2005, p. 27.

OSÓRIO, D. Avaliação do rendimento escolar: como ferramenta de exclusão social. In: BELLO, J. L. P. Pedagogia em Foco. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/aval01.htm. Acesso em: 09/out./2016.

SÃO PAULO. SME – Diretoria de orientação técnica. Programa mais educação: subsídios 4: Avaliação para aprendizagem: externa e com larga escala. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SAUL, A. M. Avaliação emancipatória: uma abordagem crítico- transformadora. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, v. 21, n. 104, p.24-31, jan. /fev. 1994.

TAYLER, R. W. Basic principies of curriculum and instruction. Chicago: the universityof Chicago, 1949. In: SOUZA, P. S. F. Avaliação da aprendizagem: discutindo o processo avaliativo na escola. UEPB, 2012. Disponível em: http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1371/1/PDF%20%20Pricila%20da%20Silva%20Florencio%20de%20Souza.pdf. Acesso em: 13/nov./2016.

VEIGA, I. P. A. A construção da didática numa perspectiva histórico- crítica de educação: estudo introdutório. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (org). Didática: ruptura, compromisso e pesquisa. Campinas: Papirus, 1995.

[1] Licenciado em Matemática pela Universidade Guarulhos, Pós-Graduado em Pedagogia com administração e supervisão escolar, Pós-Graduado em Matemática, Pós-Graduado em Docência do ensino Superior pela Universidade Iguaçu (UNIG). Experiência profissional na Rede Pública e Privada de Ensino nas disciplinas de Matemática e Física – Atuou como Coordenador Pedagógico, Diretor e Vice-Diretor de Escola.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

ANA PAULA OLIVEIRA SOUZA

RESUMO

Brincar é essencial para o desenvolvimento porque contribui para o bem-estar cognitivo, físico, social e emocional de crianças e jovens. Este artigo aborda uma variedade de fatores que reduziram as brincadeiras, incluindo um estilo de vida apressado, mudanças na estrutura familiar e maior atenção aos estudos e atividades de enriquecimento em detrimento do recreio ou brincadeiras gratuitas centradas na criança. Brincar é tão importante para o desenvolvimento ideal da criança que foi reconhecido pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos como um direito de toda criança. Este direito de nascença é desafiado por forças que incluem o trabalho infantil e práticas de exploração, guerra e violência na vizinhança e os recursos limitados disponíveis para crianças que vivem na pobreza. No entanto, mesmo aquelas crianças que têm a sorte de ter recursos abundantes disponíveis e que vivem em relativa paz podem não estar recebendo todos os benefícios da brincadeira. Muitas dessas crianças estão sendo criadas em um estilo cada vez mais apressado e pressionado, o que pode limitar os benefícios de proteção que ganhariam com as brincadeiras infantis. Como cada criança merece a oportunidade de desenvolver seu potencial único, os defensores da criança devem considerar todos os fatores que interferem no desenvolvimento ideal e pressionar por circunstâncias que permitam a cada criança colher plenamente as vantagens associadas à brincadeira.
PALAVRAS-CHAVE: Benefícios; Desenvolvimento; Vantagens.

ABSTRACT

Playing is essential for development because it contributes to the cognitive, physical, social and emotional well-being of children and young people. This article addresses a variety of factors that have reduced play, including a hurried lifestyle, changes in

family structure and increased attention to enrichment studies and activities at the expense of recess or free child-centered play. Playing is so important for the ideal development of children that it has been recognized by the United Nations High Commissioner for Human Rights as the right of every child. This birthright is challenged by forces that include child labor and practices of exploitation, war and violence in the neighborhood and the limited resources available to children living in poverty. However, even those children who are fortunate enough to have abundant resources available and who live in relative peace may not be getting all the benefits of play. Many of these children are being raised in an increasingly rushed and pressured style, which may limit the protective benefits they would gain from children's play. As each child deserves the opportunity to develop his or her unique potential, child advocates must consider all factors that interfere with optimal development and press for circumstances that allow each child to fully reap the benefits associated with play.
KEYWORDS: Benefits; Development; Benefits.

INTRODUÇÃO

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 podem dominar, vencendo seus medos enquanto praticam papéis de adultos, às vezes em conjunto com outras crianças ou cuidadores adultos.

À medida que dominam 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.

Brincadeiras não direcionadas permitem que as crianças aprendam a trabalhar em grupos, compartilhar, negociar, resolver conflitos e aprender habilidades de autodefesa.
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, finalmente, se envolvem totalmente nas paixões que desejam perseguir.
Idealmente, muitas brincadeiras envolvem adultos, mas quando as brincadeiras são controladas por adultos, as crianças concordam com as regras e preocupações dos adultos e perdem alguns dos benefícios que a brincadeira lhes oferece, particularmente no desenvolvimento da criatividade, liderança e habilidades de grupo.
Em contraste com o entretenimento passivo, a brincadeira constrói corpos ativos e saudáveis. Na verdade, tem sido sugerido que o incentivo ao brincar não estruturado pode ser uma forma excepcional de aumentar os níveis de atividade física em crianças, o que é uma estratégia importante na resolução da epidemia de obesidade. Talvez, acima de tudo, brincar seja uma alegria simples que faz parte da infância.
Brincar é parte integrante do ambiente acadêmico. Isso garante que o ambiente escolar atenda ao desenvolvimento social e emocional das crianças, bem como ao seu desenvolvimento cognitivo.
O aprendizado sócio emocional é mais bem integrado ao aprendizado acadêmico; é preocupante se algumas das forças que aumentam a capacidade de aprendizagem das crianças são elevadas às custas de outras. Brincadeiras e momentos não programados que permitem interações com os pares são componentes importantes do aprendizado sócio emocional.

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Infelizmente, a importância da brincadeira na rotina da educação infantil é frequentemente subestimada em favor da instrução direta. Ainda assim, é importante incluir brincadeiras em seu currículo, pois é uma parte saudável do desenvolvimento infantil. Brincar pode ter um grande impacto no desenvolvimento em muitas áreas, incluindo habilidades sociais, habilidades de linguagem e desenvolvimento cognitivo.

Cada criança em suas brincadeiras comporta-se como um poeta, enquanto cria seu mundo próprio ou, dizendo melhor, enquanto transpõe os elementos formadores de seu mundo para uma nova ordem, mais agradável e conveniente para ela. (FREUD apud KISHIMOTO, 2000, p.57).

Quando as crianças brincam, elas se baseiam em suas experiências anteriores - coisas que viram adultos fazerem, o que viram na televisão ou sobre o que leram - para criar jogos e cenários. A brincadeira gratuita e aberta oferece uma experiência satisfatória para as crianças, permitindo-lhes explorar e descobrir, ao mesmo tempo que desenvolvem sua imaginação e habilidades de pensamento.

Aquele que brinca pode sempre evitar aquilo que não gosta. Se a liberdade caracteriza as aprendizagens efetuadas na brincadeira, ela produz também a incertitude quanto aos resultados. De onde a impossibilidade de assentar de forma precisa às aprendizagens na brincadeira. Este é o paradoxo da brincadeira, espaço de aprendizagem fabuloso e incerto. (WAJSKOP, 2007, p. 31).

Brincar com outras crianças é uma parte crítica da construção de habilidades sociais em um estágio inicial. Nos primeiros anos de vida, os companheiros de brincadeira de uma criança costumam ser seus pais. Mais tarde, ao interagir com crianças da mesma idade, elas começam a entender como se relacionar com os outros, compartilhar e ser gentil em vez de egoísta. Aprender a ajustar seu próprio comportamento lúdico ao de seus colegas é uma habilidade social essencial que é mais eficaz se ensinada desde cedo.

[...] para Vygotsky, o brincar tem sua origem na situação imaginária criada pela criança, em que desejos irrealizáveis podem ser realizados, com função de reduzir a tensão e, ao mesmo tempo, para constituir uma maneira de acomodação a conflitos e frustrações da vida real; para Piaget, o brincar representa uma fase no desenvolvimento da inteligência, marcada pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, tendo como função consolidar a experiência passada (BOMTEMPO apud KISHIMOTO, 2000, p. 64).

Por meio da brincadeira, as crianças criam e recriam histórias. Brincadeiras dramáticas são uma das melhores maneiras de promover as habilidades linguísticas de uma criança, pois ela usa (e quebra) as regras de conversação, age e fala de maneira diferente enquanto desempenha vários papéis e usa as habilidades de comunicação para orientar seu enredo. A alfabetização e as habilidades de linguagem podem ser desenvolvidas por meio de brincadeiras, introduzindo elementos ricos em linguagem, como a criação de listas de compras, cardápios de

restaurantes ou jogos de escola.

Para que a prática da brincadeira se torne uma realidade na escola, é preciso mudar a visão dos estabelecimentos a respeito dessa ação e a maneira como entendem o currículo. Isso demanda uma transformação que necessita de um corpo docente capacitado adequadamente instruído para refletir e alterar suas práticas. Envolve, para tanto, uma mudança de postura e disposição para muito trabalho. (CARNEIRO, DODGE, 2007, p.91).

Dar importância ao brincar na educação infantil pode ajudar o cérebro a criar conexões neurais críticas. O aprendizado rápido ocorre nos primeiros anos de vida de uma criança e, por meio de brincadeiras, ela aprende lições de vida essenciais, como causa e efeito, solução de problemas, tentativa e erro, pensamento simbólico e muito mais.

Considerada como um instrumento de dinamização da aprendizagem, facilitador das percepções infantis sobre o tempo e o espaço, uma rotina clara e compreensível para as crianças é fator de segurança. A rotina pode orientar as ações das crianças, assim como dos professores, possibilitando a antecipação das situações que irão acontecer (BRASIL, 1998, p. 73).

Uma vez que as brincadeiras estão desaparecendo rapidamente em favor de aulas mais estruturadas, cabe aos provedores de cuidados infantis perceber a importância da brincadeira na programação da educação infantil. Integrar o tempo livre para brincar na programação diária da creche é benéfico não apenas para o desenvolvimento da criança, mas também tem o benefício adicional de melhorar o desempenho nas atividades acadêmicas.

Para a visão calma e agradável daquele que realmente conhece a Natureza Humana, a brincadeira espontânea da criança revela o futuro da vida interior do homem. As brincadeiras da criança são as folhas germinais de toda a vida futura; pois o homem todo é desenvolvido e mostrado nela, em suas disposições mais carinhosas, em suas tendências mais interiores. (FROEBEL apud ZATZ, 2007, p. 5).

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 a gramática e a construção de frases.
Cada atividade fornece uma maneira para as crianças desenvolverem sua compreensão de novos conceitos. Através da brincadeira, eles descobrem o mundo e aprendem como as coisas funcionam enquanto exploram e investigam.
Seus cérebros são estimulados e eles estão constantemente desenvolvendo suas habilidades intelectuais (cognitivas). As crianças desenvolvem habilidades como memória, percepção, resolução de problemas, habilidades de pensamento, etc.
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 envolvidos.
Algumas formas de brincar, como quando as crianças se vestem e encenam, são maneiras excelentes de expressar seus sentimentos com segurança e dar sentido a seu mundo enquanto brincam. Eles desenvolvem inteligência emocional quando recebem saídas e maneiras adequadas de explorar os sentimentos.
Outras atividades, como brincar na areia, na água ou modelar massinha, podem ser maravilhosas para aliviar a ansiedade e proporcionar uma experiência positiva com a qual uma criança pode ter sucesso.
As habilidades físicas são uma parte importante do desenvolvimento geral da criança.
Durante as brincadeiras físicas, as crianças desenvolvem seus grandes músculos por meio de movimentos como escalar, perseguir, cavalgar, balançar, pendurar, pular, nadar, etc.
Quando as crianças estão brincando, muitas vezes precisam enfrentar desafios e resolver problemas ao longo do caminho.
Os problemas podem vir na forma de um conflito com um amigo, uma torre de blocos que não para de cair ou uma cor de tinta que está faltando e precisa ser misturada. Seja qual for o desafio, jogar fornece uma maneira de encontrar soluções de uma forma divertida e praticar essa importante habilidade para a vida.
Antes que as crianças aprendam a ler formalmente, elas devem desenvolver habilidades de pré-leitura. Duas das habilidades mais importantes são a percepção visual e auditiva. O cérebro deve ser capaz de interpretar corretamente o que ouve e vê a fim de formar letras, reconhecê-las e misturar os sons em palavras significativas.
Essas habilidades podem ser desenvolvidas por meio de atividades lúdicas, como jogos de memória, jogos de correspondência, jogos de rima, etc.

O ESPAÇO ESCOLAR E AS BRINCADEIRAS

No espaço escolar temos a oportunidade de conhecer diversos elementos, tais como: árvores, insetos, parquinhos, quadra, tanques de areia. Para o de-

senvolvimento da cognição é necessário o uso da imaginação mais esse contato com gravetos, pedras, areia, terra.
Desse modo, além da criança experimentar o novo, tentar, errar e até criar o raciocínio, ela entente que isso também é brincar, ainda que seja com não brinquedos. Sendo assim, ela pode brincar em qualquer ambiente: escola, parque,
clube e até no quintal de casa. Isso faz com que este indivíduo cresça gostando e interagindo com a natureza, passando, assim, para gerações vindouras.
O brincar com a "natureza" ou coisas que desafiam o pensamento, a interpretação e a imaginação traz uma continuidade de formação global e regional, e a tudo que se relaciona ao meio físico.
Ao contrário do que muitos imaginam, as áreas externas das escolas não servem somente para atividades esportivas ou passatempo em parquinhos, pelo contrário, servem para que se desperte situações onde a criança possa explorar e observar o ambiente com atitude de curiosidade, se sentindo, assim, integrante e ao mesmo tempo dependente de seus pares e agentes de transformação do seu meio. Essa área externa (pátio), deve ser uma extensão da sala de aula lúdica e divertida, bem planejada, para que seja inserida no programa pedagógico da escola, tornando- se uma poderosa ferramenta.
O estímulo que as atividades ao ar livre trazem aos jovens e crianças é muito importante, pois ensinam a resolver problemas em conjunto, fazem conhecer o ambiente em que vivem e ajudam na criação de autonomia. Escolas que valorizam e utilizam estes espaços livres (interno ou externo), têm alunos com melhor e maior aproveitamento e facilidade de aprendizado.
Segundo 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. (OLIVEIRA, 2000, p.63)

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 27, v. 01):

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.

A ideia principal, é que a criança brinque e crie com a natureza, nesse
¨quintal¨. Forjando e formando uma memória emocional com a natureza e sua preservação, criando assim, brinquedos não estruturados, a partir de gravetos, pedras, areia, folhas, cordas, barbantes, etc.
Por muito tempo, a sociedade considerava a escolinha e a creche como lugares de brincar, enquanto que a escola nas séries iniciais era lugar de estudar. Sabe-se que são nos primeiros contatos que a criança desenvolve seu cognitivo, suas emoções e seu social com os demais integrantes do grupo a qual está inserida.
A brincadeira apresenta uma série de alternativas que auxiliam na construção do conhecimento, cuja criança aproprie-se deste conhecimento de uma forma muito agradável e interessante.
De acordo com Moraes (2012, p. 40):

A brincadeira basicamente se refere à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada; o jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; brinquedo é utilizado para designar o objeto de brincar. A atividade lúdica abrange de forma mais ampla os conceitos anteriores, sendo utilizada como ferramenta na área educacional, nas diversas fases do desenvolvimento.

Apresentar novas situações as crianças a partir de uma visão de mundo a que elas já estão habituadas, aproxima o conteúdo que se deseja trabalhar com realidade das crianças tornando a ação de aprender prazerosa por estar interligada com a brincadeira.
É importante destacar que a aprendizagem proporcionada pelo brincar não acontece somente nos momentos em que este está aliado as atividades educacionais, no momento em que a crianças brincam de forma livre e natural, sem a influência ou direcionamento do profissional de educação ou de um adulto também existem inúmeras aprendizagens proporcionadas pela brincadeira.
A utilização do pátio, dantes, não tinha metas, foco ou objetivos. As próprias crianças criavam e inovavam suas brincadeiras.
A brincadeira livre, prevê a leva de diversos brinquedos (carrinhos, bonecas, bolas) para o ¨quintal¨ da Escola, com inspeção dos educadores.
As brincadeiras dirigidas, tomo como exemplo: cobra-cega, corre cutia, dança da cadeira, pular cordas, brincar com bambolê, corrida de saco, corrida com colher, boliche, amarelinha, seu mestre

mandou, momento fantasia, etc., tem como função proporcionar estímulos capazes de desenvolver diversas habilidades nas crianças. Tudo sempre inspecionado e auxiliado por educadores.
De acordo com Kishimoto (2005, p. 36):

Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para o brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem.

Segundo Vygotsky:

O brincar libera a criança das limitações do mundo real, permitindo que ela crie situações imaginárias. Ao mesmo tempo é uma ação simbólica essencialmente social, que depende das expectativas e convenções presentes na cultura (VYGOTSKY, 1989, p.37)

Como para Piaget: “A representação do espaço para a criança é uma construção internalizada a partir das ações e das manipulações sobre o ambiente espacial do qual ela faz parte” (Piaget, 1978, p.37).
É importante perceber que além da brincadeira educativa direcionada, o aprendizado também existe quando acontece a brincadeira livre aquela em que a criança decide o início, o andamento e as regras, este tipo de brincadeira pode acontecer fora ou dentro da sala de aula.
Segue abaixo algumas brincadeiras dirigidas e seus objetivos:

Cobra-cega: Uma das crianças tem o os olhos vendados e deve pegar as outras, a brincadeira deve ter regras bem claras, um espaço que eles não podem transpor, por exemplo, deve ser um espaço com segurança para que ninguém se machuque. Objetivo: Estimular o desenvolvimento da percepção tátil. Aprender a lidar com a frustração de ser pego ou não pegar ninguém.
Corre Cotia: As crianças sentarão em uma roda e cantarão a música “Corre cotia”, uma será o comandante e outras respondentes, o comandante terá nas mãos um lenço e colocará (na última frase), atrás de uma criança. Essa criança deverá pegar o lenço e correr para pegar a que colocou esta deverá se sentar rapidamente no local da outra, e assim sucessivamente.
Objetivo: Desenvolver a praxia global (coordenação motora) e agilidade corporal. Boliche: Confeccionar um boliche com 12 garrafas pet, contendo a sequência numérica de 1 a 12. Ao apresentar o jogo os alunos irão se familiarizar com os numerais e em seguida, ao jogar, devem ser incentivados a contagem do número de garrafas que foram derrubadas.
Objetivo: Desenvolver noções de quantidade e sequência numérica.
Essas brincadeiras poderão ser aplicadas diariamente, com duração de aproximadamente 30 min. a 40 min., tendo um tempo de aplicação de dois semestres.

A INTERAÇÃO DO PROFESSOR COM OS ALUNOS POR MEIO DOS JOGOS

O professor conhece melhor seus alunos através do jogo, isso se torna perceptível. Pode-se perceber se o ambiente escolar está competitivo ou cooperativo, pode-se utilizar do jogo para que esse ambiente sofra algumas alterações que estimulem os alunos a mudar.
As crianças, de início, fazem jogadas independentes como se estivessem jogando sozinhas e, aos poucos, conseguem ir percebendo o outro. Quando começam a entender o papel do outro, é possível estimular a cooperação, desenvolvendo a capacidade de perceber o ponto de vista do outro e considerar o outro.

Com o jogo de regras, as crianças trabalham a concentração, pensam em formas de solucionar as situações e assim vão construindo estratégias. Aos poucos vão compreendendo as regras e elaborando ideias para vencer.
O jogo, na escola, acaba sendo um recurso a serviço do processo ensino- aprendizagem.
“Em qualquer tipo de jogo a criança sempre se educa”. (Kishimoto, 2001) Fröebel foi o primeiro a destacar o jogo como parte do trabalho pedagógico, quando criou o jardim de infância utilizando jogos e brinquedos.
Fröebel acredita que não se pode separar os estágios do desenvolvimento infantil como se fossem distintos. Percebe a necessidade de educar a criança, desde seu nascimento, garantindo, assim, o desenvolvimento pleno do ser humano. Valoriza a individualidade que se completa com a coletividade. Sua teoria tem a concepção de que a liberdade é elemento essencial no desenvolvimento físico, intelectual e moral, pois permite a ação estimuladora da

atividade espontânea.
Antes de Fröebel eram veiculadas três concepções da relação jogo infantil e educação. Estas eram:

- a recreação: relaxamento;
- o jogo sendo utilizado para auxiliar os conteúdos escolares;
- diagnóstico da personalidade infantil e recurso para ajustar o ensino às necessidades infantis.

Isso mostra que Fröebel considerava o jogar como a fase mais importante da infância, pelo fato da criança representar através dele suas necessidades e impulsos internos. Entendia que, durante a brincadeira, a criança, ao imitar, tenta compreender o mundo e que a liberdade de expressão permite a representação de coisas significativas.
Não devemos enxergar os jogos apenas como uma forma de competição, mas sim ter um olhar sobre uma forma de aprender brincando.
Segundo MATTOS (2011p.386): "O jogo é uma atividade que se desenvolve com regras que permitem indicar um vencedor".
Para Kishimoto (2010 p.01):

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, solucionar problemas e criar.

Segundo Vygotsky (1989 p.113.), "a criança faz o que ela mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer".
As brincadeiras e jogos infantis são elementos indispensáveis para a formação da criança. "É por meio do lúdico que ela vai incorporando certos valores à sua personalidade e ampliando o seu conhecimento de mundo". (SOLER, 2006)
Piaget (1978), diz que "a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa".
Dentro do brincar, os jogos têm a função de socializar, dar um enfoque nas regras e desenvolver habilidades, pois todo o jogo implica em um ato de brincar. E na sua execução o professor pode explorar aspectos e atividades de forma a criar um ambiente de aprendizagem rico e espontâneo.
O brincar é considerado ação que induz ao prazer, e para SANTINI (1996), brincar a cima de tudo é exercer o poder criativo do imaginário humano construindo um universo, do qual o criador ocupa o lugar central, através de simbologias originais inspiradas no universo de quem brinca e, é nesta ação que a criança desenvolve-se como ser criativo, pois a relação onírica com as situações do mundo em sua volta permitem-na criar sua cultura ao mesmo tempo que identifica-se com a sociedade em que faz parte. A criança tem, ao fazer o que gosta (brincar) despertando um desejo de desvendar o desconhecido, são sujeitos ativos que quando interagem com o outro, com o meio, com o objeto ou consigo mesma adquirem de certa foram conhecimentos.
Na brincadeira, a criança está sempre se comportando acima de sua idade, acima de seu comportamento usual do dia a dia; na brincadeira ela está, por assim dizer, um pouco adiante dela mesma. O brinquedo contém uma forma concentrada como no foco de uma lupa, todas as tendências de desenvolvimento; é como se a criança tentasse pular acima de seu nível usual.

Os jogos e brincadeiras nas sociedades antigas tinham o propósito de estreitar os laços coletivos e de união de uma sociedade, uma vez que nesta época o trabalho não ocupava muito tempo das pessoas (ARIÉS, 1981). Historicamente, os jogos e as brincadeiras foram alvos de diversas pesquisas, e podemos observar que sua valorização deu-se a partir de teorias propostas por filósofos e pedagogos com estudos feitos no campo da educação ao longo de vários anos, comprovando cientificamente a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças pequenas.
Na escola é possível o professor se soltar e trabalhar os jogos como forma de difundir os conteúdos. Para isso, entendo ser necessário a vivência, a percepção e o sentido, ou seja, o educador precisa selecionar situações importantes dentro da vivência em sala de aula; perceber o que sentiu como sentiu e de que forma isso influencia o processo de aprendizagem; além de compreender que no vivenciar, no brincar, a criança é mais espontânea. "Sem dúvida, os conteúdos podem ser trabalhados com o uso do jogo. A criança pode trabalhar ou fixar um conteúdo com a atividade lúdica. Mas, para isso, o jogo é uma das estratégias e não a única".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais do que uma chance de diversão, brincar é um negócio sério quando se trata da saúde e do desenvolvimento de uma criança. De esconde-esconde a pat- um-bolo e esconde-esconde a amarelinha, as muitas formas de brincar enriquecem o cérebro, o corpo e a vida de uma criança de maneiras importantes.
O aprendizado é melhor alimentado por meio do desejo natural da criança de brincar, em vez de ape-

nas fatores externos, como pontuações em testes. À medida que se envolvem ativamente e descobrem com alegria seu mundo, as crianças adquirem habilidades do século 21 que exigem cada vez mais o trabalho em equipe e a inovação.
Além de estimular a saúde e o desenvolvimento da criança, a brincadeira ajuda a construir relacionamentos seguros, estáveis e estimulantes que protegem contra o estresse tóxico e criam resiliência sócio emocional. A alegria mútua e a interação um-a-um que acontecem durante as brincadeiras podem gerenciar a resposta do corpo ao estresse.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.
CARNEIRO, M. A. B. e DODGE, J. J. A descoberta do brincar. São Paulo: Melhoramentos, 2008.
KISHIMOTO, T. M. Et al. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez, 2000.
KOLLER, S. (Org.). (2004). Ecologia do desenvolvimento humano, pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo.
LIEMPD, I. V. (1999). Playgrounds of childcare centers: How to determine their quality? Bulletin of People-Environment Studies, 13, 29-32.
MORAES, Ingrid Merkler. A Pedagogia do Brincar: Intercessões da ludicidade e da psicomotricidade para o desenvolvimento infantil. 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL, São Paulo, 2012.
OLIVEIRA, Vera Barros de (org.). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ, Vozes, 2000.
PIAGET, J. A noção de tempo na criança. Rio de Janeiro: Record, 1973.
PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: sucata vira brinquedo. Petrópolis: Vozes, 1997.
WAJSKOP, G. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 2007.
ZATZ, S. Et al. Brinca comigo: tudo sobre o brincar e os brinquedos. São Paulo: Marco Zero, 2007.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA LUDICIDADE

ANDRÉIA DE OLIVEIRA ROSSI DOS SANTOS

RESUMO

A Música é uma linguagem tão rica em todos os aspectos, que desperta libertação na vida do ser humano, na liberdade de expressão, comunicação e socialização. Na Educação Infantil a música tem o forte papel de favorecer descobertas e possibilitar vivências na aprendizagem, proporcionando facilidade no desenvolvimento e no processo de educação. A música com maior ou menor intensidade está na vida do ser humano, ela desperta emoções e sentimentos de acordo com a capacidade de percepção que ele possui para assimilar a mesma. A música nos mostra que não é somente uma associação de sons e palavras, mas sim, um rico instrumento que pode fazer a diferença nas instituições de ensino, pois, ela desperta o indivíduo para um mundo prazeroso e satisfatório para a mente e para o corpo, que facilita a aprendizagem e também a socialização do mesmo. Enfim, a música no cotidiano escolar pode não somente ajudar as crianças no aprendizado, mas também nos casos de crianças que tenham problemas de relacionamentos ou inibição, para isso, é preciso aliar música e movimento. Entre as linguagens artísticas, a música é uma das mais acessíveis e presentes no cotidiano dos alunos. A escola, no entanto, tem um papel muito importante no contato da criança com esse tipo de manifestação cultural. A ela, cabe garantir que se tome consciência dos elementos que fazem parte da linguagem musical. A inserção do lúdico na Educação Infantil vai além de estabelecer e implantar currículos ou aplica-los para as crianças sem nenhum recurso que chama sua atenção, isso implica numa renovação da formação continuada do professor. E é por isso, que brincar é a melhor forma da criança aprender, porque quando brinca se diverte, e concentra maior atenção por aquilo que faz.

PALAVRA- CHAVE: Música; Socialização; Percepção; Aprendizagem; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A presença da música na vida das pessoas é incontestável. Em muitas culturas vem acompanhando a história da humanidade e se fazendo presente em diferentes continentes. Ela é uma forma de expressão artística, tanto no campo popular, como no erudito. A linguagem musical faz-se presente especificamente no Brasil, em suas diversas classes sociais e tam-

bém nas diferentes manifestações religiosas que se espalham por todo território nacional. Embora sua linguagem seja diversificada, dependendo de onde venha essa expressão cultural, a música acompanha o desenvolvimento e as relações interpessoais em suas comunidades, bairros e cidades. Existem muitas possibilidades de buscar as contribuições da música no desenvolvimento da criança, uma vez que ela se faz presente em suas vidas antes de sua alfabetização. A relação com a música, às vezes, já se inicia no ventre materno e segue no decorrer da sua infância. Nas brincadeiras infantis, as crianças usam a música como forma de expressão e também para estabelecer regras, relações sociais, diversão, alegria e aprendizagem. Esses exemplos dão um breve panorama da importância da música na educação infantil, seja ela escolar ou na família. A música contribui para formação de seres humanos sensíveis, criativos e reflexivos e proporciona o conhecimento e a reflexão sobre a ligação entre a fantasia e a realidade. É preciso preocupar-se em relação à formação das crianças, não apenas com o ensino dos conhecimentos sistematizados, mas também com o ensino de expressões, movimentos corporais e percepção (SILVA, 2010). É necessário contemplar e analisar que tipo de contribuição pode ocorrer com o trabalho de musicalização para as crianças, podendo a mesma proporcionar e influenciara formação do desenvolvimento futuro desses seres humanos (MARTINS, 2004). A musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação (BRÉSCIA, 2003). Os diferentes aspectos que a envolvem, além de promoverem comunicação social e integração, tornam a linguagem musical uma importante forma de expressão humana e, por isso, deve ser parte do contexto educacional, principalmente na educação infantil (UNESCO, 2005). Diante do exposto, entende-se que o grande desafio é que a música na educação infantil venha a colaborar com o desenvolvimento da criança, almejando que essa não seja apenas uma prática descontextualizada, mas um complemento, um meio para o melhor entendimento e trabalho das muitas atividades realizadas na educação infantil, que além de desenvolver a sensibilidade musical pode ainda ajudar no desenvolvimento de outras potencialidades da criança.

DESENVOLVIMENTO

A música sempre esteve presente nos mais diversos povos desde a antiguidade como nos gregos, egípcios e árabes. 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. Já na Roma antiga, a música não atingiu grande desenvolvimento, como podemos ver na obra História da música, de Ellmerich (1973 p.26-27), em que diz: “os romanos não alcançaram grande desenvolvimento nas artes em virtude de sua tendência guerreira e de constantes preocupações nas lutas de conquista. Assim o florescimento artístico romano começa com subjugação da Grécia em 146 a.C”. Percorrendo um pouco mais a história, chega-se na Idade Média encontramos um mundo dominado pelo fanatismo religioso. Luis Ellmerich (1973) escreve que esse cenário de fanatismo extremo levou àquele período histórico quase total estagnação. A música ganha à pauta de quatro linhas (nos dias de hoje usamos uma pauta de cinco linhas que é a da música clássica convencional), criada pelo monge italiano Guido d‟Arezzo, hoje esse sistema é usado no canto gregoriano e a ele é atribuído o sistema silábico que nominava as notas musicais. O canto gregoriano tem esse nome em homenagem ao bispo Gregório Magno. A igreja católica sentia necessidade naquele momento histórico de sistematizar esse rito religioso, para não haver desagregação mesmo nas regiões mais distantes. Essa música era simbólica, ou seja, usava de símbolos quando cantada nos cerimoniais da igreja Romana. Os fiéis cantavam uma mesma melodia em uníssono, aguda e bem alta, que simbolizava o encontro com o altíssimo, isto significava a unidade da igreja. O protestantismo também utilizava a música nos seus cultos religiosos. Assim, naquele momento a disputa por fiéis entre as duas igrejas, a católica e a protestante, a “reforma protestante”, como foi chamada a divisão da igreja católica romana, que acabou dando origem à igreja luterana, liderada por Martinho Lutero, usava a música para seu progresso. Ellmerich (1973) ainda explica que todas essas mudanças religiosas levam a igreja de Roma à “Contra Reforma” que transformou em muito os dogmas da igreja de Roma, que refletiu definitivamente na música daquela época, pois a igreja católica passa a admitir a música não Gregoriana em seus cultos, isso fica mais claro nas palavras de Ellmerich (1973, p.32) quando expressa que: “no célebre Concílio de Trento (reunião de altos dignitários da igreja católica para tratar assuntos dogmáticos), ficou decidido, ainda, que o canto não Gregoriano também faria parte nas igrejas, contanto que sua

música fosse simples e o texto bem compreensível". 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, expressando sentimentos no conjunto de sua obra, tanto em sua estrutura (musical) complexa, como no refinamento de sua oratória, ideal para integrar enredos dramáticos e de compreensão muito difícil. A ópera era a mais importante novidade em forma musical, seguida de perto pelo oratório. A música italiana barroca atingiu o auge com as obras de Antônio Vivaldi. O romantismo coloca a força da expressão substituindo o refinamento que faltava em suas obras. Muitos compositores importantes surgiram neste momento histórico: Beethoven, que apesar de ser um mestre das formas clássicas, afastava se delas, deixando sua música mais popular. Esse período sofre uma mudança substancial em toda a Europa, pois esse momento histórico acontece logo após a revolução francesa. Ellmerich (1973) 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. A música até este momento não havia sido direcionada ao ensino escolar, ou envolvida na educação de crianças. Ainda estava muito ligada a igreja, tanto católica romana como a protestante de Martinho Lutero, ou era apresentada em teatros ou grandes concertos que eram comuns nos vários impérios europeus daquela época, sempre ligada ou a assuntos políticos ou assuntos religiosos.

No período colonial do Brasil no século XVI, os jesuítas se instalaram aqui e tinham como objetivo a difusão da doutrina católica e a catequização dos índios. Nas missões jesuítas ensinaram Arte, dentre outras coisas, aos índios. O papel do negro e do mulato, nesse período da história, foi muito significativo pela musicalidade inata dos africanos. Vindos da África, serviram como escravos no Brasil e trouxeram consigo sua cultura, a qual era rica em música, dança e ritmos. Vários instrumentos de percussão e dança que se conhece hoje se originaram dessa cultura, como o maracatu, o cateretê, entre outros (COELHO, 2006). No século XVIII surgem as "casas de opera", que eram locais para se realizarem atividades musicais, pela necessidade da sociedade em apreciar momentos musicais (BUDASZ, 2006). A música na corte portuguesa teve repercussões notáveis e recebeu influencia europeia. Possuía forte característica erudita e, desta forma, a Música Popular Brasileira (MPB) surgiu como expressão essencialmente brasileira no século XX (CAVALCANTI, 2004). No Brasil destaca-se o alagoano Hermeto Pascoal, que criou sons produzidos por garrafas, ferramentas, conversas e grunhidos de porcos. Pascoal (2003, p.57) conta que:

Quando era menino, vivíamos perto de uma área alagada. Todo povo vinha pegar água com potes de plástico, vasilhas de estanho e cobre e tudo fazia som. Para mim, era música. As rãs cantavam, as mulheres esfregavam as roupas, os vaqueiros chamavam o gado. Era minha música.

Também o homem primitivo além de criar instrumentos musicais de ossos de animais ou de caules de vegetais para emitir som, tinha uma percepção auditiva aguçada em relação aos sons que o rodeava, pois esta percepção era imprescindível para sua sobrevivência. Isso porque, durante a caça, ele precisava dessa percepção auditiva para identificar os sons dos animais quando estavam se aproximando, se eram grandes ou não, a que distância estava. Os sons do vento, da chuva, do dia e da noite, os sons que criava com a própria voz para chamar os animais selvagens que desejava caçar, dentre outras situações em que o homem se apropriava dos sons da natureza como meio de comunicação e sobrevivência (COELHO, 2006). Em 1942 foi criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico para formação de professores em nível de segundo grau, responsáveis pelo ensino de Música nas escolas. Em 1960 surgiram os primeiros cursos de formação musical em nível superior. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, o ensino de música transformou o Canto Orfeônico em Educação Musical. Na LDB de 1961 a Educação Musical passou a ter um enfoque diferente: a música deveria ser sentida, tocada, dançada, além de cantada. Sugeria-se a utilização de jogos, instrumentos de percussão, rodas e brincadeiras, com a finalidade de promover e desenvolvimento auditivo e rítmico, além da expressão corporal e a socialização das crianças, que deveriam ser estimuladas a experimentar, improvisar e criar (PCN, 1997, p.26). Já em 1971, com a LDB 5.692, a Música foi incorporada a Educação Artística, extinguindo-se a disciplina Educação Musical. Esta lei aproximou as áreas de Artes Visuais, Cênicas e Música configurando um espaço pedagógico para o ensino de Arte. Essa medida resultou no quase desaparecimento das atividades musicais na escola, devido à formação precária do educador que não dispunha de um amplo conhecimento dessa linguagem (PCN, 1997, p.28). A partir dos anos 80 constitui-se o movimento Arte-Educação com finalidade de conscientizar e organizar os profissionais de Arte, tanto da educação formal como da informal. Isso permitiu que se ampliassem as 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 andamentos a ação educativa (PCN, 1997, p.30). No período Pombalino, com a expulsão dos jesuítas, o Marquês de Pombal ao tentar estruturar o reino com o absolutismo, propõe outra forma de organização de ensino, afetando principalmente o ensino de Música. “Com isso, inicia-se o gradativo processo de desligamento da prática musical na escola regular, passando isto a acontecer nos conservatórios e academias, visando mais o aprendizado técnico da música” (PINTO, 1998, p.14). Assim, desde a saída dos jesuítas no séc. XIII até o início do século XX pouco foi feito em relação ao ensino de Música em nossas escolas. O histórico do ensino de Arte no Brasil incluso nos Parâmetros Curriculares Nacionais confirma essa lentidão. Na primeira metade do século XX, as disciplinas Desenho, trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias, concentrando o conhecimento na transmissão de padrões e modelos das culturas predominantes (PCN, 1997, p.25). Em 18/08/08 foi sancionada a Lei n. 11.769, no governo Luiz Inácio Lula da Silva, que estabelece como obrigatório o ensino do conteúdo da música nas escolas de educação básica, representando assim, uma grande conquista para a educação musical no Brasil (BRASIL, 2008).

Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Art. 1 O art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte; (...): A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular de que trata o 2º deste artigo.

Com a alteração da LDB, a música passa a ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo. Ou seja, o planejamento pedagógico deve contemplar as demais áreas artísticas. O que deve ficar claro, que aprender conteúdos de música é lei, portanto, um direito do aluno.
A música está presente em diversas situações e com diferentes objetivos, pois há composições usadas para ninar, para dançar. Os países têm seus hinos, assim como as escolas e os times de futebol. Existem músicas típicas regionais. Inclusive, vemos hoje, em diversas maternidades, som ambiental nas salas de parto (UNESCO, 2005). A música é linguagem universal, mas com muitos dialetos, que variam de cultura para cultura, envolvendo a maneira de tocar, de cantar, de organizar os sons e de definir as notas básicas e seus intervalos (JEANDOT, 1990). Segundo Bréscia (2003, p.32), “a música é uma linguagem universal, tendo participado da história da humanidade desde as primeiras civilizações”. Pois segundo dados antropológicos, as primeiras músicas seriam usadas em rituais, como: nascimento, casamento, morte, recuperação de doenças e fertilidade. Com o passar do tempo e com o desenvolvimento das sociedades, a música passou também a ser utilizada em louvor a líderes, como a executada nas procissões reais do antigo Egito e na Suméria. A música é a sucessão de sons e silêncio organizada ao longo do tempo. O ritmo, a melodia, o timbre e a harmonia, elementos constituintes da música, são capazes de afetar todo o organismo humano, de forma física e psicológica. Através de tais elementos o receptor da música responde tanto afetiva quanto corporalmente (FERREIRA, 2005). É o ritmo externo ao Homem que coloca em jogo, mais do que tudo, o movimento corporal e possíveis modificações fisiológicas. Autores e pesquisadores que conceituaram o ritmo admitem a dificuldade de situá-lo como algo concreto e a impossibilidade de defini-lo e de avaliá-lo de forma objetiva. Poderíamos considerar que o ritmo é um fenômeno que existe de fato (TIBEAU, 2006, p.55). O ritmo está presente em todas as manifestações da motricidade humana, é universal e o percebemos em todos os movimentos da vida (TIBEAU, 2006, p.55). Assim, ritmo e movimento humano se desenvolvem simultaneamente no tempo e no espaço, confirmando a consideração de que o ritmo é movimento, que o movimento é ritmo e que ambos estão ligados à percepção temporal, espacial e proprioceptiva (TIBEAU, 2006, p.56).

Todos os sentidos humanos são muito importantes para conhecer e explorar o mundo, mas o que muitas pessoas não sabem é sobre o fato de que a audição é um dos mais importantes para a exploração mais precisa e rica de vivências e descobertas. No ouvir se pode no tempo e espaço diferenciar sons, localizar-se no ambiente entre tantas outras situações, desde nossa existência. “Contrariamente ao que muitos pensam, a audição permite explorar e conhecer o mundo circundante de modo mais profundo e rico do que os outros sentidos.” (MÁRSICO,1982, p.42) O processo de iniciação musical tem como base fundamental o som e o silêncio. Observar e sentir gestos e movimentos com vibrações sonoras são atos de primeiro contato com o mundo, no ouvir sons ambientes como o vento soprando, o canto dos pássaros e todo o processo de ouvir o mundo que vai se ampliando e se diversificando, como toques de telefone e o apito da panela de pressão. O silêncio por si só também faz parte desta construção, significa ausência de som, em algumas situações pode haver sons, movimentos ou

vibrações tão fracas, que nossos ouvidos não são aptos a perceber, mas já fazem parte dessa situação chamada ausência de som.

Perceber gestos e movimentos sob a forma de vibrações sonoras é parte de nossa integração com o mundo em que vivemos: ouvimos o barulho do mar, o vento soprando, as folhas balançando do coqueiro [...]. [...] Entendemos por silêncio a ausência de som, mas, na verdade, a ele correspondem os sons que já não podemos ouvir, ou seja, as vibrações que o nosso ouvido não percebe como uma onda, seja porque têm um movimento muito lento, seja porque são muito rápidas. (BRITO, 2003, p.17).

O próprio som é criado de gesto e movimento vibratório, assim, automaticamente, o gesto e o movimento corporal estão ligados no trabalho musical, no ato de balanceio, a vontade de pular com relação aos diferentes sons, e essa interação de música e movimento que desperta essas emoções são vistas na maioria das vezes nas expressões das crianças que são alegres e transmitem isso sem preocupação ou timidez.

A realização musical implica tanto em gesto como em movimento os diferentes sons que percebe. Os movimentos de flexão, balanceio, torção, estiramento etc., estabelecem relações diretas com os diferentes gestos sonoros. (BRASIL, 1998, p.61)

Interessante observar a natureza, tudo que está em volta, a variedade de sons existentes no mundo as suas qualidades classificadas como: altura, duração, intensidade, timbre e a densidade, as variações que o som proporciona: sons graves, agudos, curto ou longo, forte e fraco, sons específicos que cada objeto ou determinada voz que uma pessoa tem, tornando-se algo único e diferenciado, agrupamentos de sons do menor para o maior, tudo proporcionado por frequências, vibrações de variados tempos e força. Têm-se exemplos de sons naturais, ambientes, como o som dos animais, de um grilo ou de uma cigarra na comparação com o rugido de um leão, a tonalidade da voz de um homem e de uma mulher. Vários sons às vezes passam despercebidos, como o som do vento, e outros que com o som tão grave, assusta- nos, como o do trovão, são variações e diferenças que dividimos por sequência, atribuindo sentido para cada uma, formando a base musical. Brito (2003, p. 9) diz que “O Universo vibra em diferentes frequências, amplitudes, durações, timbres e densidades, que o ser humano percebe e identifica, conferindo-lhes sentidos e significados”. O silêncio é um elemento complementar ao som, muito importante para a organização musical das crianças, afirma Maffioletti (apud, CRAYDY, 2001, p.127):

As crianças também precisam de silêncio para povoá-lo com seus próprios sons. Além dos sons da natureza, existe um enorme repertório de sons aprendidos através da televisão, que estão incorporados nas ações e nos brinquedos infantis.

Desde pequenas as crianças começam a assimilar e a decodificar até sons que demonstrem expressões de raiva, alívio, dor, ao ouvirem “ai”, “há” e “hum”. Elas são muito atentas e estão no processo de desenvolvimento e aprendizagem, buscando o novo, captando tudo ao redor, construindo conhecimentos, juntando descobertas por associações, desde o primeiro contato com o mundo, quando nascem, começam a ouvir a voz da mãe, as canções de ninar, acalantos, sons de brinquedos iniciais, como chocalhos, pianos, mordedores, que vão acompanhando o desenvolvimento da criança. Conforme vão crescendo, já podem brincar com pequenos instrumentos musicais, explorando os sons, o movimento e outros brinquedos modernos, como carrinhos de sirene e joguinhos. No brincar associam o barulho do carrinho e imitam o som com o barulho da boca, diferenciando para cada brinquedo e brincadeira. Começam a assistir na televisão vídeos musicais, comerciais de brinquedos, jingles de comerciais de doces, que chamam muito a atenção e cantam para pedir determinado produto. Quando chega o momento importantíssimo da iniciação da fala, descobre que não se usa apenas o choro e o grito para pedir as coisas e que existem as variações de expressões, como a compreensão do tom da voz para se expressar quando está brincando, se está séria, mentindo, chorando, destacando seus novos sons e significados. No momento em que a criança começa a conversar e se expressar melhor ela inicia o domínio em alterar a voz, falando baixo no ouvido de alguém quando não quer que outra pessoa ouça, e fala bem alto, quando quer chamar a atenção, querendo que todos que estão ao redor ouçam. Inicia, então, o momento de maior interação com outras crianças e até com os adultos, com os conhecimentos adquiridos e os significados que concluíram para cada ato, usando o que aprendeu na sua cultura, pois cada família e determinada pessoa forma a sua cultura, as variações de viver e se expressar.

As crianças aprendem a utilizar os recursos expressivos de sua cultura. Falam alto quando querem chamar atenção, falam baixo para contar um segredo e usam adequadamente o tom de voz para mostrar seriedade ou brincadeira. Elas logo aprendem o significado de “psssiu”.. e “hum”!!! Também reconhecem quando o “ai” é uma reclamação ou uma expressão de alívio. As crianças são muito recepti-

vas a esses sons, decifrando e criando significados. (MAFFIOLETTI apud, CRAYDY, 2001, p.127).

A Música está presente em tudo e em todos, em diferentes povos desta Terra, ou até mesmo no céu, como relatam as escrituras da Bíblia no livro de Apocalipse e em várias parábolas dizendo sobre sons de trombetas, coral de anjos, canto de querubins e serafins e outras citações. Então, pode-se dizer que a música é até algo divino, que traz várias sensações boas como tranquilidade, reflexão, paz, mas também sensações ruins de tristeza, saudade, solidão, raiva, lembrança de algo acontecido, uma mistura de sensações, sentimentos e pensamentos.

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. (BRASIL, 1998, p.45).

A variação entre o som e o silêncio e outros elementos da música é o que define os variados tipos e gêneros de estilos musicais, que geram essas variações de expressões humanas.
No meio social, desde a infância, inicia-se a comunicação e expressão conforme o gosto musical de cada indivíduo, que pode ser influenciado pela cultura familiar, gostando do que está mais próximo e que foi lhe apresentado e estimulado primeiramente, ou também depois, quando começa a conhecer outras culturas e seus variados estilos musicais, no conviver com os amigos ou na mídia e outros, assim formando a personalidade, conhecendo e definindo seu estilo e gosto em se expressar, vestir-se, comunicar-se pelo gênero musical, reconhecendo também o gosto do outro, como o amigo próximo ou até de outros povos que são vistos pela mídia e pelo interesse em conhecer diferentes músicas. Mas, no decorrer da vida, isso pode se tornar para algumas pessoas algo que não se define, gerando muita dificuldade na maneira de ser e se expressar. “Como uma das formas de representação simbólica do mundo, a música, em sua diversidade e riqueza, permite- nos conhecer melhor a nós mesmos e ao outro próximo ou distante”. (BRITO, 2003, p.28). A influência em estimular determinado tipo de música para alguma pessoa é comum, tanto criança como adulto sempre vai haver renovações de escolhas em todos os aspectos e a música, conforme o tempo, sempre surge novidades em seu repertório de variações de estilos. O ouvir frequentemente desperta apreciação do gênero, podendo ser por músicas de boa qualidade, mas também podendo ser de má qualidade, como muitas existentes atualmente.

A frequência com que somos levados a ouvir e a apreciar músicas de boa qualidade é responsável direta pelo desenvolvimento do gosto musical e o despertar da vocação natural do ser criador, o que pode acontecer no homem em qualquer idade. (BUENO, 2012, p.66).

A influência musical na criança é algo que tem que ser repensado e planejado, hoje em dia existe diversos tipos e estilos musicais e muitos de repertório totalmente adulto, mas estão livremente influenciando as crianças que ao ouvir se expressam globalmente da maneira que observam no dia a dia como os outros agem e se movimentam. Existe um repertório com boas obras musicais, é preciso apresentar a música erudita, a música regional, música popular e é claro, o cancioneiro infantil, que já faz parte do mundo da criança, e trabalhar a partir deles, músicas de boa qualidade que despertem o interesse e apreciação musical no ouvir e interagir da criança. A produção musical de outros povos e países devem ser apresentados para as crianças também, para ter conhecimento de outras línguas e variedades de expressões e estilos.

O trabalho com a apreciação musical deverá apresentar obras que despertem o desejo de ouvir e interagir, pois para essas crianças ouvir é também, movimentar-se, já que as crianças percebem e expressam-se globalmente. (BRASIL, 1998, p.64).

Existem diversos estilos e gêneros musicais, como o pop, samba, rap, gospel, e outros, lembrando que é tão vasta essa área que até mesmo dentro do gênero rock existem classificações como heavy metal, punk e outros. No processo de descobertas e de conhecimento de gêneros musicais, a criança aprecia o que lhe é apresentado primeiramente pelo ambiente em que vive e, no convívio com pessoas próximas, apreciando na maioria das vezes vários estilos musicais. Mas, ao surgir o contato com o mundo que lhe proporciona uma grande variedade de estilos musicais, começa a fazer parte de sua personalidade, adotando determinado estilo em tudo, começa o tempo de dúvidas e dificuldades de se expressar e interagir no meio social, isso geralmente acontece na fase da adolescência, quando entra a questão de tribos que são formadas por indivíduos que apreciam somente um estilo e querem ser diferenciados, até causando divisões sociais e confrontos. A importância da diversidade cultural e ter o respeito com o outro, aprendendo a apreciar o repertório vasto de estilos e gêneros musicais, é claro que com boas músicas, às vezes é alcançado na idade adulta, mas nem sempre, pois até o adulto sem formação, educação e conhecimento do que existe, fica fechado a esse contexto da importância

da apreciação dessa diversidade musical. Explorando o que tem de bom em cada estilo, o indivíduo torna-se livre e não preso a uma teoria sem respeitar o próximo, tendo uma melhor vivência, interagindo no meio social e, é claro, realizando-se como pessoa no seu próprio ser, não em busca de definições em como ser em personalidades criadas a base de um gênero somente, e nunca se satisfazendo no ato de se modificar conforme troca de roupa literalmente.

As muitas músicas da música- o samba ou o maracatu brasileiro, o blues e o jazz norte-americanos, a valsa, o rap, a sinfonia clássica europeia, o canto gregoriano medieval, o canto dos monges budistas, a música da cultura infantil, entre muitas outras possibilidades - são expressões sonoras que refletem a consciência, o modo de pensar e sentir de indivíduos, comunidades, culturas regiões em seu processo sócio histórico. (BRITO, 2003, p.28).

Há vários destaques da música no meio social, no convívio de cada povo em atos culturais de cada região, tanto no mundo a diversidade entre os países, ou até mesmo em um país só, tem-se variadas culturas que mudam de estado para estado, cidade para cidade, ou até mesmo de família para família em diversas ocasiões como: músicas festivas e suas danças diferenciadas, comemorações de diversos aspectos, rituais religiosos que são muito existentes nos dias de hoje, cada um com sua diferenciação em músicas, ritmos, instrumentos e outros elementos, e até mesmo em manifestações cívicas e políticas, como os protestos realizados com música. Na política são criados jingles de cada candidato para fazer sua propaganda e fixar na mente das pessoas o seu número de votação. Também o Hino Nacional, que cada país tem o seu tocado na abertura dos jogos de futebol ou em ocasiões especiais. “A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas.” (BRASIL, 1998, p.
45) Os sons têm seus significados e combinado um som com o outro, cria diversidades em estilos e tipos de música. Cada povo cria sua identidade, seu estilo e opções de gêneros musicais, formando sua própria cultura no meio social.

No contato com a música, a criança precisa aprender que um som pode se combinar com outro som, mas, principalmente, que é possível imprimir significado aos sons. É isso que fará dela um ser humano capaz de compreender os sons de sua cultura e de fazer entender pelo uso deliberado dessas aprendizagens nas trocas sociais. (MAFFIOLETTI apud, CRAYDY, 2001, p.130).
A criança ao aprender o que é cultura e compreendendo que os sons de sua cultura podem ser iguais, parecidos ou totalmente diferentes ao das outras pessoas, irá respeitar o olhar do outro, mas, principalmente, a diferença, que cada um tem sua opinião e escolha e fazem parte das trocas sociais da vida.
O envolvimento das crianças com o universo sonoro começa ainda antes do nascimento, pois na fase intrauterina os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como o sangue que flui nas veias, a respiração e a movimentação dos intestinos. A voz materna também constitui material sonoro e referência afetiva para eles. Os bebês e as crianças interagem permanentemente com o ambiente sonoro que os envolve e logo com a música, já que ouvir cantar e dançar são atividades presentes na vida de quase todos os seres humanos, ainda que de diferentes maneiras. Pode-se dizer que o processo de musicalização dos bebês e crianças começa espontaneamente, de forma intuitiva, por meio do contato com toda a variedade de sons do cotidiano, incluindo aí a presença da música. Nesse sentido, as cantigas de ninar, as canções de roda, as parlendas e todo tipo de jogo musical têm grande importância, pois é por meio das interações que se estabelecem que os bebês desenvolvam um repertório que lhes permitirá comunicar-se pelos sons; os momentos de troca e comunicação sonoro-musicais favorecem o desenvolvimento afetivo e cognitivo, bem como a criação de vínculos fortes tanto com os adultos quanto a música. A criança é um ser brincante e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música, ela, metaforicamente, transforma-se em sons, num permanente exercício: receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, descobre instrumentos, inventa e imita motivos melódicos e rítmicos e ouve com prazer a música de todos os povos.
Segundo Kishimoto (1997), o brinquedo, o jogo, o aspecto lúdico e prazeroso que existem nos processos de ensinar e aprender não se encaixam nas concepções tradicionalistas. O trabalho de educação escolar infantil exige de seus professores (veteranos e em iniciação profissional) discussões e práticas sobre as vivências comunicacionais cotidianas de seus alunos. As crianças praticam, desde pequenas, comunicações interpessoais na convivência com pessoas de suas famílias, vizinhanças, escolas, entremeadas de significados elaborados por elas também no contato com linguagens dos meios de comunicação social (as mídias). As complexas relações comunicais entre criança, mídias, adultos, educadores desenvolvem-se, ao longo da vida infantil, em um conjunto de múltiplas e recíprocas influências. Enquanto professores participantes de conjuntos de comunicações de várias origens nas quais se encontram os alunos podemos nos

perguntar: com que finalidades emancipa tórias sobre a vida no mundo contemporâneo, como e com que saberes práticos e teóricos já atuamos como professores comunicadores, incluindo a recepção ativa infantil com mídias? Essas práticas podem ser aperfeiçoadas? Como e por quê? Conhecemos as formas e conteúdos das mídias preferidas pelas crianças? Com que práticas e teorias trabalhamos na educação infantil quando de trata de participar da produção social da comunicação com mídias sobre brincadeiras e brinquedos?
Na presencial idade das ambiências escolares, o processo de comunicação interpessoal entre alunos bem como entre professores e alunos, Incentiva os educadores na busca de conhecimentos profissionais mais aprofundados sobre essas relações. Considerando-se que os desenvolvimentos dessas comunicações presenciais cotidianas, nas escolas infantis, encontram-se cada vez mais entremeadas de significados do processo de comunicação à distância, experiência dos pelas crianças via televisão, vídeo, revistas, livros, cartazes, discos, rádio, multimídias etc., esses saberes profissionais precisam ser elaborados desde a formação inicial de professores (KISCHIMOTO, 1997, p. 144).
A Música como ferramenta, tendo o seu uso na recreação, no aprendizado, ou como recurso, o que pode ser feito por qualquer profissional, sem necessidades de conhecimentos aprofundados. São inúmeros os benefícios que um aluno tem na medida em que se trabalha num contexto temporal, na medida em que a música passa a ser elemento intermediário do conceito de tempo e espaço – Fatores preponderantes para o desenvolvimento humano. Os efeitos da música no ser humano, desde que empregada sob determinados critérios científico-artísticos, atuam nos aspectos sensoriais, motor, mental, afetivo, criador, musical propriamente dito, estético, cultural e social. Sob uma visão integral do homem em paralelo com a complexidade musical trabalha-se no sentido de buscar um equilíbrio global e uma autoconsciência suficientes para a obtenção de uma melhor qualidade de vida (KISHIMOTO,1997). Já para Mársico (1982, p.148), informa que:

“[...] tarefas primordiais da escola é assegurar a igualdade de chances, para que toda crianças possa ter acesso à música e possa educar-se musicalmente, qualquer que seja o ambiente sócio cultural de que provenha.”

Existem diversos instrumentos musicais, classificados em três grupos: corda, como violão, cavaquinho, harpa e os mais modernos, como o baixo e a guitarra, que as crianças têm mais acesso e admiração por serem mais utilizados e vistos na atualidade, outros também que entram neste grupo são os acionados por tecla, como o piano e o órgão; sopro podemos citar a flauta, o sax e outros, e percussão, como o pandeiro e a bateria. Todos os instrumentos são de grande importância e podem ser trabalhados com as crianças, mas é importante destacar e valorizar os diferentes instrumentos de variadas regiões, que possam ser construídos pelas crianças com mais facilidade, usando o meio cultural como exemplo, importante destacar e valorizar os instrumentos criados pelas próprias crianças, em especial.

Em principio, todos os instrumentos musicais podem ser utilizados no trabalho com a criança pequena, procurando valorizar aqueles presentes nas diferentes regiões, assim como aqueles construídos pelas crianças. (BRASIL,1998, p.60)

As crianças imitam e tomam exemplo do adulto principalmente do professor, por isso é importante que o professor mostre exemplo no modo de agir no tom da fala, para não forçar a voz, e destacar assim para os alunos que além dos instrumentos musicais o nosso corpo deve ser cuidado e respeitado, pois é uma das principais fontes de música e deve ter atenção especial. Apresentar a importância do canto, seus recursos e cuidados são fundamentais para a aprendizagem da criança, a descoberta que a própria voz proporciona mudança de voz do mais grave ou mais agudo, na diferença do falar e soltar a voz para cantar e a diferença de gritar e cantar, respeitando a expressão de cada um na atividade.

É importante desenvolver nas crianças atitudes de respeito e cuidado com os materiais musicais, de valorização da voz humana e do corpo como materiais expressivos. Como o exemplo do professor é muito importante, é desejável que ele fale e cante com os cuidados necessários à boa emissão do som, evitando gritar e colaborando para desenvolver nas crianças atitudes semelhantes. (BRASIL, 1998, p.68)

A Música na Educação Infantil tem o forte papel de favorecer descobertas e possibilitar vivências na aprendizagem e, para ter realmente o contato e despertar o interesse da criança nessa faixa etária de idade, é preciso que a criança tenha experiências concretas. “[...] para atender ao interesse da criança e em consonância com o desenvolvimento de seu pensamento, a música na Pré-Escola deve possibilitar vivências e descobertas, constituindo-se numa experiência concreta.” (WEIGEL, 1988, p.18) Atividades que propõe que as crianças toquem, conheçam e explorem os variados instrumentos são de grande riqueza para o seu desenvolvimento e

conhecimento. No descobrimento da sonoridade e ritmo de cada um dos instrumentos, que devem ser apresentados e destacados conforme a cultura e deixados à disposição para melhor exploração, incentivando para que as crianças criem opiniões próprias e escolham determinado instrumento de sua preferência, para tocar uma música, por exemplo.
"Após a criança descobrir o timbre sonoro dos diversos instrumentos à disposição, o professor deverá permitir que ela escolha o instrumento que irá tocar em determinada música." (WEIGEL, 1988, p.116).

O primeiro contato com um instrumento causa na criança muita curiosidade e saber que, além de sua voz, existem diversos instrumentos para tocar e criar músicas desperta o interesse em manipulá-los e tocá-los, mas, para isso, é necessário criar certa habilidade que desafia a criança e gera auto realização. "A execução instrumental é uma experiência que substitui a voz e na medida em que requer certa habilidade, proporciona o sentimento de auto realização". (WEIGEL,1988, p.116) Nos RCNEI (BRASIL,1998, p.69), dizem que: "A atividade de construção de instrumentos é de grande importância e por isso poderá justificar a organização de um momento específico na rotina, comumente denominado de oficina." Na construção de instrumentos a criança tem a oportunidade de novas vivências no trabalhar em grupo, criando, pesquisando de várias formas e imaginando o que pode ser feito, com tudo tendo o esclarecimento de como é produzido o som e seus elementos. O professor deve estar junto com seus alunos nessa experiência tão rica de construção de instrumentos, auxiliando no que for necessário, que é muito preciso e importante, principalmente em alguns instrumentos mais elaborados que necessitam às vezes de objetos que tenham que ter um cuidado especial para manipular. Mas, no geral, é preciso ter um bom planejamento para a realização de uma oficina de confecção de instrumentos, como na questão do público alvo, que é a faixa etária de idade das crianças, quais materiais podem ser utilizados com segurança, ou que em alguns casos terão que ser adaptados de acordo com a situação. Existe um grande acesso a objetos de baixo custo e que não apresentem perigo para serem usados como recursos com as crianças. "A confecção de instrumentos pela professora e crianças é uma atividade muito enriquecedora. Existem inúmeros materiais de baixo custo e fácil acesso que possibilitam o fabrico de instrumentos simples." (WEIGEL, 1988, p.117). Uma grande fonte de recursos para se construir instrumentos com as crianças é a reutilização, existindo uma grande variedade de materiais recicláveis que possam ser apresentados e postos a disposição das crianças para a realização da atividade. "A criação de instrumentos musicais e/ou objetos sonoros com sucata é uma atividade que desperta a curiosidade e o interesse das crianças". (BUENO, 2012, p.117). Aproveitar os recursos naturais de cada região é algo que se deve ter destaque. Cada região de nosso país ou até outros lugares do mundo, tem seus materiais e recursos que são encontrados com mais facilidade, tanto uma casca de coco, nas áreas como as praias do nordeste brasileiro, ou nas grandes cidades que em locais de grandes comércios são descartados grandes volumes de papelão, entre outros exemplos, irá ter uma facilitação e colaboração de ambas as partes.

Acima de tudo é preciso que em cada região do país este trabalho aproveite os recursos naturais, os materiais encontrados com mais facilidade e a experiência dos artesãos locais, que poderão colaborar positivamente para o desenvolvimento do trabalho com as crianças." (BRASIL, 1998, p.69).

Outro ato importante no trabalho da confecção de instrumentos é o professor ter a postura de buscar novidades para a realização da atividade, como apresentar para as crianças o trabalho de um artesão levando-o em sala de aula e apresentando a experiência de seu trabalho, colaborando para um melhor desenvolvimento, e propondo conhecimento de mundo, experiência e vivência do meio cultural e da região dentro da escola

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Conclusão deste trabalho possibilitou uma melhor compreensão de como a música contribui na formação e desenvolvimento da criança, na diversidade de possibilidades de se trabalhar a música com as crianças, no meio facilitador que a música proporciona para o ensino-aprendizagem em vários aspectos. A Conclusão deste trabalho possibilitou uma melhor compreensão de como a música contribui na formação e desenvolvimento da criança, na diversidade de possibilidades de se trabalhar a música com as crianças, no meio facilitador que a música proporciona para o ensino-aprendizagem em vários aspectos. Ao tratar desse tema apresentado, musicalização na aprendizagem, foi possível observar as profundas mudanças que podem ajudar a desenvolver uma nova percepção sobre a relação da educação no contexto escolar. Cujo objetivo foi completar o conhecimento utilizado a música como recurso importante, que atua nos aspectos sensoriais, motor, mental, afetivo. Atualizando para novos padrões de inserção da cultura, junto às atividades pedagógicas de forma organizada e respeitando o desenvolvimento dessas competências para a formação dos cidadãos. Este é um material riquíssimo que proporcionou-nos, não apenas saberes neces-

sários á prática docente, como também propôs uma educação que deva ser vivenciada, visando ao mesmo tempo desabrochar para desenvolver melhor as aptidões e capacidades mostrando que há esperanças e possibilidades de mudanças, daquilo que necessite de mudança. Pois a educação é um meio de desenvolvimento social. Percebe-se, a partir deste estudo que as diversas áreas do conhecimento podem ser estimuladas com a práxis musicalização. Pois, só assim pode-se atender aos diferentes aspectos do desenvolvimento humano. Físico, mental, social. As atividades musicais realizadas na

escola não visão a formação de músicos, e sim através da vivência e compreensão da linguagem musical, propiciar a abertura de canais sensoriais, facilitando a expressão de emoções, ampliando a cultura geral e contribuindo para a formação integral do ser. A música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades linguísticas nas crianças. Além disso, como já foi citado anteriormente, o trabalho com musicalização infantil na escola é um poderoso instrumento que desenvolve, além da sensibilidade à música, fatores como: memória, coordenação motora, socialização. A Educação Infantil sendo assim é uma fase de descobertas de conhecimento muito importante para o desenvolvimento das crianças, sendo a música um instrumento facilitador e formador do aprendizado, tendo muitas possibilidades de se desenvolver nas áreas cognitivas, psicomotora, linguística, afetiva e social. Verificou-se que as possibilidades de trabalho com a música na sala de aula são diversas. Por tanto, fica para o educador, a responsabilidade em propor e construir, juntamente com os seus alunos, as canções que devem ser trabalhadas, visando sempre um interesse pedagógico e metodológico, bem como adequá-las ao contexto a serem trabalhadas. A aprendizagem do aluno é o objetivo perseguido pela escola, e é interessante, que esse processo seja permeado de alegria, satisfação e prazer, emoções que a música faz aflorar de forma muito intensa. Portanto, compreendê-la como uma forma de representação da realidade é dar-se conta de sua potencialidade enquanto mobilizadora da atenção e da sensibilidade dos educandos e também de inscrever a ludicidade no projeto pedagógico da escola. Conclui-se que a música facilita o aprendizado escolar, auxiliando no ensino aprendizagem das mais diversas disciplinas, não sendo uma atividade inata e sim construída e integrada com as diversas áreas do conhecimento, despertando nos alunos a imaginação, a compreensão, o respeito, enfim, uma melhor convivência social.

ABSTRACT

Music is a language so rich in all aspects that it awakens liberation in the life of the human being, in freedom of expression, communication and socialization. In Childhood Education music has the strong role of favoring discoveries and enabling experiences in learning, providing ease in the development and process of education. Music with greater or less intensity is in the life of the human being, it awakens emotions and feelings according to the capacity of perception that it possesses to assimilate it. Music shows us that it is not only an association of sounds and words but a rich instrument that can make a difference in educational institutions because it awakens the individual to a world that is pleasing and satisfying to the mind and body, which facilitates learning and also the socialization of it. Finally, music in everyday school can not only help children in learning, but also in cases of children who have problems of relationships or inhibition, for this, it is necessary to combine music and movement. Among the artistic languages, music is one of the most accessible and present in the daily life of students. The school, however, has a very important role in the child's contact with this type of cultural manifestation. It is important to ensure that the elements that are part of the musical language are understood. The insertion of the playful in Early Childhood Education goes beyond establishing and implementing curricula or applying them to children without any appeal that calls their attention, this implies a renewal of the teacher's continuing education. And that is why playing is the best way for the child to learn, because when he plays he has fun, and he concentrates more attention on what he does.

Key words: Music, socialization, perception, learning, early childhood education.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Renato. A História da Música Brasileira. Universidade do Texas, F. Briguiet: 1926.

ANDRADE, Mário. Pequena Historia Da Música. Martins Editora, 1980.

BELLOCHIO, Claúdia Ribeiro. Educação Musical: olhando e construindo na Formação e Ação de professores. Revista da ABEM, Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, nº6, p.41-47, Nov 18.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 3. Conhecimento de Mundo. MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.

Editora do Brasil.
BRITO, T. A. Música na educação infantil – propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Editora Petrópolis, 2003.
CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser, Revista Recre@rte Nº3 Junho 2005: Instituto Catarinense de Pós- Graduação.

APRENDER BRINCANDO: O LÚDICO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANDRÉIA MANGETTI RIGUETTI

RESUMO
As vivências lúdicas surgem no ambiente educativo infantil com um importante papel, que é o de promover aprendizagem por meio dos jogos e das brincadeiras. Esta pesquisa tem como objetivo verificar como o lúdico pode contribuir para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, buscando ainda verificar como o professor pode proporcionar vivências lúdicas nos espaços de educação infantil. A pesquisa possui cunho bibliográfico, amparada nos estudos de Kishimoto (2010) e nos Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI's (1998). O professor é o mediador da criança em suas ações e interações na Educação Infantil, este deve proporcionar vivências que possibilite que a criança aprenda e se desenvolva de forma integral. É importante destacar que os espaços devem ser sempre preparados para receber as crianças com intencionalidade, cabe ao professor organizar estes espaços de uma forma que desperte o interesse da criança pela experiência que irá vivenciar.
PALAVRAS-CHAVE: Criança; Brincadeiras; Lúdico; Professor.

ABSTRACT

Playful experiences emerge in the children's educational environment with an important role, which is to promote learning through games and play. This research aims to verify how playfulness can contribute to the development of children in Early Childhood Education, also seeking to verify how the teacher can provide playful experiences in early childhood education spaces. The research has a bibliographic nature, supported by the studies of Kishimoto (2010) and the National Curriculum Reference for Early Childhood Education - RCNEI's (1998). The teacher is the child's mediator in his actions and interactions in Early Childhood Education, he must provide experiences that enable the child to learn and develop in a comprehensive way. It is important to highlight that the spaces must always be prepared to receive children with intentionality, it is up to the teacher to organize these spaces in a way that arouses the child's interest in the experience they will have.
KEYWORDS: Child; Jokes; Ludic; Teacher.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, deve ser pautada no livre brincar, no desenvolvimento integral da criança de forma que por meio de suas ações e interações com o ambiente em que está inserida possa aprender e se desenvolver em todos os aspectos do seu desenvolvimento. As atividades lúdicas surgem no ambiente educativo infantil com um importante papel, que é o de promover aprendizagem por meio dos jogos e das brincadeiras. Essas aprendizagens contribuem para o constante desenvolvimento da criança, de forma que quanto maior o acesso dos meninos e das meninas ao universo da ludicidade, mais estes aprendem e se desenvolvem de forma integral.
Pensar em Educação Infantil nos dias atuais é refletir sobre uma criança competente, capaz de se desenvolver e aprender de forma integral. Mas nem sempre foi assim, houve um período na história da Educação Infantil, em que as creches tinham cunho totalmente assistencialista, não se enxergava o bebê e a criança pequena como indivíduos capazes de aprender. Conforme afirmam os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil – RCNEI's (1998):

> O uso de creches e de programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para a existência de atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adulto. (BRASIL, 1998, p. 17).

Nota-se de acordo com o que apontam os RCNEI's (1998) que havia um assistencialismo enraizado nas concepções de infância durante muitas décadas. A questão principal é que a Educação Infantil neste período histórico concentrava-se em abrigar a criança para que seus pais pudessem trabalhar ou para que fossem alimentadas, se constituindo um

equipamento público destinado as crianças pobres. Sendo assim, não havia fazer pedagógico com propostas de ensino e aprendizagem com foco nas necessidades psicológicas e físicas das crianças, os objetivos eram com foco na alimentação e no cuidar.

Partindo da premissa de que nos dias atuais, o olhar para a Educação Infantil deve ser pautado no desenvolvimento integral da criança, que o assistencialismo ficou no passado, que hoje os bebês e as crianças pequenas devem ser vistos como sujeitos competentes que merecem viver a infância de forma potente e desafiadora, esta pesquisa surge tendo como intencionalidade verificar como o lúdico pode contribuir para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, buscando ainda verificar como o professor pode proporcionar vivências lúdicas nos espaços de educação infantil. A pesquisa possui cunho bibliográfico, amparada nos estudos de Kishimoto (2010) e nos Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI's (1998).
Faz-se necessário que os professores de Educação Infantil compreenda a importância da oferta de atividades lúdicas para as crianças. Pois, conforme aponta Vigotsky (2007, p. 134): "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". Deste modo, as brincadeiras, os jogos e o faz de conta proporciona à criança a capacidade de ver além da realidade, o ato de brincar, se torna sério e necessário ao desenvolvimento integral da criança.

DESENVOLVIMENTO

Para abordar o tema do presente estudo, é importante contextualizar o lúdico para que se compreenda seu significado para a Educação Infantil. De acordo com o dicionário a palavra Lúdico significa "relativo a jogos, brinquedos e divertimento". FERREIRA, (2010, p. 456). Sendo assim, a criança pequena está sempre em contato com o universo lúdico, por meio de brincadeiras e de jogos que proporcionam divertimento e prazer no ato de brincar. Percebe-se que as brincadeiras e os jogos são experiências que possibilitam que a criança desenvolva a criatividade e a imaginação, é o que afirma Silva (2006):

O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde

mental, prepara um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. (SILVA, 2006, p. 79).

É possível observar no posicionamento da autora que as experiências lúdicas contribuem para o desenvolvimento integral da criança, o que torna as vivências lúdicas indispensáveis nas instituições de Educação Infantil. É de grande relevância que o professor proporcione experiência de ensino e aprendizagem que favoreçam as brincadeiras livres, o faz de conta e os jogos, conforme solicita Os RCNEI's (1998):
As brincadeiras de faz de conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica. BRASIL, 1998, p. 28).

Deste modo, é fundamental que o professor disponibilize vivências lúdicas para as crianças na Educação Infantil. Quando o professor percebe o seu papel enquanto mediador da aprendizagem, este consegue enxergar as reais necessidades da criança e busca novas formas de promover uma educação com foco nas descobertas, compreendendo a importância do brincar nesta fase do desenvolvimento.
Ainda sobre o papel das brincadeiras na Educação Infantil, Kishimoto (2010,
p. 01), salienta que: "Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá- lo por meio de variadas linguagens". A autora aponta para o ato de brincar como uma importante ferramenta facilitadora de aprendizagem, pois possibilita que a criança por intermédio das brincadeiras aprenda e se desenvolva de forma integral, buscando compreender a realidade em que está inserida e que altere essa realidade por meio da imaginação que o ato de brincar proporciona. Kishimoto (2010) destaca ainda que:
[...] é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2010, p. 01).

É importante que o olhar do professor de Educação Infantil tenha como foco a criança, que pede por uma educação pensada em suas reais necessidades e que as ações do professor sejam pautadas na oferta de experiências lúdicas que possibilitem que aprendam brincando em diferentes contextos, como destacam Richter e Barbosa (2010):

As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas inte-

rações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências lúdicas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados escolares individualizados. (RICHTER E BARBOSA, 2010, p. 91).

A capacidade que a criança possui em se desenvolver com autonomia, com seus pares, quando inseridas a um ambiente favorável à aprendizagem não deve ser ignorada pelo educador, nem pela instituição que recebe essa criança, quando ambos, instituição e professor compreende o seu papel, a criança, centro do processo educativo passa a ter voz, a ser respeitada em sua capacidade de desenvolvimento. Conforme aponta Barbosa (2009):

A escola que opta por ensinar a viver em conjunto, aprender em parceria, com solidariedade e respeito ao outro, opta também por realizar a inclusão de modo orgânico. Para tanto, torna-se importante escolher metodologias que favoreçam – e ofereçam – experiências de aprendizagem através da co-construção lúdica enquanto criação e jogo, enquanto imaginação e razão. (BARBOSA, 2009, p. 61).

Nota-se conforme o exposto que as experiências lúdicas proporcionam aprendizagem por meio do brincar, cabe ao professor e as instituições de Educação Infantil a elaboração de metodologias de ensino e aprendizagem embasadas no desenvolvimento dessas atividades e interações.

Os jogos e as brincadeiras são importantes ferramentas que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, pois a imaginação e a criatividade começam a ser amplamente desenvolvida. O ato de brincar provoca na criança curiosidade em explorar o mundo e alterar a realidade da forma que preferir. Conforme destaca Oliveira; Solé e Fortuna (2010):

Através das brincadeiras as crianças experimentam novas formas de agir, de sentir e de pensar. Brincando, a criança busca se adaptar de forma ativa à realidade onde vive, mas também emite juízos de valor. Constrói, brincando, a sociedade em que irá viver quando adulta. Daí a grande relevância do lúdico para o ambiente de ensino-aprendizagem, principalmente para a própria sala de aula, nos mais diversos níveis de escolaridade, permitindo à criança resignificar seu contexto vivido. (OLIVEIRA; SOLÉ; FORTUNA, 2010, p. 27).

Os autores apontam para a prática de vivências lúdicas em ambiente educativo como forma de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da criança. Almeida (1998, p.57) enfatiza que: “a brincadeira contribui e influencia a formação da criança, possibilitando um crescimento e um enriquecimento permanente”. Sendo assim, contribui para promover interações, transformando e modificando o contexto social em que a criança está inserida.

O ato de brincar deve está presente na Educação Infantil, se constituindo como importante ferramenta que contribui para o processo de ensino e aprendizagem da criança. Os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, (1998, p. 27) sobre o brincar, destaca que: “Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica”. Por intermédio do brincar a criança descobre o mundo, se constitui enquanto sujeito e percebe novas possibilidades de agir, adaptando sua realidade por meio das experiências lúdicas que vivenciam.

Os jogos se constituem como importante aliados do desenvolvimento infantil, pois por intermédio dos jogos a criança desenvolve a imaginação, a capacidade de tomar decisões e seguir regras. Sobre os jogos na Educação Infantil, Múrcia (2005) destaca que:

É um meio de expressão e comunicação de primeira ordem, de desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e sociabilizador por excelência. É básico para o desenvolvimento da personalidade da criança em todas as suas facetas. Pode ter fim em si mesmo, bem como ser meio para a aquisição das aprendizagens. (MURCIA, 2005, p. 73).

Percebe-se que o jogo se constitui como facilitador de aprendizagem, que sua prática contribui para o desenvolvimento integral da criança. Bessa, (2006, p. 54) aponta que: “No que se referem aos aspectos sociais, os jogos aparecem como instituições sociais capazes de promover a comunicação interpessoal, criando um relacionamento grupal entre aqueles que jogam”. Jogar para a criança é vivenciar uma realidade a qual regras são pré-estabelecidas, dentro do jogo a criança se empenha em pôr em prática as regras propostas, representando de forma lúdica uma situação de aprendizagem que proporciona conhecimento e descoberta de mundo.

Ainda sobre o papel dos jogos no desenvolvimento da criança, vale destacar que por meio dos jogos estas desenvolvem melhor a imaginação e a capacidade de seguir regras e tomar decisões. Conforme destaca Múrcia (2005) ao afirmar que:

É um meio de expressão e comunicação de primeira ordem, de desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e sociabilizador por excelência. É básico para o desenvolvimento da personalidade da criança em todas as suas facetas. Pode ter fim em si mesmo,

bem como ser meio para a aquisição das aprendizagens. Pode acontecer de forma espontânea e voluntária ou organizada, sempre que respeitado o princípio da motivação. (MURCIA, 2005, p. 73).

Percebe-se que o jogo se constitui como facilitador de aprendizagem, que sua prática contribui para o desenvolvimento integral da criança. Bessa, (2006, p. 54) aponta que: "No que se referem aos aspectos sociais, os jogos aparecem como instituições sociais capazes de promover a comunicação interpessoal, criando um relacionamento grupal entre aqueles que jogam". Dentro do jogo a criança se empenha em pôr em prática as regras propostas, representando de forma lúdica uma situação de aprendizagem que proporciona conhecimento e descobertas. Kishimoto (1997), ressalta que as atividades lúdicas, em especial os jogos de imaginação, surgiu por volta do século XIX, reforçando a importância dos jogos no processo de desenvolvimento da criança, a autora destaca ainda que:

Atualmente, tanto o cinema como a televisão, com seus filmes infantis da era Disney, e os desenhos animados na TV, com o seus super-heróis como He-man, Batman, Jaspion e outros, provavelmente, influenciaram o desenvolvimento do jogo imaginativo, tornando-o mais elaborado e sofisticado (KISHIMOTO, 1997, p. 59).

Silva (2003) destaca o papel da história e das culturas sociais das experiências lúdicas e que estas contribuíram para a ideia de infância que se tem nos dias atuais, a ideia de criança potente e capaz que aprende por meio das brincadeiras. Embora ainda seja possível perceber que o imaginário infantil ainda é pouco explorado nas instituições infantis.

São poucas as atividades que permitem a manifestação do imaginário infantil por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente pelo professor. Entre professores e pais, há uma presença acentuada da idéia de que o jogo infantil é perda de tempo na escola e que deve ser utilizado quase exclusivamente em momentos de lazer e descanso (SILVA, 2003, p. 16).

Neto (2001, p.194) afirma que: "jogar/brincar é uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância, tornando-se uma área de grande atração e interesse para os investigadores no domínio do desenvolvimento humano (…)". Cabe ao professor que atua com a criança na Educação Infantil o papel de disponibilizar meios que proporcione o acesso ao universo lúdico, por meio dos jogos. Ainda de acordo com os RCNEI's (1998):

É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Consequentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar. (BRASIL, 1998, p. 28).

Sendo assim, o professor da criança pequena deve proporcionar acesso ao universo lúdico, organizando os espaços de forma que desperte a atenção da criança, como a organização de cantos diversificados, organizando jogos com material não estruturado, por meio ainda de contação de histórias com fantoches, proporcionando o livre brincar nos espaços externos como quadra e parque, incluindo ainda as brincadeiras de faz de conta que são importantes ferramentas que possibilita o despertar da imaginação de forma autônoma pela criança.

É papel do professor o acolhimento à criança, visto que este se torna uma pessoa confiável aos olhos da criança, pelo tempo de convivência em sala de aula. É necessário que o professor sinta-se seguro em sua prática pedagógica cotidiana, para que evolua constantemente e seja capaz promover uma educação de qualidade com foco nas reais necessidades infantis.
Vigotsky em seus muitos estudos sobre desenvolvimento humano, descobriu o que ele chamou de zona de desenvolvimento proximal, sendo considerada umas das importantes descobertas que se destacam em suas pesquisas sobre o comportamento infantil, ele percebeu em seus estudos que existe um espaço de tempo entre o que a criança consegue fazer sem auxílio e o que esta necessita de auxilio para executar e concluiu esta zona de desenvolvimento proximal como sendo:
A distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado pela resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação ou em colaboração com parceiros mais capazes. (Vigotsky, 1984, p. 97).

Portanto, essa distância entre o que a criança pode desenvolver sozinha e o que ela precisa de auxílio para desenvolver, chama-se de Zona de Desenvolvimento Proximal, sendo nesse espaço que a escola deve atuar ativamente, contribuindo para o surgimento da zona de desenvolvimento real.
Segundo Chailkin (2011), os estudos de Vigotsky propunha que os períodos da infância fossem caracterizados de forma abstrata por uma estrutura psicológica:

Para atender a esses requisitos, Vigotsy propôs que cada período da infância seja caracterizado abstratamente por uma estrutura psicológica, um conjunto de relações integrais entre funções psicológicas (por exemplo, percepção, memória voluntária, fala, pensamento). (CHAILKIN, 2011, p. 03).

De acordo com a autora, essa estrutura piscológica citada por Vigotsky, busca uma reflexão da criança de forma ampla, como um individuo que participa e interage no meio social em que está inserida. Ainda segundo Chailkin (2011, p. 03): “Do ponto de vista psicológico, esse todo é descrito como uma estrutura integrada de relações adquiridas por meio de interações materiais”. Ou seja, a criança se completa por meio das relações sociais que adquirir por meio de sua participação ativa na sociedade em que vive.
É possível perceber o conceito de zona de desenvolvimento proximal criada por Vigotsky busca define a criança como um ser capaz de aprender e se desenvolver por meio das interações com seus pares, por meio de um constante processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração os seus conhecimentos prévios, adquiridos ainda antes de seu ingresso no ambiente escolar. O professor contribui com esse processo de desenvolvimento infantil destacado por Vigotsky ao intermediar e disponibilizar elementos que contribuem para a descoberta do conhecimento. Visto que a criança aprende e se desenvolve por meio das interações, sua aprendizagem deve partir do conhecimento prévio que já possui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento deste estudo percebeu-se que o lúdico pode contribuir para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, pois possibilita seu desenvolvimento de forma integral, despertando o desejo de buscar novos desafios de aprender e de se desenvolver de forma ativa e participativa. Percebeu- se ainda que o jogos e as brincadeiras são importantes ferramentas que devem está presente no cotidiano da criança na Educação Infantil, pois são instrumentos que despertam a imaginação e a curiosidade.
Com o decorrer do estudo, notou-se que o professor se torna na Educação Infantil o mediador da criança em suas ações e interações, que este deve proporcionar vivências que possibilite que a criança aprenda e se desenvolva com autonomia. É importante destacar que os espaços devem ser sempre preparados para receber as crianças com intencionalidade, cabe ao professor organizar estes espaços de uma forma que desperte o interesse da criança pela experiência que irá vivenciar.
Professor, bebês e criança em ambiente educativo são vistos como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. Essas relações são compostas por momentos de grandes descobertas, pois caminham em direção ao mesmo propósito, que é a busca pelo conhecimento. Enquanto um aprende, o outro busca novas formas de disseminar este conhecimento, buscando alcançar a todos.
Partindo do principio de que a criança aprende e se desenvolve por meio das interações sociais, o professor surge como um importante parceiro na busca pelo conhecimento, acreditando no potencial da criança, oferecendo propostas de aprendizagem com foco nas interações e na descoberta de mundo. Sendo assim, é primordial que as ações do professor busquem alcançar todas as crianças, com propostas que favoreça o livre brincar, as interações e a descoberta de mundo, contribuindo para a inserção da criança no meio social em que vive, favorecendo o dialogo, para que seja possível dar voz a criança, contribuindo para o surgimento de uma educação eficaz que alcança todos os envolvidos no processo educativo.
Ao está em contato com o outro, em parceria com o outro, a criança descobre novas formas de aprender e brincar se constitui no mundo como cidadão de direitos, produzindo cultura, sendo ouvida e respeitada em suas ações.
Almeja-se que este estudo contribua para pesquisas futuras sobre o tema apresentado, possibilitando novas descobertas que possibilite o constante desenvolvimento infantil. É importante que nosso olhar para a primeira infância esteja em constante movimento e em observação para as necessidades da criança, que é foco do trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições de Educação Infantil.
A criança do século XXI solicita constantemente por uma educação significativa, com experiências educativas que façam sentido para o seu desenvolvimento, é o olhar atento do professor para as necessidades infantis que favorece o surgimento de uma educação infantil com sentido para os principais interessados: as crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1998.
BARBOSA, M. C. S. Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto De Cooperação Técnica Mec/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/ Secretaria de Educação Básica
/UFRGS, 2009ª. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_

praticas_cotidianas.pdf> Acesso em 25 de Abril de 2020.
BESSA, Valéria da Hora. Teorias da Aprendizagem/ Valéria da Hora Bessa. Curitiba – IESDE Brasil S.A. 208, 204 p.2006.
BRASIL. Ministério da Educação e Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/ SEF/COEDI, 1998.
CHAIKLIN, Seth; Tradutora: Juliana Campregher Pasqualini. A zona de desenvolvimento proximal na análise de Vigotsky sobre aprendizagem e ensino. Psicol. estud. vol.16 no.4 Maringá Oct./Dec. 2011. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000400016> Acesso em 11/09/2020.
FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 856 p. 95023-7520
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In: Orientações Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2010. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos- brincadeiras-tizuko-morchida/file> Acesso em 28 de Abril de 2020.

A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO MOTOR NA APRENDIZAGEM

ANDRÉIA RODRIGUES GOMES

RESUMO
Este trabalho apresentou reflexões embasadas nas relações entre docentes e crianças. As atitudes de um professor podem favorecer ou prejudicar o processo de desenvolvimento psicomotor do aluno. Caberá ao professor a responsabilidade de contribuir para obter melhores resultados e um equilíbrio necessário à criança. O trabalho teve como objetivo colaborar com a discussão e reflexão sobre o papel do professor e sua influência no desenvolvimento motor da criança e suas aprendizagens, levando em consideração sua interação com a escola, sem ter tido a pretensão de esgotar o assunto. Abordou questões e limites necessários para auxiliar no desenvolvimento infantil e qual a relação das bases psicomotoras para a melhora do educando.
PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento motor; Docente; Aprendizagens.

1. INTRODUÇÃO

Tendo por objetivos de pesquisa estudar as bases neurológicas do sistema motor e as fases do desenvolvimento infantil para ampliar os conhecimentos acerca das exigências presentes na atualidade para realizar intervenções pedagógicas que auxiliem na necessidade motora das crianças, possibilitando a integração delas no convívio educacional, fortalecendo sua autoestima e desenvolvendo suas habilidades no dia a dia.

1.1 OBJETIVOS

* Investigar as bases motoras.
* Identificar o desenvolvimento nas fases infantis.
. * Indicar estratégias pedagógicas de ensino para integrar educandos.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 INTERVENÇÃO MOTORA

Gonçalves (2009) afirma que a psicomotricidade é o conjunto do indivíduo, com os seus aspectos motores, afetivos e cognitivos, resultados da relação do sujeito com o meio social em que está inserido. A psicomotricidade não pode ser estudada sem observar que o ser humano é uma totalidade, ou seja, não podemos ignorar o fato de que é impossível separar o corpo do sujeito e afeto. Estabelecendo assim um equilíbrio do indivíduo, mostrando a possibilidade do próprio indivíduo identificar o espaço do meio social em que vive.
A autora pontua que para o ser humano introduzir psicomotricidade em seu viver é necessário ele aprender a sentir, pensar e agir.
A estrutura da psicomotricidade se constrói em três pilares:

- O querer fazer (emocional)
- O poder fazer (motor)
- O saber fazer (cognitivo)

Se não houver estes três aspectos citados acima, ocorre uma desestruturação no processo de aprendizagem da criança. O papel da motricidade é encaminhar as experiências concretas ao cérebro, que decodificará cada estímulo e armazenará as informações sensoriais, perceptivas e afetivas que o indivíduo trouxe de sua trajetória de vida.
Segundo Gonçalves (2009, p.23): “Todas as aquisições requerem uma atividade completa do Sistema Nervoso. O corpo responde a um estímulo cerebral voltado a um fim determinado (psicomotricidade)”.
A autora ainda declara que o desenvolvimento da psicomotricidade norteia-se por meio de dois pa-

drões de desenvolvimento: céfalo-caudal (da cabeça para os pés) e o próximo-distal (do centro para as extremidades). Por este motivo que os movimentos do recém-nascido se iniciam pela cabeça, senta, vira e por último começa a engatinhar. É necessário o indivíduo passar por esta maturação das fases de fortalecimento tônico, para poder ficar em pé e manter o equilíbrio. Logo após este processo inicia-se a individualização à locomoção e a comunicação com os espaços e objetos que estão ao nosso redor.

2.2 BASES NEUROLÓGICAS DO SISTEMA MOTOR

Para a autora Gonçalves (2009) as bases psicomotoras garantem a organização neurofuncional do cérebro do indivíduo. Ele mostra o momento exato em que o indivíduo está pronto para demonstrar e utilizar o conjunto necessário desenvolvido para o seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Primeiro a criança deverá vivenciar tudo o que está a sua volta com o corpo, assim adquirirá suas próprias experiências. A princípio o indivíduo incluirá estas experiências vividas à sua memória, propiciando um vocabulário que auxiliará o sujeito em sua comunicação com o meio social. A partir desse processo, a criança sentirá a necessidade de incluir-se neste mundo e buscará a melhor maneira de comunicar-se com ele.

Fonseca (1986 apud Gonçalves, 2009) comenta que para Luria (s/d), a criança ao iniciar suas primeiras palavras é necessário a intervenção de um adulto. Decorrente deste processo há o ajustamento do indivíduo com o meio social, com regras e costumes, assim a criança continuará com a sua busca para a apropriação e socialização neste mundo.

As bases psicomotoras são agrupadas da seguinte maneira:

- Primeira Unidade Funcional (ou neurobloco): é composta pela Tonicidade e Equilibração e corresponde basicamente à aquisição da persistência motora (unidade de alerta e da atenção);
- Segunda Unidade Funcional: é composta pela noção de corpo, lateralização e estruturação espaço-temporal, que constituem as memórias corporais (unidade de recepção, de integração, de codificação e de processamento sensorial);
- Terceira Unidade Funcional:é composta pelas praxias global e distal, que correspondem à capacidade de relacionar as ações globais mais refinadas (unidade de execução motora, de planificação e de auto-regulação). (LURIA, s/d apud GONÇALVES, 2009).

2.3 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A criança não depende apenas de garantias quanto a suas necessidades básicas, como saúde, alimentação e higiene, para se desenvolver. A infância prepara o sujeito para transformação em um adulto responsável e crítico, cabendo à criança uma definição de pessoas com unidades genéticas, históricas e sociais humanas, que possui realidades pessoais, construídas individualmente, ou dependendo da relação com adultos, levando à evolução das bases biológicas, determinadas pelo histórico da criança, não devido às circunstâncias (SCHINCA, 2001).

Segundo as afirmações de Piaget (2001) a criança que está na faixa etária entre três e quatro anos encontra-se na primeira infância, sendo o desenvolvimento conhecido como fase pré-operatória. Neste momento, a criança está deixando a fase de conhecimento prático, ou seja, que necessita de algo concreto para entender o contexto ao seu redor, passando para fase simbólica, dependendo de símbolos para representar a realidade de objetos e situações na mente da criança. Nesta fase etária, existem muitas limitações que ainda atrapalham o desenvolvimento da inteligência cognitiva.

A primeira infância marca a criança devido às modificações na conduta do sujeito e são três modificações específicas, caracterizando-as como: socialização das ações, gênese do pensamento e intuição. A socialização das ações é o momento em que a criança observa as ações de terceiros por meio da troca de comunicação, principalmente com os adultos, ocorrendo uma mediação entre a interação e a comunicação devido à subordinação ou submissão aos mais velhos, proporcionando influencias que levam a criança a copiar e reproduzir o que o adulto faz até igualar-se a ele. A submissão ocorre, segundo o autor, pela incapacidade da criança de argumentar de maneira concreta com o adulto, mas como a socialização está em constante expansão, a criança permanece concentrada em suas atividades, levando o adulto a penetrar em seu mundo, caracteriza como egocentrismo acentuado (PIAGET, 2001).

Desde o momento de seu nascimento, a criança está em processo de desenvolvimento, sofrendo influências do meio social que está inserido, aprendendo com as experiências diárias do mundo adulto. Sendo assim, as brincadeiras tornam-se uma atividade humana infantil, levando a criança a construir sua realidade, influenciada sim pelos adultos, mas recriando experiências que assimilam sua personalidade, desde muito cedo.

Durante a fase que caracteriza a Educação Infantil, a criança está construindo sua própria identidade e explorando as limitações de seu corpo. Sendo assim, as capacidades cognitivas devem ser trabalhadas em concordância com a exploração da capacidade motora das crianças por meio de brincadeiras e jogos que levam ao experimento de movimentos novos, agilidade para percorrer espaços desconhe-

cidos e confiança na sua capacidade de mobilidade (BRASIL, 1998).
O pensamento surge, nas crianças, antes mesmo de aprenderem a falar, equilibrando os pensamentos subjetivos com a representação e, quando a linguagem é desenvolvida, o pensamento consequentemente, também será. Neste sentido, a gênese do pensamento caracteriza a expansão da linguagem, permitindo que a criança seja levada a reconstrução de suas ações, antecipando reações e prevendo situações antes de iniciar a atividade que for exercer, gerando uma socialização das ações por meio de atos que refletem uma experiência da própria existência.
Segundo as afirmações de Piaget:

A fase da intuição encontra-se presente nesse período de mudanças da conduta infantil, nela há a formação de um pensamento intuitivo que permite à criança criar correspondências espacial ou ótica, porém há a falta de reversibilidade, ou melhor, a incapacidade de reverter para o estado inicial algo que passou por transformações e chegou a um resultado final. É um período caracterizado por fases, sendo elas o animismo no qual o indivíduo tende a atribuir vida e sentimentos a objetos, por consequência surge realismo que permite a materialização de suas fantasias. Juntamente a essas duas formas de pensar acrescenta-se o artificialismo, pensamento que permite à criança acreditar que todas as coisas são construídas e ao mesmo tempo possuem vida e por fim o finalismo, fase marcada pelas perguntas, momento em que a criança busca uma razão causal para tudo (PIAGET, 2001, p.167).

O autor caracteriza esta faixa etária da criança, entre três e quatro anos, como a fase da vida infantil com maior dificuldade para responder questionamento, além da deficiência na capacidade de entender relações, classificar objetivos de maneira sistêmica e dar nomes aos objetos diferentes dos conhecidos, sem que a criança consiga classificar algo sem conhecer seu nome ou significado, conhecido como realismo nominal.
O desenvolvimento infantil que considera a aprendizagem a partir das brincadeiras direcionadas e livres, de modo que a criança possa expressar aquilo que sente e enxerga do mundo, aprimorou-se com o surgimento da psicologia, no século XIX, conceituando as brincadeiras de maneira pedagógica, com influências em estudos biológicos, desempenhando um importante papel nas estruturas motoras, favorecendo as qualidades psicológicas da criança, dependendo da naturalidade dos processos educativos (SCHINCA, 2001).

2.4 O MOVIMENTO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O movimento representa uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. Desde o nascimento as crianças movimentam-se, buscando uma integração com o meio externo, por meio de ações simples, como engatinhar, caminhar, manusear objetos, correr e brincar, devido à experimentação com diferentes objetos ou brinquedos, levando as crianças a utilizarem seu corpo por meio dos movimentos. Durante a realização dos movimentos, a criança expressa seus sentimentos, emoções e pensamentos, aumentando as chances de aprimorar os gestos e as posturas corporais.
Durante a Educação Infantil e toda a fase escolar, a criança apresenta características relacionadas ao dinamismo, espontaneidade e desenvolvimento das múltiplas habilidades físicas, utilizadas na expansão dos movimentos.
Santos (2004) afirma que a progressão do organismo, desde o início até sua maturidade plena, depende de dois aspectos fundamentais: o crescimento e o desenvolvimento. Com relação ao crescimento, trata-se do aumento na quantidade e tamanho das células, já ao desenvolvimento caracterizam-se pelas transformações funcionais que ocorrem nas mesmas. Apesar as diferenças nos fatores de definição, tanto o crescimento quanto o desenvolvimento estão inter-relacionados, pois durante o período do desenvolvimento, o sujeito passa por mudanças quantitativas e qualitativas.
Nos meses iniciais de vida, a criança tende a crescer rapidamente e, antes mesmo de completarem um ano, a taxa relativa ao crescimento diminui. Nos próximos cinco anos, o crescimento será mais desacelerado, diminuindo progressivamente até que a criança complete os dez anos. Apesar dessa relação, o corpo de cada criança desenvolve-se em ritmos diferentes, dependendo das genéticas individuais, mas todas seguem uma sequência similar na maioria dos homens (GRANGER, 1981).
De acordo com a teoria walloniana, os estágios de desenvolvimento infantil são considerados como um sistema completo em si, ou seja, a configuração e o funcionamento desses estágios revelam a presença dos elementos que completam as funções humanas, determinados como a motricidade, a cognição e a emoção. Tais estágios ainda dependem de leis que regulam o desenvolvimento, embasadas na necessidade da criança mudar de um estágio para outro, sem que existam influências da etapa anterior, ao contrário, podendo haver características contínuas, sem alternância ou simultaneidade (FONSECA, 2008).
Wallon explana a existência de cinco estágios que antecedem a fase adulta. O primeiro refere-se ao estágio impulsivo-emocional, que corresponde ao primeiro ano de vida da criança, enquanto ainda há

uma predominância dos conjuntos motor e afetivo. O desenvolvimento, nessa fase, está centralizado no sujeito e os conhecimentos sobre si. Por volta dos 12 aos 36 meses de idade, a criança passa ao estágio sensório-motor e projetivo, caracterizando um período de expansão das relações da criança com o mundo físico e social, cabendo às crianças um processo de imitação aos adultos, com predominância do conjunto cognitivo, e o desenvolvimento centralizado no conhecimento do mundo, ou seja, dos fatores externos (WALLON, 1979).

Após os três anos de idade, a criança encontra-se na fase do personalismo, que segue até, mais ou menos, os seis anos de idade. Nesse período, há a predominância da afetividade, centralizando o movimento infantil na construção do eu, de sua personalidade, gostos e preferências. Trata-se da busca pela identidade, importante para a formação do caráter que diferencia uma criança da outra e dos adultos. Em seguida, na fase que compreende os seis e onze anos de idade está o estágio do pensamento categorial, determinado pela cognição e direcionamentos ao desenvolvimento par fora, ou seja, é o momento que a criança tende a perguntar-se sobre "o que é o mundo e qual sua importância nele"? (WALLON, 1979).

A fase seguinte inicia-se por volta dos onze anos e define o estágio da puberdade e da adolescência, momento em que a predominância esta relacionada ao conjunto afetivo do sujeito, marcada pela separação entre a infância e a fase adulta. Nesse estágio, os sujeitos tendem ao fortalecimento do pensamento categorial, sofrendo alterações do esquema corporal, ambivalência nos sentimentos e questionamentos dos valores (WALLON, 1979).

Os espaços destinados áeducação infantil devem atender as necessidades das crianças de maneira organizada, respeitando a faixa etária dos sujeitos, ampliando o acesso aos objetos e atividades diferenciadas de modo que a criança seja levada à assimilação da realidade social que está inserida à imaginação conquistada por meio da liberdade de expressão. Os momentos de atividades diários precisam direcionar as crianças as livres movimentações corporais, concentrando o aprimoramento de suas potencialidades em atividades específicas, planejadas e organizadas previamente a fim de mudar a reorganização dos espaços, de acordo com as necessidades de aprendizagem (BRASIL, 1998).

3. CONCLUSÃO

A realização do trabalho foi de extrema importância para aplicação da prática profissional, pois por meio dos estudos sobre os movimentos houve uma verificação de sua hierarquia, assim sua importância para todo o desenvolvimento infantil. A psicomotricidade proporciona grande auxilio para o desenvolvimento da coordenação motora fina da criança.

As experiências motoras precisam ter finalidades, de modo que o professor acompanhe, oriente e estimule o desenvolvimento psicológico e motor , por meio da realização de diferentes experiências educativas, levando ao desenvolvimento integral. Nesse contexto, a experimentação precisa ser mediada pelo docente, sendo sua responsabilidade a construção de situações de aprendizagem embasadas em atividades desafiadoras para a infância, que permitam a invenção, análise, descobertas e envolvimento, aprimorando o conhecimento corporal e a motricidade, de modo que as habilidades humanas sejam aprimoradas em cada etapa dos desenvolvimentos infantis.

O desenvolvimento motor da criança, precisa atender aspectos intencionais, voltados à educação, elaborados por meio de um planejamento que estimule as iniciativas da criança a favor do conhecimento corporal e da motricidade, relevantes em qualquer situação de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento. Sendo assim, é preciso que o docente organize suas atividades após uma reflexão que considere todas as possibilidades de trabalho com os movimentos, oportunizando o enriquecimento cultural, social e cognitivo, além de permitir novas vivências motoras, colaborando com o desenvolvimento integral da criança, permitindo que ocorra uma aprendizagem significativa.

Este trabalho não objetiva esgotar o assunto abordado, mas sim a sua continuidade aprimorando este projeto por meio de uma observação prolongada e detalhada, ou seja, um estudo longitudinal. Pontuamos a importância do limite e disciplina, que deve ser transmitida para todas as crianças, independente de suas dificuldades, qualquer que seja ela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRETAS, J. R. S. et al. Avaliação de funções psicomotoras de crianças entre 6 e 10 anos de idade. Acta paul. enferm., São Paulo, v. 18, n. 4, 2005.

CROCHICK, J. L. et al.Atitudes de professores em relação a educação inclusiva, São Paulo. Disponível em: <http://scielo.bvs-psi.org.br/pdf/pcp/v29n1/v29n1a05.pdf>. Acesso em 04 de agosto de 2018.

FONSECA, V.Aprender a Aprender: A Educabilidade Cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GRANGER, R. H. Seu filho de a 1 aos 6 anos. Rio de Janeiro: Tecnoprint., 1981.

GONÇALVES, F. Do andar ao escrever: Um cami-

nho psicomotor. 1.ed. São Paulo: Martins Fontes Ltda, 2001. s/d. São Paulo: Editora Cultural RBL ltda.
LUCKESI, C. C. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) Ludopedagogia – Ensaios 1: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2010.
MENDES, R. L. R. Educação infantil: As Lutas pela sua Difusão. Belém: Unama, 2006.
PIAGET, J. O juízo moral da criança. 3ª. Edição - São Paulo: Summus, 1994.
_____. Seis Estudos de Psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
PINTO, G. U.; GÓES, Maria Cecília Rafael de.Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. São Paulo. Disponível a partir do < http://bases.bireme.br/cgibin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=437485&indexSearch=ID>. Acesso em 24 de agosto de 2018.
SANTOS, S. M.P. Brinquedos e Infância. 6ª edição. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.
WALLON, H. Do ato ao pensamento. Ensaio de psicologia comparada. Lisboa: Moraes Editores, 1942.
_____. Psicologia e educação da criança. Lisboa: Veiga, 1979. ZAGURY, T. Limites sem trauma: construindo cidadãos. São Paulo: Editora Record, 2004.

A IMPORTÂNCIA DA INTRODUÇÃO DE DESENHOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BERENICE CESÁRIA DA SILVA

RESUMO

A presente pesquisa buscou investigar a importância da introdução do desenho na construção da aprendizagem de crianças na Educação Infantil. Investigar de que forma o professor pode propiciar o desenhar e as gravuras 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 o desenho contribui para a aprendizagem. 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, (Vygotsky, 1999), (Seber, 1995), (Derdyk, 2003), (Freinet, 1989), (Ferracin, 2003), entre outros. Considerações: O resultado obtido é de suma importância e que durante a pesquisa de investigação trouxe muitas indagações e esclarecimentos, de fato, o desenhar não é apenas um momento lúdico de distração, o desenhar pode ser um momento rico em aprendizagem, isso só depende de um olhar pedagógico para que realmente aconteça.
Arte; Desenhos; Gravuras; Educação; Aprendizagem.
PALAVRAS-CHAVE: Arte; Desenhos; Lúdico; Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Sem percebermos nos estamos envoltos da arte no nosso dia-a-dia, por todos os lados, e nas escolas isso não é diferente. A arte é de grande importância no universo escolar, e também no desenvolvimento global da criança, e a importância da arte e dos desenhos se torna indispensável tanto quanto as demais áreas do conhecimento. A arte e os desenhos aplicados na educação infantil devem ser entendidos e vivenciados em todo o seu contexto.
Na educação infantil a introdução dos desenhos contribui diretamente para conhecimentos históricos e também para o desenvolvimento motor da criança, pois através de desenhos a criança embasa suas linguagens e a torna uma ferramenta de expressões, de comunicações e isso se torna uma qualidade de vida melhor para os alunos, pois a criatividade, esta ligada diretamente as conexões cerebrais e isso se torna um campo facilitador da aprendizagem e do ensino. A arte não se limita apenas em pinturas, riscos, rabisco dança, teatros, esculturas, a arte vem a ser muito além que isso, a introdução de desenhos na educação infantil torna a criança mais critica, e social e mais segura de si mesma.
Segundo Ferraz e Fusari (2009) o artigo desenvolvido tem por objetivos apresentar a importância da arte dentro das escolas, desancando assim a educação infantil, e a suas transformações na vida das crianças através de desenhos.
Mostrar a arte através de desenhos e gravuras é de suma importância, pois uma criança consegue se mostrar diante do que esta desenhando e a mesma se expressa através de suas gravuras.
A arte e o desenho eram antes aprendidos nas escolas primarias secundaria, o
desenho era assim considerado no Brasil como o

fundamento de todas as artes e era uma matéria obrigatória nos anos iniciais de estudos, e através dos desenhos se desenvolve as habilidades gráficas e técnicas, o desenhar nas escolas primaria e secundaria valorizava muito o contorno os traços e as configurações do que era apresentado pelos alunos. Os desenhos faz parte do currículo escolar, e é de importância a sua introdução em sala de aula para o desenvolvimento do aluno.
Desenhar é algo espontâneo no qual a criança aprende a produzir suas gravuras com total liberdade.

1. DESENVOLVIMENTO

O artigo desenvolvido buscou mostrar a importância da introdução de desenhos na educação infantil, assim apresentando sua eficaz para o desenvolvimento motor e global da criança e todo o processo de um desenho e uma gravura pode vir a ter na vida desse aluno.
O presente artigo visa apresentar o desenho na educação infantil, mostrando assim seus fundamentos, e que o desenhar não se trata apenas de brincar, mais sim de aprender diversos conteúdos com as atividades artísticas desenvolvidas, mostrando o desenvolvimento global e motor como um processo educativo de ensino e aprendizagem. As atividades artísticas na Educação Infantil são indispensáveis para o desenvolvimento global da criança e para a apreensão dos conhecimentos.
O desenho na educação infantil ainda possibilita o desenvolvimento do imaginário, no ato de desenhar e ao inventar um desenho, aprende a viver socialmente, dividindo e ajudando o colega que esta participando da atividade, e isso é produtiva para o crescimento do indivíduo.
Alguns professores usam o desenho apenas como uma brincadeira, ou até mesmo como uma forma de distrair uma criança, desenhar é muito mais que um ato de brincar, a arte auxilia no aprender, no movimento, ajuda a ter conhecimento dos objetos, e também proporciona um relacionamento social no ambiente em que se encontram.
Assim os educandos aprendem no momento de desenhar a dividir e também a trabalhar coletivamente, o ato de gravuras é muito mais que apenas brincar, desenhar é uma diversão que pode ser misturada com o ensino e a aprendizagem, e isso faz parte de um ensino mais produtivo.
Essa pesquisa contribuirá para entender melhor as informações sobre a dinâmica utilizada em se trabalhar com atividades artísticas que envolvem a estratégia da utilização dos desenhos para um desenvolvimento melhor da aprendizagem da criança e ao desenvolver globalmente a mesma.
Quando abordamos a palavra desenhar e arte verificaram que ela é representada por brincadeiras e riscos do qual desenvolve as habilidades motoras e cognitivas da criança, os desenhos quando utilizadas de forma pedagógica auxilia no processo de socialização da criança com o mundo e com o outro, pois além de tornar sua interação mais fácil, torna a aprendizagem mais prazerosa.
Na educação infantil é muito importante que os professores estejam preparados para uma ação artística como instrumento para o auxílio na aprendizagem, pois infelizmente existem professores que não sabem os fundamentos da arte, e acabam deixando os alunos apenas brincando sem buscar aproveitar desse momento de desenhos, não tirando proveito desse processo prazeroso que é o desenhar, sabendo utilizar dessa temática se tem um bom planejamento e uma ótima didática em sala de aula e ate mesmo fora da sala de aula.
Vemos então a necessidade de uma compreensão maior das atividades como, educação artística, e do seu processo de iniciação na aprendizagem escolar, e o qual significativo é compreender o real significado do desenho e não apenas tratar esta atividade como um passatempo para os alunos, mas que devem ser atividades planejadas com o objetivo de enriquecer o desenvolvimento cognitivo das crianças.
Podemos perceber que nas escolas existe muita falta de espaço e tempo destinados às atividades artísticas para um desenvolvimento integral da criança e que muitos professores da educação infantil não trabalham com a arte como forma de aprendizagem e sim apenas se utilizam delas para distrair a criança ou para passar o tempo.
Percebe-se a ausência de informações sobre a importância do desenhar, e isso causa consequências nas práticas educativas em relação ao processo de cultura em que estão inseridas as crianças, o contato com a ação artística vem desde casa onde para muitos se trata apenas de brincadeiras, porém na escola é onde surgira o desenvolvimento cognitivo do criar e desenhar e uma melhor produtividade no ensino e na aprendizagem.
A partir dessas observações, surgiu o seguinte questionamento, qual o uso dado à prática da arte e a importância da introdução de desenhos na educação infantil? A metodologia apresentada é uma pesquisa bibliográfica, qualitativa e que tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema do tema apresentado, essas pesquisas são de caráter e informações bibliográficas e análise de dados, a importância da introdução de desenho na educação infantil como sendo algo além de uma brincadeira, mais sim algo que possui a finalidade de auxilio na área pedagógica e em outros ambien-

tes como sendo fundamental para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

1.1. A Importância da Introdução de Desenhos na Educação Infantil

Este capítulo abordara de uma forma breve A Importância da Introdução de Desenhos na Educação Infantil, conhecendo a sua historia diante do ensino, no sentindo de ampliar os conhecimentos históricos e metodológicos da arte na educação e a sua compreensão da pratica pedagógica para o ensino.

A arte sempre foi uma forma de expressão do homem, podemos citar os homens da caverna, no período pré-histórico, este foi um dos períodos mais fascinantes da arte, diante disso nada foram comprovadas, as únicas fontes são através de pesquisas de antropólogos. A arte e seu desenvolvimento sempre foi algo muito importante e a cada década possui mais e mais avanços.

No PCN a arte é destacada como sendo um fator importante para o desenvolvimento e percepção artística, e o desenho se torna importante e fonte de estimulo no desenvolvimento do aluno e é responsável pela capacitação, compreensão e observação do mesmo.

2. O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação artística se torna muito importante na vida dos alunos, pois esta em seu dia-a-dia, mostrando assim seus aspectos históricos e metodológicos quando bem aplicadas em sala, retratando sua origem, seu significado e sua importância no universo acadêmico, e a importância dos educadores ter uma educação continuada diante dos conhecimentos para adquiriria mais informações e saber passar conteúdos com métodos adequados no ensino da arte.

A arte possui uma função tão importante quanto às outras matérias no processo de ensino e aprendizagem, a arte esta relacionada esta relacionada com diversas áreas do conhecimento.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (PCN, 1997, p. 15)

A arte aplicada na educação infantil busca desenvolver as competências dos alunos, mediante informações teóricas praticas do ensino da arte.

Assim diante dos objetivos dos parâmetros curriculares nacionais (1997, p.39) O desenvolvimento da arte na educação infantil buscara desenvolver as competências artísticas e estéticas das diversas modalidades da área artística sendo elas (Artes Visuais, Dança, Teatro, Musica), isso para se produzir trabalhos individuais ou em equipes, para que assim o aluno da educação infantil possa apreciar valorizar, desfrutar e julgar as informações artísticas que lhe estão sendo apresentadas.

Segundo o PCN, o ensino da arte deve ser organizado de um modo que os alunos da educação infantil possam ser capazes de se expressar, se comunicar, mediante conteúdos artísticos, podendo desenvolver uma relação de autoconfiança e respeitando a si e o outro diante das descobertas artísticas.

Os PCN na educação infantil descrevem a arte como uma ampliação da sensibilidade das reflexões e da imaginação dos alunos, assim com essa disciplina o aluno poderá se envolver de uma forma mais criativa, a arte se torna um objeto de conhecimento com um conjunto simbólico de manifestações culturais, valorizando assim as diferentes culturas existentes.

A Dança aplicada na educação infantil como uma arte pode apresentar informações sobre culturas artísticas de povos que mostram sua arte através da dança, assim o aluno estará desenvolvendo sua atenção e conhecera seu corpo e as suas possibilidades, em atividades que abordam o uso da criatividade e da espontaneidade, pois a dança pode acontecer de forma individual ou coletiva.

Artes visuais que favorecem a compreensão mais ampla que os alunos podem desenvolver.

O teatro que exige a forma completa do corpo, da fala, de gestos e manifestações para expressar sua comunicação.

Nesse levantamento sobre a arte na educação infantil contribui de grande forma para á vivencia dos alunos.

A arte incorpora grande importância dos conhecimentos necessários para a formação do aluno, contribuindo para o seu desenvolvimento expressivo, comunicativo, cognitivo e criativo, e assim favorece para sua interação social, que se tornam fatores indispensáveis para o processo da educação infantil.

È através da arte, que o se humano expressa suas emoções, suas historias e sua cultura. A arte pode ser vista pelo individuo de varias maneiras:

A arte ocupa um grande espaço na sociedade como a musica, teatro entre outros. As pessoas que diz não ter interesse pela arte, mas segundo o autor FEIST.

“a Arte é um produto da criatividade humana, que, utilizando conhecimentos e técnicas e um estilo ou jeito todo pessoal, transmite experiência de vida ou uma visão de mundo, despertando emoção em quem usufrui. Quanto mais intensa essa experiência de vida e mais ampla essa visão de mundo, maior a emoção que a arte desperta” (FEIST, 2002, p.9).

A arte é extremamente subjetiva, e que depende da

cultura em que está inserida, ao momento histórico e também em si, sujeitos da produção e da leitura da obra. É importante a valorização e conhecimento da arte pela a sociedade, é através dela que a artista expressa os seus sentimentos e nos influencia com a sua obra e com tudo isso o artista torna-se de grande importância para a sociedade.

O professor deve fazer com que a criatividade de seus alunos sobre as informações aplicadas sejam o alvo, fazendo com que esses alunos se sintam a vontade e além de aprender desenvolvam seus conhecimentos sobre o assunto e coloquem em prática as suas opiniões sejam elas por desenhos ou ate mesmo por roda de conversa.

As imagens promovidas pela arte nos levam a compreender o mundo em que vivemos, analisando a realidade de perspectivas diferentes. Por isso, a arte nos emociona, ela se utiliza de vários tipos de linguagens para estabelecer as suas relações com o mundo, seja por meio da música, da dança, do desenho, da pintura, da escultura, da arquitetura, do teatro, da literatura, do cinema. Assim, as expressões artísticas se aproximam das pessoas e causam reações e emoções distintas. Ao observamos uma obra de arte conseguimos compreender que elas são formas de partilha de ações e significados e quanto mais rica e direta a experiência vivida, mais próximos estaremos da visão de mundo do artista, assim aumentamos a possibilidade de conhecer e entender o outro e se fazer entender.

Nesse sentindo, vemos que ao olharmos para a arte como uma forma de expressão não podemos deixar de considerar que a obra não traz em si apenas os sentimentos internos de quem a produziu, mas também a interpretação subjetiva de quem a interpreta. Por isso, o artista deve sempre considerar que sua produção será recebida e interpretada a partir dos sentidos e dos valores de quem a observa, e isso determina que uma obra de arte nunca possa ser reduzida à expressão do artista, e nem somente à interpretação do espectador. Trata-se de uma via de mão dupla entre as duas esferas. Com isso, conseguimos observar, sentir e demonstrar os sentimentos envolvidos na análise de uma obra de arte, onde tanto as emoções do artista que produziu determinada obra quanto às emoções do espectador que a admira estão inter-relacionadas, fazendo com que por meio das imagens consigamos refletir de forma crítica sobre o mundo em que vivemos.

O ensino da arte bem explicado faz com que os alunos tenham mais conhecimento e fácil entendimento das informações abordadas. É de suma importância que os alunos coloquem em pratica suas criatividades, a leitura da obra, produção artística e contextualização andam juntas, o professor é um mediador de informações e deve colocar aos seus alunos a ação de construir, fazer, criar, momento em que o aluno se dedica a dar formas as suas ideias desenhando, pintando, esculpindo, modelando, recortando, colando, cantando, tocando um instrumento, compondo, atuando, dançando, representando, construindo personagens e outras formas de produção artística.

A arte é produto da variedade de culturas que fazem parte da história.

Além do produzir e do apreciar arte, ao contextualizar a obra de arte é possível

aprender os diferentes contextos em que a arte foi produzida. Culturas, estilos e tendências, além de características fazem parte da contextualização. Todo o panorama social, político, histórico cultural em que foi produzida e como a obra se insere no momento de sua produção são relações significativas que estão contidas na contextualização que pode ser:

Sincrônica: a contextualização acontece por meio da análise do objeto em relação à época e a sociedade que o gerou.

Diacrônica: a contextualização acontece através dos tempos, isto é, como o objeto estudado é utilizado em diferentes tempos e qual relação possui com objetos semelhantes de épocas anteriores.

Interativa: relaciona o objeto de estudo com o presente e sua função na atualidade.

Tendo em conta os três eixos como articuladores do processo de ensino e aprendizagem, acredita-se que para a seleção e a organização dos conteúdos gerais de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança por ciclo é preciso considerar os seguintes critérios:

Conteúdos que favoreçam a compreensão da arte como cultura, do artista como ser social e dos alunos como produtores e apreciadores;

Conteúdos que valorizam as manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas e locais, incluindo a contemporaneidade e a arte brasileira;

Conteúdos que possibilitem que os três eixos da aprendizagem possam ser realizados com grau crescente de elaboração e aprofundamento. (PCN, Arte p.51).

3. A ARTE E A AÇÃO LÚDICA

Usar o lúdico nas aulas sendo elas de arte ou outra matéria faz com que se fuja das mesmas rotinas de sempre o de estudar apenas o que lhe está nas apostilas e livros didáticos, busca métodos eficazes para auxilio nas aulas desenvolvidas faz com que a diversão comece e não seja apenas uma aula de matemática, mais sim além de uma aula, algo mais prazeroso e de grande qualidade para o desenvolvimento dos alunos, quem não gosta de diversão e de brincadeira, o lúdico bem elaborado ajuda a juntar a diversão com a aprendizagem, tendo assim foco nos estudo e também qualidade no ensino.

Desenvolver o lúdico na sala de aula junto com as aulas de artes faz com que se tenham grandes desafios, e possa auxiliar também os educandos que possuem seriam dificuldade, e faca com que esses se socializem com os alunos que consegue de certa forma compreender a matéria desenvolvida, e assim um auxilia o outro, e diante disso a inclusão social também será trabalhada, fazendo com que todos os alunos possam se sentir incluído sendo por suas diversidades culturais, ou até mesmo aquele aluno que possua uma deficiência, o importante do lúdico é isso oferecer acessibilidade a todos os alunos em sala de aula, fazendo que ocorra o trabalho em equipe e também participação coletiva dentro e fora da sala de aula, e todos se sintam capazes de aprender e participar de uma aula de matemática ou até mesmo de outras aulas que vir a ser aplicada.

O que vemos hoje em dia é que alguns professores apenas usam de métodos didáticos tradicionais, e aplicam as aulas conforme os livros oferecidos no ambiente educacional, e assim ensinam os alunos com planejamento que muitas das vezes prejudica ou ate mesmo deixa os alunos excluídos do assunto e confusos.

Muitos alunos da educação infantil se sentem contraídos e excluídos por se sentirem culpados ao não conseguir aprender uma aula de artes com dificuldades para os desenhos e outras atividades, e muitas das vezes podem ocorrer à desistência dos estudos ou até raiva por se sentirem inferiores dos alunos que sabem e consegue aprender a matéria, por isso em todas as aulas o educador deve buscar de metodologias e didáticas eficientes para conseguir aprimorar suas aulas de artes, e o lúdico é uma forma de unir coletivamente todos os alunos em sala de aula e todos trabalharem em equipe e conseguirem focar na matéria desenvolvida.

Existem diversidades culturais e cada aluno possui sua essência e tem seus valos que foram passados de gerações e gerações e isso dentro do ambiente de aprendizagem deve ser apresentado como informações de conhecimentos para que assim cada criança passe a conhecer a cultura de seu amigo e a aceitar.

É fundamental que a família participe da vida educacional da criança e passe a conhecer mais sobre as diversas propostas do educador dentro da educação, e passe a participar dos momentos tanto lúdico quanto dos objetivos de ensino e aprendizagem que o ambiente educacional tem a oferecer e que possa assim dar suas opiniões diante das informações e que passe a ter um vinculo de participação de criança, família e educador.

São essenciais que os alunos e a família juntamente com o educador tenham uma parceria e que o ensino seja algo primordial mais que não deixe de lado a infância e as opiniões dos pais, ambos devem ter participações para uma infância mais rica e produtiva e que o ambiente da educacional não pode ser deixado de lado, pois assim a criança ira obter novos conhecimentos.

Segundo VYGOTSKY (1984) diante do desenvolvimento da criança e do contato com outras pessoas a mesma desenvolve sua socialização e novas descobertas e o primeiro contato que a mesma tem é juntamente com a família onde a mesma ira construir valores éticos, culturais, religiosos, entre outros e é diante dessas informações que a mesma ira construir maiores informações mediante novas informações que fara parte da sua historia, da sua infância e do seu desenvolvimento cognitivo.

O autor diz que é fundamental que o profissional da educação tenha habilidades e estratégias para lhe dar com seus alunos, pois no momento que a mesma tem o seu contato com a Educação é nesse momento que passara a ter que descobrir que o educador não é parte da família e não é o pai e a mãe, mas sim alguém que ira auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Os alunos com dificuldade que não conseguem desenvolver e construir suas atividades diante de estruturas logicas ou que constituem seus pensamentos apresentara dificuldades cognitivas, diante disso as crianças que não possuem o acompanhamento de um pedagogo a mesma pode fixar as dificuldades em problemas futuros de difíceis soluções.

Diante então dessas informações os educadores devem utilizar de estratégias para que assim auxilie na aula de artes e na aprendizagem da criança e que sirva como uma intervenção no tratamento de suas dificuldades.

Para o autor em sua teoria sobre o desenvolvimento infantil afirma que a uma pratica que é voltada para a ação lúdica da criança no contato que a mesma tem com o meio ambiente e social é que ocorrem as funções intencionais, e através dessa muitas habilidades que a criança ira ter uma aprendizagem mais qualitativa, pois esse processo estará favorecendo para seus estímulos adequados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido pode salientar a importância de se ensinar arte, e o qual é fundamental que os educadores tenham conhecimento do que se esta ensinando, mostrando assim que a arte não se trata de um passa tempo, mas sim possui grande importância em nosso dia-a-dia.

A arte é muito mais que ver um filme ou fazer uma leitura de imagem, a arte possui varias linguagens e essas linguagens são fontes para o conhecimento na educação infantil.

Mostrando assim que a arte possui parte principal

em nossas vidas e que esses fundamentos vêm de muitos tempos atrás.
O presente trabalho tem como objetivo a contribuição da arte junto com os alunos da educação infantil, utilizando de ferramentas e suportes como o conhecimento das varias linguagens artísticas para o desenvolvimento desse aluno, a fim de contribuir com a busca de soluções para um desenvolvimento e aprendizagem de mais qualidade que atenda a necessidade artística e também consiga adaptar o aluno em seu processo de desenvolvimento cognitivo e global, relacionando assim a teorias consagradas de autores que explicam e abordam suas opiniões referentes ao tema desenvolvido.
De acordo com o exposto e no decorrer de todo esse trabalho se pode perceber o quanto é importante notarmos informações que estão em nosso dia-a-dia e são apresentadas principalmente na vida de uma criança voltada para a arte e através disso poder auxiliar e buscar favorecer informações para o processo de ensino e aprendizagem, para que assim
possa trazer benefícios e contribuições para o desenvolvimento pleno do aluno em seu processo de adaptação e descobertas, estimulando a criança com atividades que são desafiadoras e prazerosas, que estimulem diferentes áreas do cérebro e a participação ativa do educador favorecem a aprendizagem, pois facilitam o disparo visual e a formação das novas sinapses.
Assim se torna evidente o qual é importante o conhecimento sobre a arte, pois ela contribui para a prevenção do desenvolvimento da criança fazendo com que a mesma consiga se exercer mentalmente e corporalmente, e auxilie no desenvolvimento biológico, cognitivo, motor, emocional e social.

ABSTRACT

The present research sought to investigate an important one of the introduction of the drawing in the construction of the learning of children in Early Childhood Education. To investigate in what way the teacher can propitiate the drawing and as engravings in a pedagogical way and not only as a moment of recreation and amusement among like children; Objective: to reimpose an art practice in Child Education and Content as a design of contributions to learning. Methodology: qualitative and quantitative research, which provided a data collection through the website of the Council of Rectors of the Universities of the State of São Paulo - CRUESP, which reflects and deepen the knowledge on the subject due to the lack of publications regarding research. In addition, some authors were studied to obtain better results, such as, (Vygotsky, 1999), (Seber, 1995), (Derdyk, 2003), (Freinet, 1989), (Ferracin, 2003), among others. Considerations: The result obtained is of great importance and during a research search has brought many inquiries and clarifications, in fact, drawing is not only a playful moment of distraction, the drawing can be a rich moment in learning, only depends on A look to really happen.

KEYWORDS: Art; Graphics; Playful; Learning.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Glorinha. Educação Artística: primeiro grau. São Paulo: Ática, 1980.
AGUIRRE, Imanol. Teorias e práticas na educação artística. Barcelona: Octaedro, 2005. 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.
. Recorte e colagem. Influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1992.
BARBOSA, A. M. e SALES, H. M. (org.). O ensino da arte e sua história. São Paulo: MAC/USP, 2005.
BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
BRASIL. RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – volume 3. Brasil, 1998. P.15-40.
CURRÍCULO BÁSICO para a Escola Pública do Estado do Paraná. Educação artística:
Curitiba. 1992: 145 a 174.
CURRÍCULO E EDUCAÇÃO BÁSICA das Escolas Públicas do Distrito Federal. Educação artística: Distrito Federal. 1993: 375-461.
FEIST, Hildegard. Pequena viagem pelo mundo da arte. São Paulo: Moderna, 2002. FERRAZ, M. H.; FUSARI, M. F. Metodologia do ensino da arte. São Paulo: Cortez, 1993. MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. GUERRA, M.T.T. Didática do ensino da Arte. São Paulo: Editora FTD, 1998.
VIGOSTSKY, L. S. A formação Social da Mente. SP: Martins Fontes, 1984.

Artigo
<http://www.cruesp.sp.gov.br/?s=lúdico> Acessado em 02 de setembro de 2020.

UTILIZAÇÃO DA MÚSICA EM PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CALIANE NASCIMENTO PIROPO

RESUMO
Este artigo tem a finalidade de apresentar os benefícios e a importância da música como ferramenta auxiliadora no processo do desenvolvimento educativo no período da Educação Infantil, seguindo os Referenciais Curriculares para Educação Infantil que apresenta a música como uma linguagem formadora de conhecimento. Por meio de pesquisa de métodos fundamentados por teóricos que apontam a música como necessária no processo de aprendizagem, pretende-se investigar que a música pode ser utilizada como uma ferramenta capaz de desenvolver as habilidades de forma lúdica, criativa com uma abordagem qualitativa, prática, que contribui, transforma e aprimora os conhecimentos da criança.
PALAVRAS-CHAVE: Música; Desenvolvimento; Conhecimento.

1 INTRODUÇÃO

A música é uma linguagem muito apreciada pelas crianças e se faz presente em todas as culturas, é simbólica, representativa, expressiva. Ela permite à criança expressar seus sentimentos, suas emoções desta maneira, ela é uma ferramenta importante na construção do saber. Este artigo tem como objetivo apresentar os recursos da música como ferramenta complementar no trabalho do pedagogo especificamente na Educação Infantil, investigando de que maneira ela pode ser utilizada na sala de aula acrescentando conhecimento, estímulos e influenciando de forma positiva a vida escolar e familiar das crianças.
A música contribui de forma efetiva no desenvolvimento da criança, na educação infantil ela se faz presente nas canções de rotina como: hora do lanche, higiene, hora do sono e etc. Porém ela pode ir muito além, sua linguagem lúdica, prática, abordada de forma criativa e adequada propicia a construção de novos conhecimentos (cognitivo, social, cultural entre outros), novas experiências e vivências que ampliam a visão de mundo colaborando na formação da identidade e autonomia da criança. A música é uma forma de expressão e representação humana este fator já demonstra o quando ela é necessária dentro do contexto escolar. Além disso, a Lei 11.769 de 2008, que altera a Lei 9.374 de 1996 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, define a obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica, dentro do conteúdo de Artes, em todo o território brasileiro desde agosto de 2011. Ensinar utilizando-se da música traz consigo inúmeros benefícios: desenvolve a percepção auditiva, visual, sensorial e tátil através dos parâmetros do som – altura, timbre, intensidade e duração, ritmo - desenvolvimento motor, auxilia também no uso da voz falada e cantada, aumenta a concentração, a atenção, o raciocínio, a memória, a associação, a dissociação, a codificação, a decodificação etc. São muitas as possibilidades de trabalhar com música na Educação Infantil, mas é importante ressaltar que é preciso conhecer os alunos e suas necessidades, trabalhar de acordo com a realidade da turma buscando adaptações necessárias, as crianças devem estar envolvidas e motivadas em todo o processo de aprendizagem.

2. DESENVOLVIMENTO

A música e a criança: Como se relacionam

A música sempre se fez presente na história da humanidade, muitos conceitos a definem. Para BRÉSCIA, (2009, p. 15):

> A música é uma linguagem universal, tendo participado da história da humanidade desde as primeiras civilizações. Conforme dados antropológicos, as primeiras músicas seriam usadas em rituais, como: nascimento, casamento, morte, recuperação de doença e fertilidade.

De fato a música é uma expressão humana e seu desenvolvimento sempre esteve ligado às necessidades humanas.
Para Romanelli (2009), a música:
> [...] é uma linguagem comum a todos os seres humanos e assume diversos papéis na sociedade, como função de prazer estético, expressão musical, diversão, socialização e comunicação. Na escola, [...] a música é a linguagem da arte, [...] é uma possibilidade de estratégia de ensino, ou seja, uma ferramenta para auxiliar a aprendizagem de outras disciplinas.

A criança conhece o mundo por meio do som e conhece a música pelo meio cultural em que vive o que já lhe dá um referencial do que é música, os sons que ela escuta carregam significados, emoções, sentimentos.
Segundo Brito (2003. P.35)
> [...] na fase intrauterina os bebes já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como o sangue que flui nas veias, a respiração e a movimentação dos intestinos. A voz materna também constitui material sonoro especial e re-

ferencia afetiva para eles.

Ao ouvirmos canções, uma peça instrumental, ou até mesmo um jingle buscamos naturalmente identificar aquela melodia, ritmo, harmonia e rapidamente trazemos a memória o significado que ela tem para cada um. Este processo acontece da mesma forma com a criança que está em constante interação com o meio e é na primeira fase da infância que ela investiga os sons do próprio corpo, o corpo passa ser seu instrumento. O corpo produz uma forma muito prazerosa de estimular o autoconhecimento com isso cria-se um recurso excelente para futuramente desenvolver um trabalho rítmico. Por isso trabalhar com a música na Educação Infantil é uma estratégia que traz em si recursos didáticos que facilitam o processo de aprendizagem.
Ao deparar-se com o ambiente escolar a referência afetiva passa a ser compartilhada pelo comportamento e exemplo do docente que serve de modelo para criança, falando, cantando, brincando e interagindo com ela. Por isso o papel do professor é tão importante, suas atitudes e manifestações de afeto influenciam em todo o percurso da aprendizagem. A relação de afetividade envolve a criança, motiva, desperta o interesse. A música deve ser trabalhada nessa atmosfera de afeto, é por meio dela que o indivíduo expressa suas emoções e sentimentos e o ambiente escolar deve estimular e propiciar momentos para que essa experiência aconteça.
O estimulo musical na infância vem pelo ouvir, escutar coisas diferentes, experimentar e produzir sons desta maneira as crianças descobrem seu potencial sonoro e criam movimentos. Explorar objetos apenas pela curiosidade de ouvir o som que produz estimula a criatividade, desenvolve a atenção e a percepção sonora.
Schafer, 1991 afirma que “ao contrário de outros órgãos dos sentidos, os ouvidos são expostos e vulneráveis. Os olhos podem ser fechados, se quisermos; os ouvidos não! Estão sempre abertos”. A proposta de iniciação musical através da escuta é citada por muitos educadores e deve ser continua no processo de aprendizagem alinhando-se aos conteúdos a serem trabalhados.
De acordo com os Referenciais Curriculares a criança entre 4 e 6 anos a criança já é capaz de perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos por meio da improvisação, interpretação e composição musical por este motivo é possível trabalhar com música indo além de um repertório de canções para datas comemorativas ou de condicionamentos, a criança é capaz de muito mais que isto ela tem potencial para sentir, apreciar, construir e reconhecer, essa interação com a música possibilita uma aprendizagem significativa e construtiva.
Chiarelli (2005, p.5) considera que:

Por isso, é fundamental fazer uso de atividades de musicalização que explorem o universo sonoro, levando as crianças a ouvir com atenção, analisando, comparando os sons e buscando identificar as diferentes fontes sonoras. Isso irá desenvolver sua capacidade auditiva, exercitar a atenção, concentração e a capacidade de análise e seleção de sons.

Dessa forma pode-se analisar que por meio da música o processo de aprendizagem de fato acontece e pode ser estuda de diversas maneiras, contextualizadas com todo o repertório do currículo educacional e para um bom desempenho se faz necessário um engajamento do docente.

O papel da música na Educação Infantil

Construir o saber é o caminho a ser trilhado pelo ser humano e começar essa evolução com objetivos específicos, com um repertório apropriado, com uma exploração de sons corporais, entre outras práticas que expressam a linguagem musical é permitir, proporcionar, garantir a criança o direito de aprender, de brincar, de dialogar com o mundo.
Na Educação Infantil alguns dos elementos musicais já estão inseridos nas práticas educacionais tais como jogos, cantigas de roda, danças, dramatizações, o canto, os objetos sonoros e os brinquedos. Todos fazem parte do cenário de desenvolvimento e expressividade da criança.
Segundo KISHIMOTO (2010, p.1),

O brincar é a atividade principal do dia a dia para as crianças. Pois neste momento a criança toma decisões, expressa sentimentos, valores, conhece a si, os outros e o mundo, repete ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressa sua individualidade e identidade, explora o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância que coloca a brincadeira como a ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

Sabemos que a criança explora e brinca com o imaginário diariamente é nessa interação que ela se relaciona inserir a música com a proposta de uma brincadeira também é uma forma de levar a ela o conhecimento, quando se aprende brincando (lu-

dicamente) o aprendizado se torna mais rápido e fica por muito mais tempo na memória dificilmente será esquecido. O aprender brincando seja em uma cantiga de roda, trava-língua, parlenda, brinquedo cantado que são tão presentes na cultura brasileira, despertam o interesse da criança e faz com elas esperem pelo momento do aprendizado.
Cantiga de roda são musicas anônimas que são ensinadas oralmente, o folclore brasileiro é muito rico em cantigas, letras e melodias simples, cantaroladas em roda desenvolve as habilidades motoras, a linguagem, a socialização, estimula a memória.
O trava-língua além de propiciar momentos de descontração direciona o desenvolvimento da linguagem propondo desafios através de pronúncias silábicas repetidas, outro recurso muito rico no folclore brasileiro.
As parlendas são versos divertidos, folclóricos, com ritmos e rimas fáceis de aprender.

Os Brinquedos Cantados são canções para brincar, geralmente cantigas populares. Todos os povos tem em sua cultura o ato de brincar, e assim expressam sua cultura, revelam seus valores como forma de comunicação e relacionamento com o outro. Nestas manifestações estão inseridos, sentimentos, emoções, movimentos, histórias, ensinamentos, permeados pelas ações da música usando marchas, rodas ou dramatizações. Os brinquedos cantados tem a função de exercitar o raciocínio lógico, a memória, estimular o canto e o gosto musical.
A música permite aos professores o trabalho interdisciplinar, por exemplo, a música inserida em um estudo gramatical, famílias silábicas, produção das palavras e da escrita facilita a aprendizagem.
Estes brinquedos cantados tem a função de exercitar o raciocínio lógico, a memória, estimular o canto e o gosto musical. As atividades em sala de aula, devem sempre respeitar o nível de compreensão e fase do aluno.
Quadrinhas, rimas, refrões de quatro e de dois versos, solos e cantados em uníssono, são formas de brinquedos que permitem os alunos imitarem gestos, conduz informações que podem ser vinculadas ao conteúdo estudado, demonstra atitudes de valores que serão de grande relevância no desenvolvimento físico, mental e social do aluno.
As crianças, desde muito pequenas, começam a reproduzir gestos, expressões faciais e sons produzidos pelas pessoas com as quais convivem. Imitam também animais domésticos, objetos em movimento. Cantar brinquedos que estimulam e despertam essa fase de descoberta dos sons facilita sua interação. A imitação é resultado da capacidade de a criança observar e aprender com os outros e de seu desejo de se identificar com eles, ser aceita e de diferenciar-se.

A expressividade da criança vem por diferentes linguagens como a dança, a música, o teatro, a pintura essas manifestações usam o corpo como comunicação explorar, conhecer as sensações do corpo, suas possibilidades e funções também faz parte da descoberta, do autoconhecimento da criança com o seu corpo que é expressivo, comunicativo e sonoro.
Na Educação Infantil o movimento, o gesto, a imitação é muito explorada pela criança (senta, rasteja, engatinha, escorrega,pula, corre, escala e etc.) é muito importante trabalhar com a música para desenvolver e estimular essa grande descoberta do corpo e posteriormente criar recursos para o desenvolvimento rítmico.

Diante desta variedade existente da música na Educação Infantil é que se faz preciso ampliar este olhar em relação ao trabalho com música, há muito tempo ela já faz parte e tem sido utilizada, mas se faz necessário caracterizar e significar a função da música no ambiente escolar. Segundo Gilioli (2008, p.6): “A música na Educação Infantil auxilia no desenvolvimento psicomotor, contribui no processo de socialização e aproxima a criança da arte”.
As cantigas de roda são uma das práticas musicais mais utilizadas na Educação Infantil desenvolver um bom repertório de qualidade que permita a criança ter contato com canções de diferentes culturas, canções tradicionais que regatem o folclore brasileiro despertam o interesse da criança, estimula a memória, o seu senso rítmico e preserva a cultura.
À medida que essas atividades diferenciadas são desenvolvidas a socialização, a prática do ouvir, do respeito ao próximo são trabalhadas e de forma lúdica são estimuladas. O universo infantil percorre pelo brincar, quando este brincar traz em sua consequência o aprendizado é possível observar a satisfação que as crianças expressam ao participar das atividades e os sinais são vistos através dos risos, gargalhadas, da alegria contagiante.
Sabe-se que a música dentro desta perspectiva desperta pensamentos, sensações afetivas e ações de acolhimento. O afeto estimula a socialização, a integração, o interagir musicalmente, faz a criança aprender a conviver melhor, não só com os colegas, mas também com a família e a música passa ser comunicativa.
Assim como a parceria da escola com a família que é primordial para um bom desenvolvimento do processo-aprendizagem a música afetiva é um instrumento condutor desta interação e respeito, favorece e integra essas relações, sensibilizando e resgatando valores morais.
Outro componente de grande potencial é música direcionada como relaxamento que tem o papel de acalmar, propiciar momentos de silêncio, de concentração, até de acalento nos momentos de sau-

dade do ambiente familiar. Esta relação de música e silêncio (som x silêncio) vai se desenvolvendo em todo o percurso da aprendizagem trabalhando a percepção sonora, o raciocínio lógico. Schafer transcorre muito entorno disso desta observação e escuta dos sons que nos rodeiam, que fazem parte da consciência sonora que se expande a explorar e produzir sons.

SCHAFER, 1991, p.68 considera que:

[...] uma pessoa só consiga aprender a respeito de som produzindo som; a respeito de música, fazendo música. Todas as nossas investigações sonoras devem ser testadas empiricamente, através dos sons produzidos por nós mesmos e do exame desses resultados.

A música estimula à prática sonora, conviemos com os sons em todo tempo, explorar as propriedades do som permite que a criança desenvolva ainda mais sua atenção, sua sensibilidade, sendo capaz de distinguir sons fortes, fracos, graves, agudos, longos, curtos e diferentes timbres e aos poucos estes sons transformam- se em gostos sonoros e assim a criança passa a selecionar o que lhe agrada ou não. Outra forma interessante que permite a criança reconhecer e identificar ambientes diferentes por meio dos sons é a paisagem sonora que se trata de apresentar o ambiente por meio do som. Por exemplo: os sons de pessoas conversando ao mesmo tempo, de buzinas e veículos, dos animais e das florestas, dos elementos da natureza demonstram se a paisagem sonora pode ser de uma cidade ou de um campo, a criança consegue facilmente identifica-la.
Além de conhecer, explorar e apreciar também é um momento de aprender a respeitar o meio ambiente, e a questão ambiental pode ser explorada um pouco mais com a construção de instrumentos musicais que estimulam a criatividade, a percepção sonora e traz à tona a questão da sustentabilidade. Os materiais recicláveis devem ser valorizados é um recurso didático que teve ser bem aproveitado podem-se criar instrumentos musicais e também brinquedos folclóricos e os conceitos de cuidado e preservação são trabalhos de forma lúdica. As variedades de formas, cores e experimentação sonora são muitas essas percepções e criações aguçam o interesse da criança desenvolve a sensibilidade, atenção, criatividade e reprodução dos sons o que é muito enriquecedor para o conhecimento.
Segundo BRITO, 2003, p.74:

As crianças devem ser orientadas para escolher aquelas que formem uma série interessante de sons, explorando contrastes, tais como: uma lata com som mais grave, outra com som agudo, uma que vibre mais, produzindo um timbre mais metálico outra com timbre mais abafado.

Bréscia (2003, p.81) salienta que: “O aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo”.

O professor é o principal condutor na busca pelo bom desempenho, atuação e vivência do aluno no território do saber, faz parte também do seu papel elencar os objetivos a serem alcançados, o que se deve estimular ao trabalhar com a música, documentar e analisar resultados a fim de refletir, aprimorar e replanejar.
Com tantas informações que debatem, analisam e argumentam o uso da música como ferramenta no desenvolvimento da aprendizagem é importante respeitar o tempo de aprendizagem de cada um, elencar conteúdos relevantes que contemplem habilidades que contribuam na formação integral da criança.

3. CONCLUSÃO

Observou-se que a música na escola não tem a função de formar músicos e sim de ser uma ferramenta auxiliadora nos planejamentos do pedagogo que busca extrair da música o poder transformador da aprendizagem.
Conhecer e compreender as necessidades do aluno, da turma, da escola, da comunidade este levantamento auxilia na elaboração do planejamento, traça caminhos para inserir a música no ambiente escolar com qualidade e significado. Pesquisar, analisar, refletir sobre as metodologias, problematizar e buscar soluções, criar recursos, materiais pedagógicos, inovar é o grande desafio do educador e essa formação deve ser contínua. Estes componentes alinhados a postura do educador despertam o interesse da criança, que se mantém mais motivada e o aprendizado torna-se prazeroso, simples, objetivo e encantador.
Analisando as propostas aqui apresentadas e as práticas desenvolvidas em sala de aula pode-se afirmar que sim, é possível desenvolver um bom trabalho na Educação Infantil tendo a música alinhada com processo da aprendizagem.
Acreditamos que com todo turbilhão de mudanças que atualmente vivemos na educação e com o grande avanço que a tecnologia educacional ganhou nos últimos tempos, chegou a hora da Educação Infan-

til expandir, inovar suas práticas, usar a música de fato como ferramenta e não apenas como um apoio e sim trazer a sala de aula propostas inclusivas, de integração, de protagonismo, de práticas expressivas que permita que a criança mesmo tão pequena tenha voz, crie, brinque, cante, toque, pense, a música é transformadora. É um grande desafio para os educadores, não é uma trajetória fácil, mas cabe ao educador essa missão sublime de zelar pelo aprendizado dos alunos.
O trabalho exposto mostra a metodologia e pesquisa de educadores renomados, apresentado hipóteses e ideias que auxiliam o professor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 3.
BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.
BRITO, Teca de Alencar. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Petrópolis, 2003.
CHIARELLI. L. K. M. A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. Instituto Catarinense de Pós-Graduação. Revista Recre@rte Nº3 Junho 2005.
GILIOLI, Renato de S. P. Educação musical antes e depois de Villa-Lobos e os registros sonoros de uma época. Fundação Biblioteca Nacional. Ministério da Cultura. Programa Nacional de Apoio à Pesquisa, 2008. Disponível em: Acesso em: 22 de maio de 2019.
KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento. Belo Horizonte: Perspectivas Atuais, 2010.
ROMANELLI, G. A música que soa na escola: estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental. Educar em Revista, Curitiba, n.34. 2009.
SCHAFER, Murray. O ouvido pensante. Tradução de Marisa Fonterrada. São Paulo: Unesp, 1991.

TECNOLOGIAS E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO

CARMELITA LOPES DA SILVA

RESUMO
A presença das tecnologias na educação acontece desde o século XX, na década de 80, e vem se consolidando cada vez mais como uma ferramenta indispensável para os professores, alunos e nas estâncias administrativas das escolas. Na atualidade é impossível pensar a escola sem a utilização deste mecanismo. A internet trouxe uma nova maneira de interação entre as pessoas, pois é possível observar que as pessoas estão cada vez mais conectadas e dispensam a interação presencial. Atualmente se faz presente como único mecanismo capaz de proporcionar a educação a distância de milhares de alunos, que mesmo não atingindo a todos, ainda assim, é o meio mais apropriado para continuar o atendimento das determinações governamentais referentes a recente pandemia que atinge o mundo. Dessa forma, o objetivo deste estudo é mostrar a importância da utilização das tecnologias na escola, bem como demonstrar sua eficácia no processo ensino aprendizagem das crianças, jovens e adultos. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica referenciada por autores que já escreveram sobre este tema, bem como pesquisas em sites especializados em artigos acadêmicos. Com isso, espera-se que essa breve pesquisa possa acrescentar informações aos profissionais da educação sobre algumas especificidades das tecnologias e sua diversidade de utilização no contexto escolar.
PALAVRAS- CHAVE: Tecnologia; Informação; Comunicação; Educação.

INTRODUÇÃO

A utilização das tecnologias em sala não é uma novidade, pois sempre esteve presente nos laboratórios de informáticas como componente curricular não obrigatório. Porém estas, possibilita ao professor compreender as diferentes realidades de seus alunos, orientando-os a melhor maneira de trabalhar suas possíveis dificuldades.
As inovações tecnológicas propiciam aos alunos e professores uma integração mais ampla e melhora o desempenho das crianças no processo de ensino aprendizagem, principalmente nas primeiras etapas da educação. Estimula a criatividade, imaginação, o hábito da leitura, bem como propicia a resolução de problemas e questionamentos por meio de programas educativos.

No ensino fundamental e ensino médio, os objetivos são mais específicos pois é possível desenvolver um diálogo mais próximo, tanto por meio de pesquisas individuais ou coletivas. A troca de informações e conhecimento se dá de maneira integrada entre o professor e o aluno, além disso, auxilia na preparação dos jovens para o mercado de trabalho.
Atualmente, as tecnologias têm desempenhado um papel fundamental, não só no Brasil, já que, devido

a pandemia originada COVID-19, a educação passou a ser desenvolvida a distância com aulas remotas em todas as etapas da educação. Entretanto na nossa sociedade, apesar de parecer que todas as pessoas estão conectadas o todo o tempo, neste momento, o que se percebe é que essa não é a realidade.

A escolha do tema deste estudo, teve como objetivo mostrar a importância da utilização das tecnologias na escola, bem como demonstrar sua eficácia no processo ensino aprendizagem das crianças, jovens e adultos.

Para isso, foi desenvolvido os seguintes tópicos: Revolução Digital na Sociedade; Tecnologias pedagógicas; O uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na escola; e A tecnologia na escola em tempos de pandemia.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica realizada em sites especializados em artigos acadêmicos, artigos científicos, documentos oficiais disponibilizados em sites do governo e obras de autores que já escreveram sobre este tema.

Sendo assim, espera-se que este breve estudo possa esclarecer eventuais dúvidas sobre a utilização das tecnologias em sala de aula e agregar aos planejamentos dos profissionais da educação e propiciar uma integração plena com seus alunos por meio de aulas que aguce a vontade dessas crianças e jovens a acreditar que a educação é o meio que todos tem para tornar-se cidadãos conscientes do seu valor na sociedade.

REVOLUÇÃO DIGITAL NA SOCIEDADE

Na atualidade, a tecnologia digital faz parte do cotidiano de um vasto número de indivíduos, particularmente na vida dos jovens em todo o universo. A internet, principalmente, alterou inevitavelmente o acesso ao conhecimento e tem modificado a forma das pessoas se conectarem uns com os outros.

O período do computador fez uma transformação sem antecedentes na sociedade humana, modificando os vínculos de construção e possibilitando a expansão dos limites dos conhecimentos. Para particularizar esse progresso na história das criações, foi estabelecido o significativo título de 'Revolução Digital'.

A definida Revolução Digital, seguramente, não vai produzir a completa mudança da sociedade humana, mas pode concorrer para o seu progresso. À proporção que prosseguimos tudo se torna mais rápido.

As tecnologias existentes em cada época, disponíveis para a utilização por determinado grupo social, transformaram radicalmente as suas formas de organização social, a comunicação, a cultura e a própria aprendizagem. Novos valores foram definidos e novos comportamentos precisaram ser aprendidos para que as pessoas se adequassem à nova realidade social vivenciada a partir do uso intenso de determinado tipo de tecnologia. (KENSKI, 2003, p.49).

A sociedade do conhecimento traz um novo molde de progresso econômico ao mesmo instante em que acarreta acentuadas e desmedidas modificações nas condutas, nas ações e nos valores das bases sociais e políticas da nossa época. O mundo vem experimentando uma enorme progressão em seu novo campo do saber

– o das Tecnologias de Informação e Comunicação, as TICs -, que ressoa com grande repercussão em nossos jeitos de ser, pensar e de agir.

As Tecnologias de Comunicação e Informação são essenciais no sistema de evolução da sociedade que habita a globalização. A civilização é decisiva no fator de tecnologia, à proporção que os sujeitos que a utilizam determinam as suas carências, valores e preferências, levando-a adequar-se às suas transformações.

Para Castells (2001), a tecnologia é contexto importante, mas não considerável para emergência de uma nova maneira de estruturação social apoiada em redes, isto é, na disseminação de redes em todos os aspectos da atividade na base das redes de comunicação digital.

Dessa forma, a inovação digital tem gerado inúmeras mudanças em toda sociedade, a iniciar pela economia. São notórios que todas essas alterações determinam novos modelos econômicos, políticos, sociais e culturais. Estabelecem, além disso, uma sociedade fundamentada nas infindas probabilidades de convívios propiciados pela comunicação e acesso vasto às referências por meio das redes sociais. Assim, como define Manoel Castells, "a sociedade das redes".

Em virtude às redes digitais, contextualizadas,

As pessoas trocam todas as espécies de mensagens, a nível individual ou no anseio de grupos, participam em conferências eletrônicas sobre milhões de assuntos diferentes, têm acesso, às informações públicas contidas nos computadores que fazem parte da rede, têm ao dispor a potência do cálculo de máquinas que se encontram a milhões de quilômetros, constroem em conjunto, mundos virtuais puramente lúdicos ou com mais seriedade, constituem uns para os outros uma imensa enciclopédia viva, desenvolvem projetos políticos e amizades (mas entregam-se igualmente, aos ódios e as fraudes). (LÉVI, 1997, p.12).

Sendo assim, o mundo experimenta uma ampla revolução tecnológica, que demoradamente chegou

à instituição escolar. Para os educadores era tudo inovação, para os estudantes, em contrapartida, nada era novidade, eles já conviviam muito bem.
No ensino, distintas tecnologias se tronaram e são imprescindíveis para divulgar conhecimento e colaborar na produção do saber. Dentre estas, o lápis, o giz, o quadro negro, a folha de papel, os livros, entre outros.
Para Sancho (2001), além dos instrumentos usados, outros mecanismos são encarados como tecnologia na educação. No ponto de vista do autor,
Em geral a tecnologia foi utilizada em todos os sistemas educacionais e não se podem confundir com os aparelhos, as máquinas ou as ferramentas. Todos utilizam alguma tecnologia em suas aulas. As expositivas, o agrupamento dos alunos segundo a idade, os livros- textos etc., foram e são outras tantas respostas aos problemas gerados pela necessidade (ou pela decisão) de proporcionar ensino a toda a coletividade de cidadãos e cidadãs de forma obrigatória ou voluntaria. (SANCHO, 2001, p.40).

Se desconhece até que momento essa revolução tecnológica é benéfica para os jovens. A sensação que se tem, é a de que eles se “interligam” virtualmente com o universo e se desligam com o mundo real. Às vezes, o que se sente neles, é um certo exclusivismo, até egolatria em ações solitárias com seus aparelhos. Essa turma, deslocou as tecnologias para sala de aula, por meio dos seus celulares de última geração, antes mesmo que seus educadores conseguissem ter acesso a eles, o que leva à surpresa a tamanha habilidade ao lidarem com as novas tecnologias.
Julgando a história das TICs na educação, foi possível perceber que sua instauração ocorreu por etapas que foram fundamentais para estar onde localiza-se atualmente, contudo, ainda se tem muito que evoluir para que os programas desejados pelo governo e pelas instituições de ensino, consigam atingir seus propósitos.

Assim, a era digital é real e só amplia a velocidade e a tecnologia dos novos mecanismos em concordância com a mudança das ações sociais e dos convívios entre indivíduos e empresas. O convívio com as tecnologias separa a população mundial em alfabetizados ou não alfabetizados digitais.
É fato que há uma nova geração que já foi gerada com um computador em casa, descomplicando a vida e auxiliando no cotidiano do ensino, conhecimento e da cultura. Ao passo que, uma extensa parcela da população mundial, se encontra à margem dessa probabilidade, não tem direito a esses recursos e, assim, não consegue relacionar-se. Essa verdade é algo muito considerável diante do convívio em um universo digital.

As evoluções das Tecnologias de Informação e Comunicação, ainda que excelente pelo que nos propicia de positivo, não deixam de nos provocar alguns medos em relação a específicos resultados negativos, especialmente por comprovar as disparidades sociais. Essa evolução, vale destacar, é só evidente nos países adiantados, enfatizando ainda mais a escarpa que os separa daqueles que não conseguem empregar em tecnologia. Para estes, falta pecúlio até para comida e outros bens fundamentais.
No entanto, a comunidade virtual já é uma verdade e não temos como escapar dela. Todas as civilizações, em especial a sociedade brasileira, vivem inúmeras transformações provocadas pelas novas tecnologias, as quais alcançam a todos neste fim de século: o progresso de criação tecnológica das áreas de informática simultaneamente com as telecomunicações, tocando diretamente construção, socialização e investigação ininterrupta de profissionais.
A concepção do saber por meio das tecnologias na educação reivindica algumas condições. De acordo com Santos (2014),
A entrada das tecnologias digitais no processo educativo envolve transformações pedagógica na prática e na formação do professor. Com isso, não se pretende formar professores especialistas, mas que eles consigam trabalhar tecnologias digitais de informação e comunicação como tecnologias educacionais inseridas em uma proposta pedagógica. (SANTOS et al., 2014, p.8).

Os tempos atuais impacta a vida dos indivíduos diretamente e possibilita estupefação, dúvidas e indecisão se vão lograr seguir toda essa revolução, essa frenética globalização, a competição capitalista, o prejulgamento, o racismo, a

incompreensão, as guerras religiosas, tudo na mesma gravidade e simultaneamente ao desenvolvimento das tecnologias.

TECNOLOGIAS PEDAGÓGICAS

Tecnologias Educacionais são métodos produzidos – ou não - para os objetivos de ensino e aprendizagem. Adequadas às carências de ambiente, de formação e do ensejo à ciência e ao saber com objetivo de educação, elaboração e adaptação à vida em todos os âmbitos, concedem aos professores deixar ainda melhor, mais acessível, breve e eficaz a educação.
Qualquer tecnologia a ser introduzida em sala de aula necessita, contudo, ser avaliada do contexto da educação, isto é, idealizada, sugerida, experimentada e classificada no ambiente singular em que atuam educadores e educandos.
Dessa forma, na educação e em todas as profis-

sões, é necessário habilitar os profissionais para que sua atividade seja executada com sucesso e firmeza, além de ser eficaz no que se refere a incorporação de métodos tecnológicos em qualquer campo de desempenho humano. Para tanto, compreende-se que, antes de empregar os mecanismos, é necessário: efetivar qualificações; idealizar a respeito da utilização das tecnologias na escola; produzir infraestrutura e suporte tecnológico; determinar procedimentos de utilização das tecnologias na escola; harmonizar tecnologias com o uso de outros meios e metodologias.

De qualquer maneira, o necessário é compreender que a educação do século atual irá, a cada dia, incorporar novos métodos tecnológicos à rotina do estudante. As instituições escolares, pois, que não se dispuseram a agregar tais instrumentos a atividade em sala de aula, estarão, se afastando de seus alunos e, sendo assim, correndo inúmeros perigos quanto a sua própria permanência em um mercado cada vez mais concorrido por novos recursos e artifícios que viabilizam uma melhor aprendizagem.

A tecnologia educativa é o campo do saber em que busca ajudar o método de ensino aprendizagem de maneira a possibilitar meios apropriados de utilizar os mecanismos tecnológicos na educação. Desse modo, as incumbências maiores da escola deverão ser melhoradas com a amplitude das novas fontes de conhecimento e recursos tecnológicos modernos, preocupando-se com os métodos e suas adaptações às deficiências e a realidade dos alunos, da escola, do educador, enfim, da cultura em que o ensino está incorporado.

O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) NA ESCOLA

Conforme Sancho (2001), a tecnologia como um conjunto de saberes são recursos que possibilita nossa interferência no mundo, abrangendo mecanismos físicos, ferramentas psíquicas ou simbólicas, sociais ou organizacionais.

A tecnologia adquire vida própria e cria uma personalidade analógica do homem moderno com as novas Tecnologias de Informação e Comunicação em que são usadas como meio cultural e de evolução social. Propicia uma circunstância dialógica virtual, já que os modelos digitais estabelecem conexões satisfatórias entre os usuários e a linguagem.

A rede universal principia no ano de 1962, durante a Guerra Fria, mas, somente no decorrer da Segunda Guerra Mundial e nos anos seguintes que se sucederam as primeiras descobertas tecnológicas em eletrônica (CASTELLS, 1999, p.58) com objetivos militares, já que cada novidade nos mecanismos de comunicação garantiria concorrência da hegemonia das potências União Soviética e Estados Unidos sobre o mundo.

O surgimento da rede mundial, por meio da sua confiança, na metade dos anos de 1970 e 1980 valeu-se também, como referência para o meio acadêmico. Já no Brasil, a rede se iniciou em 1988. A internet disseminou-se apenas em 1990, através da sua fama, e por conta disso, apareceram diversos navegadores, a exemplo, a Internet Explorer da Microsoft e o Netscape Navigator.

Somente em 2006, as redes sociais obtiveram espaço na vida de cada usuário, por ser comunicação social, sendo percursor o Orkut, atualmente a predileção é de outras redes, como Facebook, Blog, WhatsApp, Twitter, Instagram, entre outros. Em 2010, os portais de serviços online com sites de compras comunitárias, passam a acontecer com maior força para viabilizar as conquistas entre clientes e empresas, além de levar os clientes a não perderem tempo em pontos comerciais.

É incontestável negar como a tecnologia é parte da nossa vida sem nos darmos conta, há em ampla escala à divulgação de dados e informações para o universo. Com o decorrer do tempo, a tecnologia além de possibilitar a disseminação digital, é também uma maneira de ligação social, promove plasticidade no manejo desse artifício que colabora para ideias e ações transformadora. De acordo com Muller (2005, p.19), “é necessário entendermos a inclusão digital associada à inclusão social.

É preciso, também, possibilitar a reflexão sobre que tipo de informação e de conhecimento o sujeito/aluno precisa para a resolução dos problemas em sua vida”.

O âmbito digital aparece como uma nova concepção na conjuntura escolar, criando ambiente para uma maior relação humana permeada pelos gêneros eletrônicos, por meio da interdisciplinaridade. A linguagem mundial e partilhada no mundo inteiro, modifica o aprendizado do estudante, incluindo-o como indivíduo social no cenário educacional e na tecnologia sincronicamente. Segundo Muller (2005):

A escola deve buscar inovação, pois está inserida em uma sociedade em que a tecnologia avança rapidamente e a distância entre os que têm e os que não têm acesso ao computador, com conexão à rede mundial, cresce a cada dia. No mundo contemporâneo, onde as tecnologias de informação e comunicação ainda não chegam à maior parte da população do planeta, em que pese o ritmo veloz de sua disseminação, precisamos diminuir essa distância, entre os mais e os menos favorecidos economicamente. Esse é um dos papéis da escola, que tem como objetivo/meta, no seu Projeto Político-Pedagógico, a formação de cidadãos presentes, críticos e criativos. (MULLER, 2005, p.19).

A aprovação escolar deve estar propensa no que se

refere às tecnologias educacionais, tencionando um ensino de qualidade e informatizada, para isso é necessário analisar as diretivas curriculares debatendo a inserção digital, uma vez que a internet produz várias técnicas relacionadas ao ensino aprendizagem do aluno. Conforme Muller (2005):
A discussão sobre a inclusão digital e escola pública, com a implantação da Informática aplicada à Educação, pressupõe estabelecer conexões entre as diretrizes nacionais, estaduais, municipais dos Planos de Educação e dos Projetos Políticos das escolas. Além disso, é necessário pensar a reformulação do currículo, o tempo, a organização e o aproveitamento do espaço escolar, bem como a implementação de aprendizagem por projetos. (MULLER, 2005, p.18).

É necessário conhecer as características da realidade escolar e, assim, inserir distintas tecnologias na escola que sejam positivas na atividade pedagógica. O ensino precisa ser provocador, com intenções a entender o universo e operar na própria rede de saberes, procurando produzir nos educandos as habilidades. É preciso incorporar nessa rota o ensino sobre a utilização correta de editores de textos, o Excel, programas, sites para pesquisas, e antes de tudo, dar destaque à escrita seja manual ou digital, ambas têm as suas prevalências, cada uma a sua maneira, a utilização do editor de textos possibilita o vínculo de diferentes maneiras de locução, já que vincula texto, imagem, fluxogramas, utilização de auto formas, gráficos entre outros, além disso, é um acréscimo na retificação ortográfica.
A pesquisa pode ser um componente muito importante na relação dos alunos com o meio em que vivem e com a ciência que estão aprendendo. A pesquisa pode ser instrumento importante para o desenvolvimento da compreensão e para explicação dos fenômenos sociais. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006, p.125- 126).

A instituição escolar precisa desenvolver um novo modelo de aprendizagem para munir as deficiências existentes, através de modelos digitais e uma geração multimodal e multifuncional, contudo, para isso solicita-se um “letramento digital” conforme afirma Marcuschi (2004), para abranger as adversidades da sociedade contemporânea.
Os educadores necessitam de qualificação no campo da tecnologia da informação, é preciso rever a sua técnica docente deixando-se criar espaço para um novo conhecimento. O papel do educador nesse novo cenário educacional é dar incentivo para que o educando conquiste uma conduta independente e crítica com total compromisso e, assim, aprenda de maneira correta a manusear a tecnologia da informação. De acordo com Leopoldo “As novas tecnologias surgem com a necessidade de especializações dos saberes, um novo modelo surge na educação com ela pode-se desenvolver um conjunto de atividades com interesses didático- pedagógico”. (LEOPOLDO, 2004, p.13). Então, é precisamente nesse momento que abrange o vínculo do professor e aluno, nessa função tão crucial, que o educador incentive o educando de maneira positiva e que saiba gerar indivíduos conscientes para a alfabetização tecnológica.

A TECNOLOGIA NA ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Segundo o Censo Escolar, em 2019, existia 47,9 milhões de estudantes inscritos em todo o país na educação básica, levando em consideração escolas públicas e particulares. Esses alunos encontram-se agora em casa, ao lado de seus familiares. Esses responsáveis estão precisando se harmonizar entre inquietações, receios com a subsistência da família, trabalho, tarefas domésticas, inquietações, receios, e educação dos seus filhos. Afinal, com a quarentena e o distanciamento social proposto pelo governo, algumas instituições educacionais, elaboraram meios de dar seguimento ao cotidiano de ensino, fazendo uso do “ciberespaço”.

Assim, os novos métodos de “levar” a escola até o estudante, são laboriosos para todos os implicados. Para os educadores que em tempo recorde precisaram recriar o seu projeto de aula, se arriscando em um universo incógnito para muitos, o estudo à distância e novas tecnologias. Para os responsáveis, que envoltos por uma onda de tarefas e inquietações, estão atribuindo-se a função de curadores e professores de seus filhos. Muitos não têm a mínima ideia do que fazer, estão totalmente desnorteados.
Como direcionar o estudo para os estudantes em um momento de afastamento social? Diante de todos os obstáculos, algumas instituições educacionais estão se utilizando de mecanismos para o estudo à distância: vídeo conferência, aulas por aplicativos, vídeo, apps. A internet e suas ciências, para algumas escolas, aparecem como reposta. Assim, para os professores, as dificuldades estão em reestruturar suas aulas em um pequeníssimo espaço de tempo e, várias vezes, em programas que não dispõem conhecimento. Compreende-se com isto, que a turma escolar terá que desenvolver seu projeto de atividade educacional objetivando a inserção de todos os estudantes, tendo que oferecer ferramentas e conteúdo, em plataformas digitais avaliando as especificidades dos alunos e seus conhecimentos introdutórios dos materiais que serão usados pela escola. Dessa maneira ampliará a probabilidade de absorção da matéria, uma vez que o contexto virtual, já seja familiar à criança.

Segundo Dias e Leite (2010, p.83) “o sucesso de um curso depende também do tipo de mídia e tecnologia e de como elas são utilizadas”. Daí a relevância de o orientador identificar seu estudante e elaborar todo o material analisando mídias, tecnologias, meios de acesso, proximidade com o “ciberespaço”.
É real afirmar que, na atualidade, é de fato inviável considerar a vida sem a existência da tecnologia, em particular, a dos computadores. Eles estão patentes em muitos dos métodos de formação e, no campo da educação, não é diferente. Dia a dia, mais educandos e educadores se utilizam dos instrumentos digitais oferecidos pelos projetos operacionais e pela internet.
Para a maioria dos indivíduos, uma instituição educacional que tem um laboratório com acesso à internet, acha-se conectada com as aptidões atuais e incentiva seus estudantes a analisar também a técnica. No entanto, esse conceito não reflete a realidade. Os computadores e toda a sua possibilidade produtiva são empregues na escola, pois servem somente como simples editores de textos, geradores de apresentações de slides e pontos de acesso à internet.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa propiciou o esclarecimento sobre algumas especificidades da presença e o uso das tecnologias na educação. Vale salientar que este tema está em constante debate e de forma contínua nas mídias, posto que, as tecnologias são responsáveis por levar a educação a milhares de estudantes que se encontram fora da sala de aula, devido a pandemia.
Referente a Revolução Digital que faz parte da sociedade do conhecimento a algum tempo e que traz a alteração de comportamento e atitudes, não apenas na área da educação, mas também de toda a sociedade, demonstram que as tecnologias estão presentes no cotidiano das pessoas em todos os espaços, seja profissional ou pessoal.
A presença das tecnologias pedagógicas em sala de aula, proporcionada por vários meios como: laboratórios de informática, lousa digital, tablets, smartphones de última geração, tem produzido um novo ambiente escolar e com avanços no processo de ensino aprendizagem. Por isso a importância de os professores estarem em constante formação para o atendimento desses alunos que muitas vezes estão à frente dos educadores, já que estes, permanecem muito tempo conectados, exigindo dos docentes um enriquecimento das práticas pedagógicas.
O tópico referente a presença das TICs nas instituições escolar, complementa o tema referente as tecnologias pedagógicas, pois, por meio das diversas ferramentas disponíveis na escola é possível atingir um grupo de alunos que ainda não tem acesso à internet e todas as tecnologias disponíveis na escola. Já para os professores, é uma ferramenta a mais para o enriquecimento das aulas e, principalmente, oferecer informações atualizadas e ao alcance dos alunos pelos mecanismos digitais presentes no espaço escolar.
Encerrando o estudo, foi abordado a realidade atual, a pandemia que o país está vivenciando já a vários meses. Demonstra a extrema importância que as tecnologias tiveram na aplicação da educação para milhares de alunos que estão afastados da escola. É um período difícil para todos, principalmente por não ser algo passível de medição, já que, é inviável medir o atendimento de todos os estudantes de forma concisa, sendo que grande parte da população tem uma realidade social que demandam de tempo e, especificamente, condições financeiras para o acesso das aulas remotas oferecidas para os estudantes. Dessa forma, é possível que os professores disponibilizem as aulas em plataformas virtuais, desenvolvidas para este fim, porém, nem todos os alunos possuem aparelhos eletrônicos para acessá-las, ou em sua grande maioria, possui um único aparelho para o atendimento de várias crianças e jovens em uma mesma residência.
Sendo assim, a conclusão desta breve pesquisa traz a importância das tecnologias na escola, principalmente, porque por meio delas é possível que os professores disponibilizem a seus alunos aulas mais dinâmicas e a manutenção da troca de conhecimento e experiências entre ambos, deixando de lado a ideia de que o professor é o único detentor do saber. Além do aspecto positivo relacionado aos alunos, as tecnologias também facilitam o acesso da comunidade e o relacionamento com as famílias. Assim, fica evidente que as tecnologias têm um espaço prioritário na educação.

REFERÊNCIAS

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.10, p.47-56, set./dez. 2003.
LÉVY, Pierre. Cibercultura. 3 ed. São Paulo, Editora 34, 2011.
SANCHO, Juana Maria. Para uma Tecnologia Educacional. Juana Maria Sancho Org. Porto Alegre. RS: Artmed, 2001.
SANTOS, Adilson. BORGES, Luzineide, BARBOSA, Gilvana. Tecnologias Digitais: Possibilidades e Desafios na Educação Infantil. XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância. Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128152.pdf> Acesso em 05 jan. 2021.
CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede – a era

da informação: economia, sociedade e cultura; v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
MULLER, Sílvia Ambrósio Pereira. Tese (Mestrado) Inclusão Digital e Escola Pública: uma análise da ação pedagógica e da informática na educação. Porto Alegre, 2005.
BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Volume 3: Ciências Humanas e suas tecnologias. Ciências humanas e suas tecnologias/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

LEOPOLDO, Luís Paulo. Novas Tecnologias na Educação: Reflexões sobre a prática. Formação docente e novas tecnologias. LEOPOLDO, Luís Paulo-Mercado (org.). - Maceió: Edufal, 2002. Cap. 1 Leopoldo, Luís Paulo/Formação docente e novas tecnologias. 2004.
CASTELLS, Manuel Oliván. A Era da Informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e terra, 2001.

ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL A IMPORTÂNCIA DO POTENCIAL CRIATIVO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

CLAUDIA CARBONELL SCHUBERT

RESUMO

A humanidade registrou por meio da linguagem artística suas experiências, sentimentos e emoções nas paredes das cavernas. A arte é a síntese da leitura e da escrita dos significados vividos pelos homens representados pelos símbolos, representa um elo para a humanização. A presente pesquisa pretende identificar a arte como instrumento no desenvolvimento das potencialidades criadoras da criança na Educação Infantil. O potencial criativo deve ser desenvolvido e cultivado por meio do acervo artístico construído pela humanidade. Ao contextualizar, apreciar o patrimônio artístico, o aluno terá o suporte para elaborar uma produção. O desenho infantil é recurso fundamental para expressividade das crianças, serve como catalizador de suas vivências, fantasias e pensamento, uma forma de expressar simbolicamente seus conhecimentos circundantes. Organizou-se os dados pelo levantamento bibliográfico, utilizando-se uma pesquisa exploratória e qualitativa. Considerou-se a linguagem artística e a expressividade das crianças, como um fator constituinte de sua personalidade e concluiu-se que devem ser enfocadas e exploradas como uma ferramenta efetiva para desenvolver as dimensões psíquicas e intelectuais na Educação Infantil.
PALAVRAS-CHAVE: Arte; Educação Infantil; Potencial Criativo; Criança; Desenho Infantil.

1 INTRODUÇÃO

A arte é uma linguagem essencial para se desenvolver na Educação Infantil, como meio de expressão para as crianças ampliarem o seu potencial criativo. Por intermédio da expressividade elas poderão expandir sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto na realização de formas artísticas, quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por elas e pelos outros nas diferentes culturas.
No processo de aprendizagem em arte, a criança elabora um percurso de criação e construção individual. O prazer e o domínio para o fazer artístico decorrem da simbolização, ou seja, as leituras e as imagens que são construídas pelo pensamento. Os símbolos são apresentados para as crianças pelo mundo sociocultural em que está inserida. Para externar todas essas experiências, o desenho é a forma de expressão que possibilita à criança agir com autoria, criatividade e imaginação, além de estimular a autoexpressão.
Os professores, que trabalham na Educação Infantil, devem realizar uma proposta pedagógica, oferecendo situações, nas quais as crianças vivenciem oportunidade de apreciar o repertório de arte da humanidade, de suas próprias produções e de seus pares. Levar as crianças a criarem, produzirem suas próprias obras e refletir sobre elas é o papel da educação nesse momento.
Para que haja um desenvolvimento global, a proposta pedagógica terá que se sustentar em metas e ações, focando o desenvolvimento das capacidades intelectuais, sociais e emocionais dos educandos. Crianças, nesse período, devem ser estimuladas por vivências na rotina diária escolar, que propiciem um contato com a expressividade para resgatar seu mundo simbólico, seus sentimentos e emoções. Todos esses recursos materiais e artísticos oferecidos na escola irão auxiliar no autoconhecimento e formação da personalidade infantil.
A natureza metodológica do presente estudo se caracteriza pela pesquisa exploratória, em que o investigador buscou novas fontes com levantamento bibliográfico, fator que auxiliou na delimitação da temática. Procurou-se os dados em livros, revistas e em plataformas acadêmicas, caracterizam-se como uma pesquisa bibliográfica. Os dados foram abordados qualitativamente, pois se interpretou os fatos a partir do recorte realizado da temática.

Formulou-se como problema e questionamento: qual é a importância da linguagem artística na Educação Infantil? Logo após, levantou-se as hipóteses: a arte é uma linguagem expressiva da humanidade; a linguagem artística pode ser uma ferramenta eficaz para o desenvolver na Educação Infantil e o potencial criativo; o desenho infantil é um instrumento que deve constar na proposta pedagógica na Educação Infantil.

Para planejar a sistematização desse estudo delimitou-se elaborar como objetivo geral: identificar a arte como instrumento do desenvolvimento das potencialidades criadoras das crianças na Educação Infantil. Como objetivos específicos, analisou-se a arte na evolução do homem enquanto potencial criador; identificou-se a linguagem artística na Educação Infantil; e, por fim, analisou-se o desenho infantil como potencial criativo na Educação Infantil.

Em síntese, verificou-se que a linguagem artística é uma aprendizagem significativa para uma Educação Infantil que conceba a criança como todo. Por meio da expressividade, as crianças poderão se desenvolver globalmente em todas suas dimensões. Devem ser realizadas propostas pedagógicas que insiram Arte na Educação Infantil, dando-lhe seu devido valor, especialmente no que tange ao resgate do patrimônio artístico e cultural que o ser humano construiu em toda a sua evolução.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A ARTE PATRIMÔNIO CULTURAL DA HUMANIDADE

O homem desde a pré-história, no período Paleolítico, desenvolveu a arte como expressão. Traduzia suas representações nas paredes das cavernas, com figuras humanas ou animais. A expressividade surgiu nas primeiras culturas caçadoras. Marques (2016) identifica a arte como meio de comunicação. Nessas manifestações artísticas, observava-se mais caráter de sobrevivência do que de estética. Os povos primitivos viviam da pesca e da caça, temática que era configurada como fonte nos seus desenhos de alimentos, vestuários e animais. Da capacidade de observar o ambiente, o ser humano demonstrou suas ações criativas.

Godoy (1998, p. 57) exemplifica como era demonstrada as dimensões da arte no caráter mágico e intuitivo, afirmando que: “a arte estava intimamente ligada aos rituais que acompanhavam os fenômenos da natureza. A magia foi a primeira força intuitiva que levou o homem ao ato estético, visando à sobrevivência e à proteção, dado o ambiente hostil em que vivia”. A ilustração, a seguir, demonstra o repertório da arte rupestre nos desenhos e pinturas realizadas no interior das cavernas. Pode-se verificar, na figura 1, a expressividade em que a presença humana é realizada como uma forma de manifestação artística.

FIGURA 1 – PINTURAS RUPESTRES



FONTE: PORTAL DA ARTE, 2021.

Conforme Fischer (1979, p.28), a função primordial da arte ultrapassa o fazer mágico, pois ela é destinada a transformar o mundo, mas há resíduos de magia que pertencem à essência humana. Entretanto, para esse autor, “a arte em sua origem foi a magia, um auxílio à dominação de um mundo real inexplorado. A religião, a ciência e a arte eram combinadas, fundidas, em uma forma primitiva de magia, na qual existiam um estado latente, em germe”. O papel mágico da arte foi progressivamente se modificando de acordo com as relações sociais e se transformando na realidade social. Assim, a arte amplia o limite desses enfoques e caminha para o universo da fantasia. Deixa, dessa forma, uma marca de sua magia. O autor citado acima, Fischer (1979, p. 19), sintetiza “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”.

Para Marques (2016, p.3), as representações apontavam organizar a visão humana a respeito do seu domínio no mundo. Os animais eram personificados como benéficos e amedrontadores que simbolizavam os seus sentimentos. O homem sempre foi um “ser em processo”, em intercâmbio com o mundo a sua volta. Ele está em interação com o mundo, possui desejos e necessidades, que são demonstrados e revelados por meio do recurso artístico. O universo simbólico espelha o meio e as experiências humanas via atividade artística.

A arte faz parte do processo cultural em que o indivíduo está inserido. Todo seu desenvolvimento global, isto é, o conjunto de fatores intelectual, social e emocional são estimulados pelas vivências do coti-

diano e o contato com o simbólico. Oscila-se entre o real e o simbólico, contribui na convivência com os outros e o autoconhecimento. Duarte Júnior (1994, p.18) reafirma e aprofunda a ideia da arte fazer parte do patrimônio cultural da humanidade, ao colocar que:

Nela se expressam os sentimentos de um povo com relações às questões humanas, como são interpretadas e vividas em seu ambiente e sua época. Por meio da arte tem-se a essa dimensão da vida cultural não explicitamente formulada nas demais construções "racionais" (ciência, filosofia).

A arte possui um papel fundamental na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização. A arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo, em que vivem e o seu cabedal de conhecimento. Para Ferraz e Fusari (1999, p.43), "os seres da natureza, bem como os objetos culturalmente produzidos, despertam em todos nós diversas emoções e sentimentos agradáveis ou não aos nossos sentidos e ao nosso entendimento".
A arte traz a referência do conhecimento para o entendimento sobre a vida da humanidade, seus costumes, crenças, inquietações e decadências. Por via do processo artístico, as imagens eternizam-se em emoções individuais e coletivos (dor, alegria, angústia, amor, ódio e outros). Visualiza-se a pintura e a escultura como manifestações primordiais do ser humano, concebidas como um espelho que oferece a compreensão do presente e do passado. Oliveira (2020, p. 2) descreve o processo do criar artístico, sugerindo "cada arte se desdobra com sua história. Cabe ao homem fazer a história da arte. Ele escolhe entre elas a sua parceria e desse casamento surgem as obras de artes".
Dessa forma, as obras de artes refletem o momento histórico, as visões de mundo e apresentam a "carga simbólica", demonstram concepções políticas, sociais, econômicas, inclusive a psicológicas inerentes à sociedade de cada época, observadas pelas influências de mitos, arquétipos, preconceitos e valores (OLIVEIRA, 2020).
A manifestação artística relaciona-se ao conhecimento científico, técnico ou filosófico no seu caráter de criação e renovação. Em qualquer dessas formas de conhecimento, o ato criador, em essência, estrutura e organiza o mundo, responde aos desafios que dele emanam num constante processo de transformação do homem e da realidade. O processo de ação criadora, a inovação, é resultante do acréscimo de novos elementos estruturais ou da modificação de outros. Regido pela necessidade básica de ordenação. O espírito humano cria, continuamente, sua consciência de existir por meio de manifestações diversas.
Criar é dar forma a algo "novo", qualquer que seja o campo de atividade, trata- se de novas coerências estabelecidas no universo. A arte, segundo Andrade (2000, p.33), "ao exteriorizar a intepretação-síntese da experiência pessoal" é a possibilidade de criar, recriar e estabelecer algo novo. Para ele, a expressão artística surge como resultado "das atividades conscientes e inconscientes de apreensão do mundo objetivo". Propõe que a arte poderia ser vista como uma linguagem, que auxilia a "ler" as experiências que os seres humanos vivem internamente, de modo simbólico, ao lidar com o mundo externo. Seria, dentro desse referencial, uma forma de expressão de conflitos decorrentes de situações vividas pelo ser humano dentro do universo sociocultural a que pertence.
Quando a pessoa se utiliza do processo de criação, o seu corpo, a sua percepção, os seus conceitos, a sua emoção e a sua intuição estão integradas em único momento. Jung (1989, p.34) chamou a atenção para dois movimentos básicos da consciência: um, de fora para dentro, que chamou de introversão; e outro, de dentro para fora, que denominou extroversão. As obras de arte mostram esses dois mundos, o interno e externo e a interação destes dois. Nesse movimento, as polaridades humanas, descritas por Jung, como sensação, pensamento, sentimento e intuição, podem ser expressas e integradas.
Criatividade é uma qualidade do ser humano. Embora em artes, muitas vezes pareça que exista um universo um tanto mágico, habitado por seres escolhidos pelos deuses, seres que possuem o dom de criador, todo indivíduo tem o germe deste potencial. É somente uma questão de grau de possibilidades, pois alguns produzem mais para determinadas expressões (desenhos, pinturas, esculturas, músicas) do que outras. Segundo Aranha e Martins (1986, p.375) o ato de criatividade:
pressupõe um sujeito criador, isto é, uma pessoa inventiva que produz e dá existência a algum produto que não existia anteriormente. [.] Imaginar é uma forma de inventar ou criar um produto. Portanto, esse produto da atividade criativa de um sujeito não é, necessariamente, um objeto palpável, mas pode ser uma ideia, uma imagem, uma teoria.

A existência humana construiu um patrimônio artístico por meio da síntese da leitura e da escrita dos seus significados vividos. A arte é a via de capacidade de se expressar por símbolos. Como um expressar humano, envolve todas as linguagens (instrumento de exteriorização, revelação e intercâmbio), possibilitando a captação e a interação entre o homem e o seu meio em busca do almejado equilíbrio.

O processo criativo, enquanto meio de construção de conhecimento da criança, é uma dimensão que a humaniza nas relações com o mundo que a cerca e a educação oferece esse caminho para sua descoberta.

2.2 A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lowenfeld (1977), um dos primeiros educadores a refletir sobre a temática arte e educação, descreve que as instituições escolares dão extrema importância aos conhecimentos informativos. Desrespeitam os aspectos da vida emocional e o crescimento das crianças em todas as dimensões. A educação é unilateral, pouco significativa nessa perspectiva. Um sistema de educação equilibrado, deve ser organizado para visar o desenvolvimento global dos alunos, precisaria criar um espaço de expressão de sentimentos, de pensamentos e da própria ampliação da capacidade perceptiva de todos os estudantes. Para se desenvolver o potencial criativo precisa desse conjunto de elementos desde que a criança entra na escola. Entretanto, esse cenário ainda não foi conquistado nas escolas da atualidade.

A Arte poderá fortalecer o elo entre o desenvolvimento emocional e cognitivo infantil e o leque de possibilidades de expressão do conhecimento da realidade circundante. A partir das atividades de desenho, pintura, modelagem e dramatização, os educadores poderão fortalecer o vínculo entre o mundo real e o imaginário do seu aluno. Do mesmo modo, a arte poderá agir como um catalisador das angústias, medos e inquietudes das crianças, dando vazão para liberar o potencial de ações criativas .

Em vista disso, arte e a educação dizem respeito à existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos. Os processos criativos e as potencialidades não se restringem somente à arte. Para que o seja visto, em um sentido global, como um agir integrado em um viver, a escola deveria ser concebida como um espaço de realização e concretização do ser. Um local de construção para os alunos na sua plenitude, nas suas relações consigo mesmo e com os outros, as atividades expressivas são alicerces para formação sólida de um potencial criativo. O estudo em Artes precisa contribuir para o processo pessoal de crescimento da criança. A organização do conjunto de conteúdo apoia-se em três eixos norteadores: produção, fruição e reflexão. A produção refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte. A fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade. A reflexão refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão. (BRASIL, 1997, p.41).

Embora tenham espaços próprios cada um com sua especificidade, assinala-se que os três eixos devem estar articulados nas práticas educativas. Necessariamente não é rígida essa ordem, seus aspectos contribuem muito para ampliação de conhecimento dos alunos. Portanto, constituirão linhas norteadoras para se desenvolver um trabalho para se explorar o processo criativo do aluno, acessando-se o conhecimento sócio-histórico do patrimônio cultural realizado pela humanidade.

A criança tem capacidade de “fazer o mundo” e ser o inventor da relação com o universo que o integra. Para ser criativa deve assumir plenamente a sua forma particular de se “perceber no mundo”, isto é, de se apropriar livremente e na eficácia da singularidade “imaginante” do seu ser. A pessoa criativa é aquela que simplesmente é se deixa ser (OSTROWER, 1977, p. 15).

Logo ao nascer, a criança passa a viver num mundo, que já possui uma história social de produções culturais como um fator importante para estruturação de seu senso estético. Na infância, há a interação com as manifestações culturais e seu ambiente. Dessa forma, aprende a demonstrar o prazer e o gosto, por exemplo, por músicas, movimentos, histórias, jogos, imagens e informações com os quais se comunica na vida cotidiana. A arte oferece um repertório cultural para que ela possa desenvolver sua formação artística e estética nas escolas e outras instituições sociais e culturais. O contexto escolar, entretanto, será o local efetivo para se vivenciar e entender o processo e apreciação artística.

A pesquisadora Almeida (1981) ao realizar sua pesquisa de campo no mestrado detectou que nas práticas das escolas públicas e particulares, a arte não tinha ainda um papel fundamental no aprendizado pedagógico, pois era utilizada como atividades para acalmar as crianças, atividades ligadas às datas comemorativas, aprendizagem de conceitos, estímulos para atividades de linguagem e treino de coordenação motora fina. Denota-se que já se passaram mais de quarenta anos desse estudo empírico, e ainda se observa nas salas de aula de educação infantil práticas, em que não se pode reconhecer estímulos para ampliar o potencial criativo das crianças. Reproduzem-se, na maior parte do tempo, uma proposta sem fundamentação teórica do real valor do processo artístico.

Reily (1989, p.45) ressalta que esse desconhecimento sobre os pressupostos teóricos não acontece por dificuldades dos profissionais em conhecer o currículo da arte; mas sim porque os educadores não entenderam “as fases do desenvolvimento cog-

nitivo, motor, socioeconômico da criança e de como tudo isso afeta seu desenvolvimento gráfico e em todo o processo criativo". Cabe, portanto, na formação continuada dos professores uma reflexão sobre essas dimensões e as possíveis intervenções.
Na atualidade, a arte espontânea do aluno está sendo repensada, pois pesquisas empíricas, realizadas por Iavelberg (2006, p.2), demonstram a importância de uma produção cultivada. Desde a infância, o percurso artístico é alimentado pela cultura e possui uma marca de subjetividade, em que fatores relevantes são abordados para o processo de aprendizagem na linguagem artística. Para se mediar a produção histórica de arte, dentro dessa abordagem, as escolas precisam promover as seguintes capacidades: "a participação do aluno no universo de arte em sua diversidade de maneira autoral e com o domínio de seus conteúdos. É na escola que a arte e a produção textual podem ser aprendidas de modo sistemático pela maioria das pessoas ". O espaço escolar deve fornecer espaço para o desenvolvimento cultivado da arte para estimular o seu potencial criativo.

A palavra "cultivada" possui como significado de cultura, ou seja, adubar, colher, semear. Nesse sentido, processo artístico passa pelas vivências culturais e conhecimento de habilidades para produzir conhecimento (IAVELBERG, 2006). Outro aspecto que se verifica com a palavra "cultivar", refere-se ao pressuposto de que é fundamental, que o professor ofereça uma proposta para semear os conhecimentos. Nesse enfoque, o trabalho do professor, metaforicamente, seria a semente a crescer e frutificar por parte dos alunos.
Na expressividade como na natureza existem alguns empecilhos em toda essa trajetória, para isso há necessidade do professor, ao trabalhar nesse enfoque, fazer interferências e novos planejamentos para que a criança amplie seu potencial criativo.
Para organização de um currículo, em que a linguagem artística seja um componente efetivo deve-se reunir aprendizagens significativas para que as crianças possam se apropriar de múltiplas linguagens, que foram construídas pelas manifestações artísticas por meio da expressividade humana. O potencial criativo que precisa da imaginação para alimentá-lo e desenvolver, em especial, por meio do jogo simbólico, todas as narrativas e histórias que poderão ser exploradas de várias formas como o desenho, a música e o teatro (SÃO PAULO, 2007).
Pode-se afirmar que arte é uma linguagem. No fazer artístico, o homem expressa e comunica seus significados por meio de um sistema simbólico, usado artisticamente "na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que a torna um dos fatores essenciais de humanização" (FERRAZ E FUSARI, 1999, p.43).
A linguagem artística auxilia as crianças na amplitude de sua sensibilidade e capacidade e observar formas, cores, imagens e obras elaboradas por artista e por elas mesmas, um verdadeiro acervo de emoções que a constituem as como seres humanos. Para que haja a expressão artística, a pesquisa e a experimentação são elementos essenciais, como também a familiaridade com diversos materiais e processos que fazem parte de diferentes fazeres artísticos, acrescenta São Paulo (2007).
A criança na educação infantil já possui algumas formas de expressão. Cabe aos professores trazerem a linguagem artística como uma atividade lúdica, pois, ao explorarem o processo criativo, oferecerão o prazer e o desafio de experimentar diversos materiais (tintas, pincéis, diversos papéis, lápis, giz e muitos outros) para que o potencial criador das crianças seja aflorado e elas consigam expressar, via arte, suas emoções e sentimentos.

2.3 O DESENHO INFANTIL COMO REFERÊNCIA PARA DESENVOLVER O POTENCIAL CRIATIVO

Em seus primeiros anos de vida, a criança expressa a sua história, seus pensamentos e suas fantasia por meio do desenho. Ao desenhar, elabora a sua leitura de mundo por ser uma ação, que envolve todo o corpo, e que retrata suas marcas de produção e vínculo com a vida. Os sentimentos e suas percepções, nessa relação, são elaborados nessa manifestação artística. Ribeiro (2018, p.6) reflete que o desenho é o processo do resultado artístico, define-o como "uma obra dimensional composta por linhas e formas" e de formas de representação ou criação, que se utiliza de materiais específicos, como: lápis, pincel, tintas e outros suportes e recursos.
O desenho é uma forma de expressão para traduzir os conceitos elaborados sobre as experiências, objetos, pessoas, que fornecem indícios dos processos de significação infantil. Concebido como uma linguagem socialmente construída pelas crianças, conforme afirma Trindade (2011): o desenho é uma linguagem infantil criativa, que está vinculada à matriz sócio-histórica da psicologia do desenvolvimento, sua composição é elaborada com os símbolos culturais interpretados. Desse modo, é instrumento essencial de comunicação e de leitura para desenhar o registro do pensamento. Com esse instrumento a criança traz seus medos, suas descobertas, pois representa uma fonte catártica para expressar seus sentimentos.
Vygotsky (1998, p. 32) atribui "à atividade simbólica uma função organizadora específica, que pro-

duz formas fundamentais novas de comportamento e pensamento. Toda atividade opera com signos culturais motivados, repletos de sentidos". A partir, dessa contextualização, o ato de desenhar é puramente uma atividade simbólica. A cultura compõe o sistema de signos, que reestrutura o psiquismo da criança. Embora não se possa interpretar universalmente a produção pictórica infantil sem conexão da sua cultura, isto é, o desenho não pode ser interpretado como uma leitura "apriorísticos".

Verifica-se que o desenho como sistema de signos é representado por conceitos, gestos e acontecimentos. O mundo infantil espelha-se entre as entidades reais e as relações o meio. Assim sendo, os desenhos emanam conceitos construídos e vinculados às experiências que oferecem indícios no processo de significação infantil e com relação à temática elaborada pelas crianças no momento da criação.

Ao desenhar, a criança representa o sistema complexo das representações gráficas existentes no seu pensamento, a comunicação dos significados de objetos e os fatos que permeiam a realidade envolvente. Dessa maneira, o processo simbólico atribuirá os sentidos de julgamentos que são impressos nos desenhos infantis. Barbosa (1981, p.35) reflete que a partir da arte a criança faz "a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais, que são caracterizados por meio da sociedade ou grupo social, o modo de vida, sistema de valores, crenças e tradições". Entretanto, observa-se que é a única linguagem, em que as crianças podem transmitir os seus significados e representarem seus sentidos.

Consequentemente, o desenho influencia diretamente o imaginário infantil. Meredieu (2017, p.26) ratifica-o como uma expressão da personalidade humana. "As análises infantis demonstram que sempre por detrás do desenho, da pintura e da fotografia, esconde-se uma atividade inconsciente muito mais profunda: trata-se da procriação e da produção no inconsciente do objeto representado". Cada traço, cor, forma e pressão do lápis possui um significado específico na interpretação do desenho. O desenho é o espaço, em que caminha a observação da criança, guiado pela memória aliada à sua imaginação. Por meio do desenho ela irá desenvolver: o processo gráfico (motricidade), as suas capacidades cognitivas e todo o seu conhecimento de mundo. Por trás do papel, ou outro suporte, estará a imagem das recordações há muito tempo guardadas na sua lembrança (MEREDIEU, 2017).

Martins (2017, p.4) reflete sobre a questão estética e define o desenho como: "todo traço linear ou de figura, realizado num suporte adequado, que expressa uma ideia estética". Os seus antecedentes estão pré-estabelecidos nas grafias rupestres e nas manifestações medievais. No Renascimento, o desenho aparece com a função de suporte. Historicamente, o desenho foi o fundamento da arte, as organizações das obras de artes se iniciam pelo estudo prévio por meio do desenho (RIBEIRO, 2018).

Na contemporaneidade, as escolas, segundo Iavelberg (2006), deverão trazer a concepção de desenho com a inclusão ao universo cultural, embora a sua autoria e protagonismo sejam reservados. No ato de desenhar, há um processo que aguça seu potencial criativo, pois por intermédio do conhecimento da realidade da criança, ao desenhar a criança reelabora seus próprios saberes. Ao dialogar com seus parceiros suas opiniões, desenhando suas experiências e ao compartilhar com o mundo, repensa suas próprias ideias, reelabora-as, avança e amplia seu conhecimento mais sólido e não perde sua marca pessoal expressa em sua criação.

Por conseguinte, a criança precisa desenhar "para ganhar a compreensão do mundo, ela desenha por que existe desenho no mundo" (IAVELBERG, 2006, p.6). Para assim, assimilar os níveis de conhecimentos, produção artística e estética dos desenhos de diversas culturas, tempos e lugares, que se mostrarão cada vez mais complexos, na medida em que a criança avança em seu desenvolvimento.

O ensino de arte deve propiciar situações para que ela vivencie as oportunidades de apreciar obras de artes, suas próprias produções e as de seus pares, criar e produzir suas obras, e refletir sobre elas. Iavelberg (2006) propõe o entendimento do desenho não por fases, mas por momentos conceituais, ao considerar além da genética do desenvolvimento cognitivo, as oportunidades educativas vividas pelas crianças na construção de seu conhecimento sobre arte.

O eixo do trabalho do ensino de Arte situa-se entre objeto de conhecimento e a relação que a criança estabelece com ele. A proposta do professor é o de promover situação de aprendizagem, em que as crianças coloquem no foco da aprendizagem seus conhecimentos prévios. A partir de uma situação-problema seja desafiada e incentivada a pensar o conteúdo e o conhecimento proposto. O desenho é visto como uma das linguagens da criança, cujo desenvolvimento depende das experiências de aprendizagem, que vivenciam.

Para desenvolver uma proposta significativa para os alunos, Iavelberg (2006) aponta três formas para favorecer a aprendizagem do desenho: desenhar muito e com frequência; realizar observação de desenhos de colegas e de produtos de desenho da comunidade e de outros artistas; além da realização de desenhos de imaginação, de memorização e de observação de outros desenhos, ou do mundo físico. Romani (2001) reflete sobre essa temática abordada por Iavelberg (2006) e argumenta que o ato

de desenhar é uma atividade aprendida e não inata. Para acontecer esse conhecimento, há necessidade das interferências dos professores, isto é, ações que eles fazem para modificarem o processo criativo da criança, que quando planejadas auxiliam no avanço de questões sobre a produção. Assim, poderá interferir de diversas maneiras nesse percurso. A seguir, será exposto dois desenhos nas figuras 2 e 3, em que se demonstram as intervenções realizadas por dois professores. A figura 2 demonstra um desenho de criança de 3 anos, em que se pode verificar que, mesmo nessa faixa etária, elas não reproduzem as imagens, mas percebem as formas geométricas da obra de arte. Já a figura 3, uma criança 5 anos, observar-se o desenvolvimento do processo realizado por muitas intervenções, pois a criança traz elementos ricos em detalhes no seu desenho. Na Educação Infantil, deve-se trazer recursos e suportes para as crianças avançarem nas suas observações e vivências dos desenhos para que desenvolvam seu potencial criativo.

FIGURA 2 – DESENHO: CRIANÇA DE 3 ANOS



FIGURA 3 – DESENHO - CRIANÇA DE 5 ANOS





FONTE: REVISTA AVISA LÁ, 2001. FONTE: ARQUIVO DA EMEI “NENÊ DO AMANHÃ”, 2014

Para ter eficiência na intervenção, cabe ao professor conhecer qual é o objetivo real da sua proposta pedagógica. Para ajudar as crianças aprenderem diversas intervenções são necessárias, tais como: quanto ao suporte, trabalhar com superfícies bi ou tridimensionais, questão do tamanho, espessura e textura, vários tipos de lápis, giz e outros materiais; quanto à forma, à ocupação do espaço, aos tipos de traço, ao colorido, à intensidade, à suavidade. Em vista disso, o educador organizará mudanças de estratégias para adequar diferentes caminhos para aprendizagens das crianças (ROMANI, 2001). Ao realizar esse estudo na formação de professores, Romani (2001, p.3) concluiu que a intervenção auxilia “a criança desenhar melhor, mas é preciso adequar a proposta ao tipo de trabalho gráfico em que ela vem se empenhando”. Observou que, nos desenhos das crianças, novos elementos foram criados pelos suportes oferecidos pelos professores. Logo, é necessário que se traga essa reflexão em formação continuada para os educadores, com o objetivo de planejar situações efetivas, com propostas que desenvolvam todo seu potencial criativo dos alunos, baseando-se em elementos da história da arte e outros recursos. A ênfase na Educação Infantil, em uma proposta pedagógica, que abarque a possibilidade da criança externar sua singularidade, por meio da expressividade do desenho infantil com uma aprendizagem significativa e contextualizada deveria, portanto, ser o foco para canalizar o potencial criativo das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem artística é um instrumento fundamental para se trabalhar na Educação Infantil. A criança, por intermédio desse conhecimento, irá ampliar o potencial criativo, visando a um desenvolvimento integralmente, pois a arte oferece subsídios para traduzir seus sentimentos, emoções e experiências. Para isso, entretanto, o espaço escolar deve promover o conhecimento de suportes e recursos para conhecerem o patrimônio artístico construído pela humanidade.

Deveria existir no espaço da Educação Infantil, a organização de uma proposta pedagógica planejada e incorporada pelos professores, que trouxesse os saberes do acervo cultural em arte para as crianças. Contribuiriam para que os alunos tivessem uma mediação de forma lúdica para reconhecerem diferentes culturas, conseguirem contextualizá-las, apreciá-las e produzirem suas atividades como um diálogo interno e externalizarem em suas produções artísticas um processo de humanização.

Vários estudos reconhecem que as primeiras manifestações artísticas das crianças são realizadas por meio do desenho, por ser a linguagem que desde os primeiros anos de vida expressa seus sentimentos, fantasias e pensamentos. Portanto, é necessário cultivar a linguagem artística como atividade na rotina diária dos alunos, pois é uma atividade

fundamental para ampliar as dimensões cognitivas, afetivas e psíquicas, desenvolvendo fatores que contribuirão para a formação de sua personalidade. A arte é a possibilidade de síntese da leitura e da escrita dos significados vividos e percorridos no caminho a existência humana, uma capacidade expressada por símbolos. O ato criador resulta-se como estrutura e organização das experiências realizadas no mundo. O contexto escolar, contudo, ainda não é um espaço de criação dessas manifestações artísticas. Verifica-se que as práticas pedagógicas são realizadas apenas para cumprir a rotina diária sem fundamentação teórica sobre os conhecimentos da linguagem artística. Trata-se de uma temática importante, com muitos pontos a serem estudados em formação permanente dos professores. Espera- se que o presente estudo traga a possibilidade de novas reflexões e investigações.

ABSTRACT

Humanity recorded its experiences, feelings and emotions on the cave walls through artistic language. Art is the synthesis of reading and writing the meanings experienced by men represented by symbols, it represents a link for humanization. This research aims to identify art as an instrument in the development of the creative potential of children in Early Childhood Education. The creative potential must be developed and cultivated through the artistic collection built by humanity. By contextualizing and appreciating the artistic heritage, the student will have the support to prepare a production. Children's drawing is a fundamental resource for children's expressiveness, it serves as a catalyst for their experiences, fantasies and thoughts, a way of symbolically expressing their surrounding knowledge. The data was organized by bibliographic survey, using exploratory and qualitative research. The artistic language and expressiveness of children was considered as a constituent factor of their personality and it was concluded that they should be focused and explored as an effective tool to develop the psychic and intellectual dimensions in Early Childhood Education.

KEYWORDS: Art; Child education; Creative Potential; Kid; Childish drawing.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. M. de C. Faz-se arte na pré-escola? Tese de mestrado da Faculdade de Educação UNICAMP, Campinas, 1981. Disponível em: http:www.lite.fe.unicamp.br/grupos/educacaoinfantil/. Acesso em: 23 jan. 2021.

ANDRADE. L. Q. Terapias Expressivas – Arte-Terapia, Arte-Educação, Terapia- Artística, São Paulo, Vetor, 2000.

ARANHA, Maria. Lucia. Arruda; MARTINS, Maria. Helena. Pires. Filosofando - Introdução à Filosofia, São Paulo: Moderna, 1995.

BARBOSA, Ana. MAE. Imagem no ensino da Arte: ano oitenta e novos tempos,
São Paulo: Perspectiva, 1981.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Arte, Brasília: MEC/SEF, 1997.

DUARTE JÚNIOR, J. F. Fundamentos Estéticos da Educação. São Paulo: Papirus, 1994.

EMEI, Nenê da Amanhã. Arquivo de fotos dos alunos, 2014.

FISCHER. Ernest. A necessidade da Arte. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

FUSARI, M. F. de R; FERRAZ, M. H. Z de T. Metodologia do Ensino de Arte. São Paulo: Cortez, 1999.

GODOY, M.F.R. Educação artística para deficientes auditivos: uma leitura a partir da visão dos professores. Tese de Doutorado – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1998.

IAVELBERG. Rosa. O Desenho Cultivado da criança. In: CALVANTI, Zélia. (coord.). Arte na sala de aula. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995

JUNG, C. G . A vida simbólica. Petrópolis, Vozes, 1998,vol. 2.

LOWENFELD, V. Desenvolvimento da Capacidade Criadora, São Paulo, Mestre Jou, 1977.

MARQUES, S. C. A arte rupestre. Disponível em: http://www.periodiocos.ufms.br. Acesso em: 15 fev. 2021.

MEREDIEU, F. O. Desenho Infantil. 12 ed. São Paulo: Cultriz, 2017.

PORTAL DA ARTE. A Arte rupestre. Disponível em: http://www. portaldearte.com.br/. Acesso em: 4 fev. 2021.

OLIVEIRA, L. M. C. de. Educação Infantil e criatividade. Tese de Doutorado. Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica (PUC), Campinas, 2016. Disponível em: http://www.edu.br. Acesso em: 02 fev. 2021.

OSTROWER, F. Criatividade e processo de criação. Rio de Janeiro: Vozes, 1977,

REILY, L. Usos da Arte na Pré-escola: alternativas. In: CAMARGO. L. e outros. Arte- Educação da Pré--Escola à Universidade, São Paulo, Nobel, 1989.

RIBEIRO, J. Desenho Infância. São Paulo: Brasil, 2018.

SÂO PAULO, Secretaria Municipal da Educação. Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas, Educação Infantil, São Paulo: SME/DOT, 2007.

TRINDADE, R. G. Desenho infantil: contribuição da Educação Infantil para o desenvolvimento do pensamento abstrato sob perspectiva da Psicologia

Histórico- Cultural. Tese de mestrado da Faculdade de Educação da USP, 2011. Disponível em: http: www.teses. up.br. Acesso: 25 jan. 2021.
VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
ZINKER, J. Processo Criativo em Gestalt-terapia. São Paulo: Sum

A ARTE COMO FERRAMENTA PEDAGOGICA NO PROCESSO CRIATIVO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

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 da Arte na Educação Infantil, que decorre de atividades pedagógicas, com jogos educativos, na qual o educador deverá proporcionar momentos de aprendizagens múltiplas, entendida como manifestação e expressão de sentimentos, partindo do interesse das crianças e tornando um ambiente prazeroso. Por ser a criança o mais precioso bem da sociedade, devemos considerar que os jogos pedagógicos só adquirem significados, quando se compreende a interdependência dinâmica entre o crescimento, desenvolvimento, inteligência, criatividade, simbolismo, emoção, imaginação e a criação. A arte desempenha um papel potencialmente vital na educação das crianças contribuindo com sua difusão como meio de expressão, de sentimentos, de modo de agir e pensar, por meio do brincar, desenhar, pintar ou construir o que constituem um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo. No processo de selecionar, interpretar e reformar esses elementos, a criança proporciona mais do que um quadro ou uma escultura; proporciona parte de si própria: como pensa, como sente e como vê. Para ela, a arte é atividade dinâmica e unificadora. Este artigo pretende propor um trabalho de Arte na educação infantil com aulas que possibilitem o desenvolvimento cognitivo, físico e intelectual das crianças, levando em consideração as diversas representações para expressar o significado da arte, para socialização das crianças no mundo das letras, bem como de suas aprendizagens educacionais por meio de jogos pedagógicos 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. A atividade de brincar favorece a aprendizagem e à socialização de várias maneiras, E os brinquedos podem auxiliar de forma que o educando liberta-se das limitações das situações concretas.
PALAVRAS-CHAVE: Criatividade; Desenvolvimento; Ensino-Aprendizagem; Arte; Sentimentos.

1. INTRODUÇÃO

Para o desenvolvimento do potencial criativo devemos respeitar a arte enquanto ferramenta didática para possibilitar a socialização das crianças com o mundo, que a partir da arte se desenvolve e passa a conhecer o mundo que a cerca, compreendendo também como se dá as diversas formas de expressão de sentimentos. O ser, desde os primeiros meses de vida, apresenta características próprias de sua idade em cada momento de sua vida, pois seu desenvolvimento é envolvido pela interação de vários fatores como Aspectos físico motores: hereditários, de crescimento orgânico, maturação neurofisiológica, capacidade de manipulação de objetos e de exercício do próprio corpo; Aspecto intelectual: capacidade de pensamento, raciocínio e criatividade; Aspecto afetivo/emocional: É o sentir, integrar suas experiências e com eles criar; Aspecto social: reação da criança diante das situações que envolvem outras pessoas. A arte possibilita a compreensão acerca do ensino-aprendizagem, apresentando-se como mediadora e promotora de novos conhecimentos, facilitando a entrada da criança no mundo das letras, portanto se torna de grande importância desenvolver a criatividade e para tanto é necessário despertar os estímulos auditivos, visuais e perceptivos (táteis, gustativos e olfativos) que na vida da criança são de importância fundamental como pré-requisitos para o desenvolvimento da aprendizagem e para tanto a importância dos brinquedos, que desperta o ato da criação no seu dia a dia. Chocalhos, móbiles, bichinhos musicais, cores, massinha de modelagem, entre outros ajudarão no desenvolvimento desses sentidos inclusive o da criação. Enquanto a criança explora e aprende a utilizar seus sentidos e através da curiosidade inicia o ato da criação se divertindo e desperta a curiosidade. Esses estímulos ajudam no desenvolvimento da atenção principalmente se conduzido por um adulto que possa utilizar palavras como: “olha, veja, etc.” (para estimular a visualização), “ouça, escute, etc.” (para o auditivo), “sinta, pegue, gostoso, cheirinho, etc.” (para estimular a percepção). Isto fará com que a criança coloque a atenção no estímulo desejado. O adequado é o equilíbrio dos três sentidos fazendo com que a criança se atente a cada um deles de

maneira natural. A criança que recebe estes estímulos desde cedo com ajuda dos pais costuma-se desenvolver muito bem e dificilmente apresentará grandes problemas de aprendizagem relativo a falta de estímulos. Salvo exceções que envolvam problemas mais complexos envolvendo o funcionamento do cérebro e problemas emocionais relativos a família, professor ou na escola. Chamamos isto de tratamento preventivo para os problemas de aprendizagem que deve ser uma das propostas de qualquer escola infantil, estimular o desenvolvimento do potencial criativo da criança por meio da Arte e não podemos esquecer que as atividades devem basear-se em suas necessidades e interesses; crianças são ávidas a explorar, experimentar, colecionar, perguntar, aprender depressa e desejam exibir suas habilidades. As atividades como percepção visual, percepção viso motora, coordenação motora, percepção auditiva, linguagem oral, percepções gustativas e olfativas, percepção tátil, integram o processo de aprendizagem da criança como o processo de socialização. Caberá aos pais criarem um ambiente em casa que estimule a atividade criadora da criança, contribuindo assim para seu desenvolvimento global. Gostaria que a partir desta leitura, muitos educadores mudassem um pouco o tempo de vista, refletindo sobre a importância da Arte no desenvolvimento das crianças, e incentivando-as sempre ao ato da criação demonstrando o quanto é maravilhoso criar e que essa criação é fruto do nosso amor, interligada totalmente aos sentimentos.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 CRIATIVIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO

O ensino da arte é muito importante, pois é através dela que as crianças podem conhecer e aprimorar seus conhecimentos culturais por possibilitar uma ampla divulgação de culturas diversas e analisando a arte sob uma perspectiva cultural/social/educacional, percebemos a necessidade de trabalharmos como ferramenta pedagógica na Educação Infantil, pois a criança é o símbolo de um novo começo e cada criança é uma pessoa diferente de todas as demais pessoas, portanto, através do estímulo ao desenvolvimento das linguagens artísticas a criança irá buscar sentir, sentir-se, expressar suas emoções, conhecer o mundo, conhecer ao outro e a si mesma. A criança se apropria da Arte por meio das brincadeiras, pois é brincando que a criança aprende, por meio de histórias, desenhos, pinturas, modelagens, colagens entre outros e cabe aos educadores buscar na arte, na linguagem teatral mais um recurso lúdico como: a brincadeira, a música, a narração representar tanto o mundo externo quanto interno da criança. O crescimento da criança não acontece em linha reta, mas por períodos que começam cada um por uma crise. O fato de se ter um desenvolvimento que inicia na infância dividido por períodos, já nos mostra o processo criativo em ação, pois o processo criativo é um processo de mudança, desenvolvimento, evolução na organização da interior. E ao decorrer de cada período as necessidades e anseios vão aumentando e da mesma forma a imaginação, a criação vai fluindo cada vez mais.

2.1.1 ANTES DO NASCIMENTO: (PRÉ-NATAL)

A criança que esta na nossa frente já começou a ser aquilo que é, antes de ser dada a luz, no seio da mãe, a partir do encontro da célula reprodutora masculina com a feminina:

2.1.2 PARTO

A partir do corte do cordão umbilical já se começa a luta pela sobrevivência, pois ai a criança passa a introjetar o mundo externo e então começa o combate de vida e morte, a angústia de respirar e o sair do bem bom e passar a lutar pela sobrevivência. Respirar também é o marco zero da independência humana.

2.1.3 FASE DE 0 À 3 ANOS

Devemos considerar que aprendizagens prévias são evidenciadas no ato de brincar, o que o torna um referente sobre as possibilidades de aprender, e por isso é possível depreender seus benefícios para o desenvolvimento global, no qual se inclui o desenvolvimento cognitivo ou intelectual.
De 0 à 2 anos a criança é fortemente concentrado sobre si mesma e as próprias necessidades, o relacionamento acontece por meio da boca, principalmente (fase oral), que se torna o centro das sensações. O relacionamento com a mãe através da nutrição (seios) é muito importante como primeira experiência emocional, centro das futuras relações afetivas.

De 2 à 3 anos a criança começa a descobrir o próprio corpo, se desapega progressivamente da mãe e começa a aprender através da imitação. As funções orgânicas tem grande importância neste período (fase anal) porque é através delas é que a criança se relaciona com o próprio corpo, o relacionamento com os pais: o seu carinho e o ambiente onde vive.
O bebê não fala, mas tem reflexos, que são os de sugar (reflexo alimentar), reflexos posturais (preensão) e reflexos defensivos (se assusta e reage com

pesinho). Exercitando esses reflexos ela passara a melhorar para outros reflexos. De 1 à 2 anos, a criança é muita ativa, brinca, trepa, mexe em tudo, derruba coisas, sacode cadeiras, estraga e quebra objetos que estejam ao alcance das
mãos.Leva tudo a boca, cai e machuca-se com facilidade e frequentemente.
Aos 15 meses, pode-se iniciar o controle do esfíncter intestinal; ensinado-a a pedir para urinar e evacuar. Entretanto, não deve ser repreendida quando não o fizer. O controle das evacuações deve ser disciplinado entre 12 e 14 meses. Precisa haver um equilíbrio de calor no por e tirar, ou então, no dar e receber, que seria o projetar (do meu para o mundo) e introjetar (do mundo para mim). Ex.: a mãe amamenta em troca dou as fezes.
Entre 12 e 18 meses a linguagem se desenvolve; a criança já usa palavras, frases. Descobre novos meios de agir, tenta novas experiências com sua criatividade e alcança novos resultados. Começa a recusar-se a dormir tarde, mas seu organismo tem necessidade de sono. A noite dorme a hora determinada, mas quer sentir a presença de alguém ao seu lado.
Aos 18 meses a coordenação motora é bem mais firme. Carrega objetos, folheia livros virando 2 a 3 páginas em cada vez, segura o lápis e pode rabiscar numa folha de papel. Sobe escada engatinhando. É capaz de saber onde estão as coisas que lhe interessam. Mostram os olhos, a boca, o nariz, os cabelos, as mãos e os pés. Distinguem desenhos de carros, animais, etc. Pode comer e usar o corpo sozinha e também pedir alimento e água, a discriminação das palavras aumenta. No fim dessa faixa de idade, experimenta soluções (que a própria criança cria) e deixa de lado as que não funcionam.
Entre 18 e 24 meses todo o funcionamento após a ação. Ex.: prendendo o dedo armário, caindo ela vai ter mais habilidade. Se a criança pode experimentar o mundo ela se torna capaz de inventar.

Estes 2 anos de vida é o encaixa da gestação e a complementação. A criança passa a ter imagem mental, imagens dos acontecimentos dentro de mim. Ex.: ver as consequências com a mente. As tentativas que eram feitas com o corpo agora é feita com a imagem mental. Por o mundo na cabeça. Agora ela pensa, ela tem inteligência e já pode criar. Entre 2 e 4 anos terá o início da função simbólica que é a base para aquisição da linguagem. É hora de preparar a criança para lidar com o mundo exterior. Assim ao final do período, embora a criança permaneça bastante egocêntrica, autocentralizada em seu entendimento da realidade, já terá realiado uma boa caminhada no sentido de reconhecimento e adaptação à realidade, embora permaneça bastante limitada em suas possibilidades intelectuais. Terá conseguido atingir uma forma de equilíbrio, isto é, terá desenvolvido recursos pessoais para resolver uma serie de situações através de uma inteligência explícita, ou sensório- motora.

2.1.4 PERÍODO PRÉ OPERACIONAL

Na fase pré-operacional a criança já pensa, mas não raciocina. Ex.: eu vou fazer comidinha (a criança vai falando o que vai fazer). Seu pensamento parte sempre do próprio eu e ignoram o pensamento do outro. E então decorre o Equilíbrio: aquele onde o pensamento lógico e a fantasia se confundem (Predomínio da Assimilação sobre a Acomodação). Justaposição, Transdução e Sincretismo. A criança é incapaz de entender, se eu mostrar 02 ramalhetes, um com rosas e outra com cravos e fizer a pergunta: Qual tem mais? A criança não saberá responder; Irreversibilidade: A criança faz julgamentos perceptuais e não conceituais, não pode realizar operações mentais e portanto sem pensamento não é dotado de irreversibilidade. Ex.: copo grosso, copo fino, copo alto, etc; Centralização: A criança possui raciocínio lógico, inflexível e centralizado: Ex.: se perguntarmos a criança se ela é palmeirense ou brasileira, ela não saberá responder, irá de confundir. Outro Ex.: como pode uma mãe ser mãe, ser filha, ter filha; Realismo Intelectual: A criança tem como verdade uma percepção de momento. Ex.: Desenha como entende a situação e não conforme vê.

2.1.5 FASE ANAL

Mais ou menos aos 2 anos de vida a criança passa a ter prazer anal enquanto antes era oral, passa a ter movimentos de coordenação finos sobre os comportamentos anteriores. Nesta fase acontece o desenvolvimento do sentimento na criança e produzir o que ela tem. Ex.: Fezes é dar afeto através do produto (o que interessa é o simbólico).
A fase anal esta subdividida em 2 fases: etapa inicial onde você dá o produto de acordo com seu mecanismo psicológico. Ex.: A mãe sai e a criança fica sozinha e a etapa retentiva onde você o produto, controla o afeto e a raiva na hora certa. Com 2 anos a criança alcança grande progresso no pensar.

2.1.6 CARACTERÍSTICAS MOTORAS

A coordenação motora acelera-se tanto para reflexão como para extensão. A atividade motora é intensa. A criança anda bem, pode correr, pular, subir e descer escadas, embora colocando os dois pés em cada degrau adquire melhor equilíbrio, mas não consegue parar ou fazer curvas repentinas. Há uma independência entre as atividades mentais e moto-

ras, por isso acompanha com gestos o que vê o que ouve.

2.1.7 DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

Aos 2 anos, a criança já sente medo, desprazer, raiva, ciúme, alegria, excitamento, afeição por adulto e por animais. E mais tranquila que no ano anterior, porém não é capaz de assumir o papel de outra pessoa. Demonstra carinho, dó, vergonha. Nas escolas demora a se decidir, muda muito de ideias. Pode cuidar dos seus brinquedos, tem ideia de posse e sente ciúmes de outras crianças. Diz não a tudo. Refere-se a si própria pelo nome de ouvir história sobre sua pessoa. Sente reações de raiva e teimosia quando a interferência de outros impede a realização de uma atividade ou quando está e muito difícil e não consegue realizá-la.

2.1.8 DESENVOLVIMENTO SOCIAL

A criança não se percebe como ser separado, nem discrimina os outros de si mesma. Brinca ao lado de outra criança, mas sozinha. Não brinca cooperativamente. Toma o brinquedo ou objeto que lhe interassa, das mãos do companheiro. Bate no coleguinha se ele lhe tira o brinquedo. Faz coisas como quer e fica zangada quando alguém intervir. Mantém distância com estranhos. Mesmo assim, inicia a interação social e demonstra afeto as pessoas que conhece. Pede carinho e estímulo aos adultos. Entretanto é complicada, seu humor varia de uma pessoa para outra, demonstra afeição ou hostilidade para como os adultos, de modos diferentes. Aos 2 anos e meio é que começa a discriminar os outros de si mesma e percebe a existência de coleguinhas.

2.1.9 DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

A percepção permite as crianças tomar conhecimento das coisas e seres em geral, as percepções de tamanho, distância e posição são difíceis para as crianças até 3 anos, já as percepções de tempo não são distinguidas (hoje, ontem, amanhã, já, agora). Os fatores predominantes da atenção são os estímulos externos: cores fortes, objetos, brilhantes, sons, movimentos. A atenção voluntária vai aparecendo aos poucos, quase sempre pela insistência dos adultos. Entretanto é uma atenção inconstante, momentânea, a criança não presta atenção por muito tempo. É capaz de conhecer muitas figuras e distinguir o preto do branco. Inicia a adquirir noções de quantidade, a enumerar coisas e brinquedos. Começa o desenvolvimento da inteligência e da imaginação, imagina objetos e ações das quais ela é o principal personagem.
Fase do animismo, onde a criança atribui vida aos objetos, rabiscos são pessoas, bonecas, carrinhos e aviões. Uma fileira de caixas ou cadeiras é um trem. Fala consigo mesma e com pessoas imaginárias, que quase sempre é uma amiguinho com qual conversa, brinca, como e dorme, assim também atribui causas humanas aos fenômenos naturais. Artificialismo. Ex.: Pergunta de onde vem os rios? A resposta será que os homens o fizerem.
O fim dessa idade é caracterizado por um fato muito importante: o início do diálogo. A criança percebe a existência de outras, distingue-as de si mesma econversa com elas. A personalidade fica mais clara, mais confiável e individual. Cada criança é ela própria.

3. CONCLUSÃO

Quando o bebê nasce precisa adaptar-se a um mundo novo que deverá conhecer e compreender. Sua capacidade perceptiva vai forjando uma noção deste mundo, mas a incapacidade motora limita sua possibilidade de exploração. Muitas de suas tentativas de explorar o ambiente constituirão a base de sua futura atividade lúdica. Afinal, a brincadeira possibilita uma maior riqueza de reações e melhora nossa capacidade de adaptação, criação, ela nos torna mais flexíveis. A brincadeira é uma atitude, uma disposição, um maneira de fazer as coisas, e nos permite reorganizar nossas capacidades e nossa verdadeira identidade, de forma que possamos utilizá-los de maneiras inesperadas.
Entre o terceiro e o quarto mês modificações fundamentais se produzem em sua mente e em seu corpo, começa a brincar com o corpo dela e das pessoas que cuidam dela. Esta revelação de totalidade inicia um processo de desprendimento que conduzirá à procura do responsável e do mundo circundante.
Quando, entre 4 e 6 meses é capaz de se sentar, de controlar seus movimentos, a relação com objetos que a rodeiam se modifica. Com habilidade cada vez maior já lhe é possível apoderar-se do que necessita, sempre que o objeto esteja próximo: pode tocá-lo, pô-lo na boca e abandoná-lo à vontade, brincar de se esconder é sua primeira atividade lúdica e com ela elabora a angústia de desprendimento, a desolação por um objeto que deve perder. Brincar com os olhos: fechá-los e abri-los é perder o mundo ou possuí-lo.
De seu corpo saem sons e agora é capaz de repeti-los, uma e outra vez, escuta-os e sua expressão modifica-se. Estes sons, chamados balbucios, são sua primeira tentativa de expressão verbal. Assim como a palavra, começam a ser um objeto concreto para sua mente e também com eles pode brincar. Sua repetição é um brinquedo verbal, pode fazer com os sons o que já experimentou com objetos.

A criança também descobre que ao bater no objeto pode também produzir sons. Sabe que um copo cai, uma porta que se fecha de repente, produzem sons; todos os sons lhe interassam e muitos assustam.

Assim como se constituem, neste primeiro ano de vida, os fundamentos de sua vida mental, também seu mundo lúdico se origina desses primeiros jogos de perda e recuperação de encontro e separação.
Na segunda metade do primeiro ano surge novo interesse em seus brinquedos: descobre que algo oco pode conter objetos, que algo penetrante pode entrar em objeto oco. Brinca incessantemente com isso. Este grande descobrimento é o anúncio da forma adulta de manifestar amor; entrar em alguém, receber a alguém, receber a alguém dentro de si, unir-se e separar-se.
Passa, assim, a explorar tudo o que seja penetrável e a usar tudo o que possa servir para penetrar, os olhos, os ouvidos, as bocas das pessoas vizinhas, lhe permitem fazer suas primeiras experiências de exploração. Seus objetos preferidos são pequenos: são os receptáculos de seus dedos exploradores.
Uma vez realizados esses jogos com seu corpo e com os das pessoas que a cercam, passa a brincar com coisas inanimadas: o buraco da banheira, canos, esgotos, fendas na parede, buraco da fechadura, tudo é objeto de seus brinquedos. Um pau, um lápis, óculos, seus dedos, tudo serve par pôr e tirar, unir e esperar.
Entre 8 e 12 meses as diferenças anatômicas dos sexos se manifestam nos brinquedos. A criança se desloca no espaço circundante, engatinhando. Seu campo de ação se amplia e começa uma consciente e paciente exploração dos objetos. Ao fim do primeiro ano, o pôr-se de pé e o caminha lhe permitem afastar-se voluntariamente dos objetos e reencontrá-los.
As fezes e a urina que seu corpo elabora lhe dão modelos fantasiados do que seja a concepção. Entram alimentos em sua boca, passam através do corpo e saem transformados; os sólidos, susceptíveis de originar formas, transformam-se no símbolo de sua capacidade criadora. A criança ama e teme as substâncias que saem do seu corpo. Uma vez que, elas estão condenadas a desaparecer devido às proibições do adulto, a criança busca na água, terra e areia os substitutivos permitidos das fezes e da urina.
Desse modo, a água, a terra e areia passam do estado de puras substâncias para adquirir aspecto de objetos. Serão crianças, castelos, animais selvagens, mangueiras de apagar incêndios, líquidos com poderes mágicos, etc.
Aos 2 anos, aproximadamente, começam a interessar-lhe os recipientes que utiliza para derramar substâncias de um lugar para outro. Esta atividade lúdica pode ser tomada como indício de que espera e necessita aprender a controlar os esfíncteres, isto é, adquirir a capacidade de entregar à sua vontade de conteúdos do corpo.
Desde bem pequeno a imagem que aparece e desaparece ocupou sua vida mental. O fato de a imagem – tanto a externa quanto a própria – ser fugaz, a angústia. Mas, por volta dos 3 anos descobre como recriá-la e retê-la mediante desenhos e, assim, diminui a angústia. Começa a explorar seu corpo para logo interessar-se pelos objetos imaginados; também quando desenha, seu primeiro interesse é o corpo. A casa, que simboliza o corpo, será o objeto central de suas paisagens.
A criança que brinca, investiga e precisa ter uma experiência total que deve ser respeitada. Seu mundo é rico e, em contínua mudança, inclui um intercâmbio permanente entre fantasia e realidade. Se o adulto interfere e interrompe sua atividade lúdica, pode perturbar o desenvolvimento da experiência decisiva que a criança realiza ao brincar.
A pequenina garagem é usada para brincadeiras de penetração intimamente ligadas com a alimentação e a reparação; o mesmo ocorre com as pontes que utilizam para os trens.
Já nessa idade as crianças começam a valorizar uma gaveta, um armário, um pequeno móvel onde passam guardar seus brinquedos. A destruição e a desordem lhes produzem angústia e surge o interesse pela limpeza e pela ordem. Precisam ver que algumas coisas podem ser substituídas e neste período dá mais prazer à criança tornar a ver um brinquedo que foi consertado do que receber um novo.
A luta contra as tendências destruidoras começa a mostrar-se ativa.
A simbologia da vida genital é muito rica entre 3 e 5 anos. O brinquedo amplia-se e complica-se nesta época; a intensidade de brincar e a riqueza da fantasia e da criatividade permitem a avaliação da harmonia mental.
A criança que brinca bem tranquila, com imaginação, dá uma prova de saúde mental, ainda que apresente muitos pequenos sintomas que angustiam os pais. Sua vida mental esta povoada de imagens que à acalmam e de outras que a inquietam; teme perder todas essas imagens, necessita conservá-las, recuperá-las, revivê-las, repetir a angústia que lhe provocaram e, deste modo, abundam os detalhes, os objetos reais e fantásticos que seus desenhos recriam. A imagem é
fugidia e o desenho a retém e a imobiliza.

Esta capacidade de recriar objetos em imagens imóveis é uma nova forma de lutar contra a angústia de perda. A imagem entra também por outro caminho no mundo de seus brinquedos: aparece com o livro, e a monotonia com que as crianças pedem que re-

pitamos suas pequenas estórias e mostremos seus desenhos é também uma forma de elaborar esta angústia de perda. A vida moderna oferece à criança pequena a possibilidade de fazer aparecer e desaparecer à vontade, a imagem.

Depois dos 3 anos quando uma criança desenha seu corpo ou o dos pais, irmãos ou avós, já consegue fazer uma imagem total do corpo e isto a tranquiliza, Esta tão interessada em reconhecer seu corpo quanto a das crianças do outro sexo, o de seu pai como o de sua mãe; por isso, ao olharmos seus desenhos, a nós é difícil reconhecer a que sexo pertence o desenhista.

Tendo em vista o que foi ressaltado neste trabalho, concluímos que a arte é uma forte ferramenta pedagógica para a criança expressar seus sentimentos, emoções, desenvolver sua criatividade e imaginação, tornando-se necessária para Educação Infantil, contribuindo na construção de sua identidade, adquirindo um significado ainda maior quando trabalhados os diferentes contextos nos quais estão inseridas.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Soriano de. Como Desenvolver o Potencial. 2ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes 1990.

ALESSANDRINI, Cristina Dias. Oficina Criativa e Psicopedagogia. São Paulo, SP; Casa do Psicólogo 1996.

ANDREOLA, Balduíno A. Dinâmica de Grupo: Jogo da Vida e Didática do Futuro. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ANTUNES, Celso. Manual de Técnicas de Dinâmica de grupo de sensibilização de Ludopedagogia, Petrópolis, RH: Vozes, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte, v. 6. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. Linguagem e Arte. In: _Por que arte- educação? – 8ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 1996 – Coleção Ágere.

LIBÂNEO, JC. Os métodos de Ensino. In: Didática. São Paulo, SP: Cortez 1991 LIBÂNEO, JC. Tendências Pedagógicas na prática escolar, In: Democratização da Escola Pública: a pedagogia critico-social dos conteúdos. São Paulo, SP: Loyola 1984.

LIMA PEREIRA, Edvaldo; ALESSANDRINI, Cristina Dias; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Criatividade e Novas Metodologias, São Paulo, SP: Fundação Petrópolis 1951.

MACEDO, Lino de. Ensaios Construtivistas. São Paulo, SP: Casa dos Psicólogos 1994.

OLIVEIRA DE KOLL, Marta. Vygostky – Aprendizado e Desenvolvimento em Processo Sócio-Histórico. São Paulo, SP: Scipione 1993.

PIAGET, Jean. A Formação do Símbolo na Criança. Rio de Janeiro, RJ: Zahar 1996. PIAGET; VYGOTSKY, WALLON. Teorias Psicogenéticas em Discussão. São Paulo, SP: Summus 1992.

RAPPAPORT, Clara Regina. Psicologia de Desenvolvimento, São Paulo, SP: EPU 1981.

SANTA ROSA, Nereide Schilaro; SCALEA, Neusa Schilaro. Arte: Definições e Funções. In: Arte-educação para professores: teorias e práticas na visitação escolar
– Rio de Janeiro: Pinakotheke, 2006

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teoria da educação, criatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo, SP: Cortez, Autores Associados: 1986.

SOUZA, Luiz Fernando de. A magia e o encantamento das artes cênicas. In: Um palco para o conto de fadas: uma experiência teatral com crianças pequenas. – Porto Alegre. Editora Mediação, 2008.

STEPHEN, Nachmanovith. Ser Criativo – o poder da improvisação na vida e na arte. São Paulo, SP: 1993.

VYGOTSKY SENYONOVIH, Lev. A Formação Social da Mente. São Paulo, SP: Bisordi S/d.

COTIDIANO ESCOLAR: E INCLUSÃO

CLEBER VITOR FAVA DE SOUZA

RESUMO

A educação inclusiva garante, por lei, a emenda nº 59/2009 alterou os incisos I e VII do artigo 208 da Constituição, determinando a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos de idade. Consequentemente, a matrícula tornou-se obrigatória a partir da pré-escola, sendo o acesso à creche um direito de todas as crianças de 0 a 3 anos, devendo o poder público ampliar sua oferta gradativamente o direito de acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas. A educação como direito de todos tem se configurado no movimento originado da luta política, social, cultural e histórica, que decorreu principalmente a partir da Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), e que tem norteado diretrizes políticas de cunho internacional e nacional, para sua real efetivação. Em consonância com a proposta da Educação Inclusiva, mundialmente disseminada a partir de 1990, por

forças de organismos internacionais como a ONU e UNESCO, as políticas educacionais vêm sendo oficialmente disseminadas no Brasil, em conformidade com a legislação em vigor, e provocando o redimensionamento da Educação Especial

A família e a escola são duas instituições que proporcionam o desenvolvimento fundamental das crianças com deficiências para sua trajetória de vida e para sua constituição enquanto sujeitos autônomos. São nestes contextos que se acentuam, se destacam e são trabalhadas suas dificuldades e suas potencialidades. O objetivo desse artigo, de revisão bibliográfica, será destacar não apenas as contribuições destes dois contextos, mas também a contribuição dos profissionais que atuam com estas crianças, para o processo de inclusão escolar.

PALAVRAS-CHAVES: Cotidiano Escolar; Educação Especial; Educação Inclusiva

INTRODUÇÃO

Hoje em dia vivemos um momento em que muito se fala de inclusão escolar. E a legislação é explicita para a matricula e acolhida de todas as crianças em idade de fase escolar, independentemente de suas necessidades ou não, é com grande desafio, fazer com que a inclusão ocorra, sem perder de vista que além das oportunidades é preciso garantir o avanço na aprendizagem, bem como no desenvolvimento integral da criança com necessidades especiais.

A importância da educação fica expressa na compreensão das políticas públicas brasileiras como o alicerce e a necessidade primária para o cumprimento da cidadania e acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente asseguram à população o direito a uma educação de qualidade, compreendida como um processo educativo que leve os educandos a uma formação unilateral e cidadã. Essa escola de qualidade através de conteúdos e das relações sociais que proporciona, propicia o desenvolvimento humano na sua plenitude, condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças.

A declaração de Salamanca aponta para um novo entendimento do papel da escola regular na educação de alunos portadores de necessidades especiais. Ela parte do pressuposto de que as escolas regulares que seguirem a orientação inclusiva que propõe constituirão um dos recursos mais eficazes de combater ás atitudes discriminatórias, criando comunidades integradas abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusive e atingindo a educação para todos, as escolas deveriam acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

A metodologia que será utilizada durante a pesquisa será a Qualitativa Bibliográfica, pois todo esse trabalho será produzido a partir de busca de matérias pré-publicados tais como livros, artigos e materiais da internet. Ao pesquisar as bibliografias para a conclusão deste trabalho escolhi três publicações, sendo assim dividi este trabalho em três resenhas críticas individuais para cada bibliografia.

Primeiro a resenha do livro: AGUIAR, João Serapião de. “Educação inclusiva jogos para o ensino de conceitos”. Campinas, Papiris: 2015. Onde o autor descreve sobre a importância dos jogos para o ensino e aprendizagem para crianças com necessidades tanto motoras, quanto intelectual. Sendo o livro dividido em três capítulos: o primeiro descreve sobre a Educação Inclusiva. O segundo aborda estudos do jogo e da psicomotricidade na educação e no ensino de conceitos. O terceiro mostra uma experiência de pesquisa envolvendo prática pedagógica que utiliza o jogo para o ensino de conceitos a pessoas com problemas de aprendizagem e inclui um programa de jogos para esse fim.

Segunda parte é a resenha do livro: FACION, José Raimundo (org.) Inclusão escolar e suas implicações. Curitiba, Intersaberes: 2012. O autor fala das dificuldades das unidades escolares em se adaptar. O livro está dividido em seis capítulos, com pesquisas, artigos e práticas cotidianas, os autores descrevem relatos sobre os obstáculos que encontraram e encontram no trabalho da educação inclusiva.

Terceira parte é a resenha do livro: FRELLER, Cintia Copit; FERRARI, Maria Ávila de Lima e Dias; SEKKEL, Marie Cleire (org.) Educação Inclusiva – percursos na educação infantil. Itatiba, Caso do Psicólogo: 2011. O livro surge a partir de seminários realizados sobre o tema abordado com a organização de bibliografias e experiências adquiridas pelos palestrantes e pelas autoras, o livro está divido em dois blocos. Sendo o primeiro bloco dividido com três capítulos e o segundo com quatro.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: JOGOS PARA O ENSINO DE CONCEITOS.

O livro Educação inclusiva jogos para o ensino de conceitos, está dividido em três capítulos, e a explicação dos jogos e por fim a conclusão do autor ao realizar a pesquisa, que é tanto qualitativa que é uma pesquisa bibliográfica, quanto pesquisa quantitativa que é uma pesquisa de campo. O livro possui 96 páginas e foi publicado em 2015 pela Editora Papirus. É um livro de extrema necessidade para estudantes de pedagogia pois além de relatar os precedentes da inclusão escolar, retrata também jogos (atividades lúdicas) para didáticas com crianças com necessidades tanto intelectual quanto motora. Não posso deixar de ressaltar que trata também do

currículo nacional. É uma experiência vivenciada pelo autor.

No primeiro capítulo trata da educação inclusiva: a importância da Declaração de Salamanca, que foi assinada na Espanha na cidade que leva seu nome, em 1994. Com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reformas de políticas e sistemas educacionais. Essa Declaração é considerada um dos principais documentos mundiais para a inclusão social, também sendo considerada inovadora porque, como seu próprio texto diz "... proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de educação para 'todos'..." (p.16-17). Sendo assim ela amplia o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, independente do motivo.

Segundo capítulo aborda os estudos: Jogo (Brincadeira, Brinquedos e Lúdico) na Educação e no Ensino de Conceitos: Uma Visão Geral. É a abordagem da psicomotricidade na educação, o autor retrata que são atividades importantes no aprendizado dos educandos, pois são essas atividades que reúnem interessam e exigem concentração. É a partir de jogos, brincadeiras e brinquedos que o educando consegue criar, imaginar, fazer de conta, experimentar, medir, construir, pensar, aprender, dominar, conhecer o próprio corpo entre outros. "Os jogos fazem parte do ato de educar, num compromisso consciente, intencional e modificador da sociedade; educar ludicamente não é jogar lições empacotadas para o educando consumir passivamente; antes disso é um ato consciente e planejado, é tornar o indivíduo consciente, engajado e feliz no mundo." (p. 27-28). Portanto é importante salientar que todos os educandos tenham as mesmas oportunidades nos jogos brincadeiras e brinquedos, mesmo que para isso o professor tenha que adaptar os mesmos, importante que os educandos saibam que as atividades lúdicas são coletivas e democráticas.

Terceiro e último capítulo mostra uma experiência de pesquisa envolvendo o jogo no ensino de conceito a pessoas com problemas de aprendizagem, são duas pesquisas realizadas nos anos de 1997 e 1998, com 21 participantes entre deficientes mentais de nível intelectual moderado, de 08 a 17 anos de idade sendo 11 de sexo masculino. Teve como objetivo verificar a eficácia do ensino de conceitos relevantes para a vida cotidiana, por meio de jogos a pessoas com problemas de aprendizagem.

Conclui-se que o livro evidencia o papel dos jogos para o aprendizado no cotidiano, como recurso facilitador de pessoas com deficiência mental, reconhecendo- o como um instrumento pedagógico importante no desenvolvimento intelectual e social do educando.

INCLUSÃO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES

O livro está dividido em seis capítulos onde vários autores com pesquisas, artigos e práticas cotidiana, juntamente com Facion descrevem relatos sobre os obstáculos que encontraram e encontram no trabalho da educação inclusiva e apresentam também algumas manobras que deram certo, que conseguiram atingir o objetivo. Relato nessa resenha cada capítulo em parágrafos.

No primeiro capítulo os autores Carmem Lucia Guimarães de Mattos e José Raimundo Facion abordam: Exclusão uma meta categoria nos estudos sobre educação. Como o título mesmo do capitulo nos diz, criam-se inúmeras categorias para distinguir pessoas, para melhor definir quem são e quem não são excluídos. Retrata a discriminação que educandos de todos os tipos de categorias sofrem nas instituições escolares e consequentemente no mercado de trabalho, prejudicando seu futuro. Conclui que a exclusão permanece recorrente na educação e, ainda, em pleno século XXI, está muito presente no cotidiano escolar.

Segundo capítulo: Políticas Inclusivas e possíveis implicações no ambiente escolar por Sandra Cordeiro de Melo, Solange Maria de Lira e José Raimundo Facion. Um breve conceito histórico inicia o capítulo sobre a implementação na Constituição sobre direitos igualitários a todos os indivíduos, mas que sabemos na pratica isso não ocorre. " Ou seja, garantir o acesso de alunos com deficiência a classes regulares não necessariamente garante seu sucesso escolar". (p. 55). As políticas inclusivas educacionais adotadas no pais, por décadas passadas são iniciativas que tentam romper com programas compensatórios de natureza "Inclusiva", que acabam por legitimar a "Exclusão". O capítulo aborda também o educando com transtorno autista e a sua inclusão escolar, conclui – se que a partir de leis criadas especificamente para os autistas e as leis que envolvem a inclusão escolar, que ouve um aumento de educandos com transtornos autistas em classes regulares, é importante entender a mudança social desse individuo, é fato que o ambiente influencia na aprendizagem e desenvolvimento e o papel fundamental da escola é inseri – ló as atividades e na socialização do educando.

A deficiência intelectual e a educação contemporânea por Miriam Aparecida G. de Souza Pan, capítulo dirigido a educandos com deficiência intelectual, traz uma pesquisa realizada no Estado do Paraná em uma escola de rede pública, explica que existem graus variados da deficiência intelectual e que a inclusão é prevista em leis onde educandos com necessidades especiais têm o direito de frequentar escolas comuns, retrata também a importância da

Declaração de Salamanca. A autora explica em que há casos em que a legalidade não pode ser realmente efetivada, e há escolas e profissionais da educação despreparados para esses educandos, porque quanto maior o comprometimento cognitivo, maior sua associação com alterações motoras, sensoriais e distúrbios comportamentais e nesse caso os educandos precisam contar com o apoio pedagógico individualizado. Não há dúvidas de que a inclusão escolar significa muito mais do que fornece um ambiente educacional adequado para educandos com necessidades especiais. Mesmo para aqueles que estão fora da possibilidade pedagógica, a socialização com educandos de cognição normalmente se torna o objetivo principal.

Gisele C.T. de M. Levy e José Raimundo Facion abordam no quarto capítulo o papel do professor na educação inclusiva. Descrevem a dura realidade enfrentada pelos professores inseridos no modelo de inclusão, como todos os tipos de adversidades, desde baixos salários, falta de recursos, violência em sala de aula á condições péssimas de trabalho gerando assim o stress e a síndrome de Burnout que nada mais é do que desgaste profissional. Pois a falta de formação adequada desse profissional ganha destaque quanto o tema é inclusão, muitos professores sentem – se confusos, despreparados e incapazes de acolher educandos com necessidades especiais, porém esse reconhecimento não deve ser a única justificativa para os fracassos da inclusão escolar e sim um alavanco para que novas atitudes e experiências bem-sucedidas sirvam para a qualidade e equidade de uma educação para todos.

A formação de professores por Ruth C.M. de Castro e José Raimundo Facion; quinto capítulo do livro. Infelizmente dados e pesquisas realizados pelos autores citados, mostram que a formação de professores no Brasil deixa muito a desejar. Os autores explicam que até 2005 havia o magistério em nível de Ensino Médio que formavam professores para atuarem na educação infantil. Hoje em dia não temos mais o nível técnico, os professores têm que fazer licenciatura, porém o que falta é a inovação, criação, tecnologias, para a experimentação, precisamos de professores que encarem os desafios, que encontre soluções para o dia a dia e auxiliem o educando a encontrar formas de resolver seus próprios problemas cotidianos. Formar professores com aulas expositivas, em salas fechadas, nas salas de aula das universidades e faculdades, é fadar a educação brasileira ao fracasso. Por isso é fundamental uma ação formativa que leve ás suas práticas reflexões e dialogando com ela e seus pares, que eles possam criar alternativas de aulas mais instigantes, desafiadoras.

O sexto e último capítulo é um diálogo com o leitor, Perspectiva da Inclusão Escolar e suas efetivações, o inicio os autores Maria de Fátima M. Caldeira Silva e José Raimundo Facion retratam uma breve história sobre a inclusão social no mundo, através dos séculos. Logo após falam da importância de três Declarações, sendo a primeira a Declaração de Madri (2002) que tem como objetivo a não discriminação e a inclusão social; a Declaração de Caracas (2002) que destaca a melhoria na qualidade de vida com pessoas com deficiências e pôr fim a Declaração de Sapporo (2002) que se opõem as guerras, a violência e a todas as formas de opressão. Este capítulo aborda vários conceitos e temáticas como a pratica da inclusão escolar no Brasil, tem a intenção de fazer refletir o leitor, que a forma como estamos habituados e como é feita a inclusão precisa ser alterada, propõe mudanças de paradigmas, sepulta o modelo singular de educação, sugere sua pluralidade, abala a arcaica estrutura do professorado. Conclui – se que nos resta empenho, dedicação, vontade, pois mudar o modelo de educação que está aí por décadas, eliminar barreiras físicas e mentais que impedem nossas ações, temos que quebrar paradigmas conservadores, que nos oprimem e nos excluem, são os maiores desafios dos educadores.

A partir da página 207 Facion que foi o organizador desse livro, descreve uma pequena biografia de todos os autores envolvidos no livro, biografia da vida acadêmica e profissional.

Dentro do escopo da minha reflexão, concluo o livro que é fazer da escola um espaço onde todos possam ter os mesmos direitos; onde todos possam ser tratados com igualdade de direitos; onde os educandos deficientes não sejam olhados como “o outro, o anormal, o diferente”; onde a escola possa ver a diversidade não como um problema, mas sim como um atributo somatório na construção das experiências; onde a escola seja um espaço capaz de garantir que professoras e professores, coordenadores e coordenadoras, pais e mães, alunos e alunas e a comunidade como

um todo, com ou sem algum tipo de deficiência, possam crescer juntos em busca de uma sociedade humanizada, onde a pessoa seja o alvo principal.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA – Percursos na educação infantil.

Em meio a inúmeros debates sobre o tema: Educação Inclusiva as autoras organizaram esse livro, através dos seminários elaborados pelo Laboratorio de Estudos sobre o Preconceito (LaEP) e a Pré-escola Terapeutica Lugar de Vida, ambos ligados ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, uniram pesquisadores e educadores para re-

flexão de teoria e prática da educação inclusiva na Educação Infantil.

O livro está dividido em dois blocos, assim como o seminário expõe ensaios teóricos e experiências vivenciadas pelos participantes. O primeiro capítulo "Ambientes Inclusivos para a Educação Infantil: Considerações sobre o exercício docente"; os autores Marie Claire Sekkel e Ricardo Casco retratam a sociedade atual, como uma sociedade egoísta, discriminatória e excludente, aborda também a decadência da formação do professor para a inclusão. Concluo esse primeiro capítulo, para que essa inclusão aconteça é importante que a formação de professores esteja capacitando-os para lidar com pessoas com deficiências, distúrbios, transtornos, dificuldades, e mais que isso saber diferenciá-los entre si. À medida que as leis sugerem e a sociedade cobra um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos inseridos, nos vários níveis de ensino. Para servir ao espaço pedagógico, fruto da transformação da escola, as universidades são convocadas a reorganizem seus programas curriculares, pesquisando, estudando e redefinindo os paradigmas educacionais, revisando estratégias e conteúdo de formação, a fim de preparar o professor para a diversidade, pois a Educação Inclusiva só terá seus objetivos alcançados se todos os envolvidos neste processo vivenciarem atitudes e valores, tendo um olhar educativo coletivo e criativo.

O percurso da Educação Infantil para a inclusão: a infância na creche. Como o próprio título já diz a autora Maria Letícia B. P. Nascimento aborda no segundo capítulo a primeira fase da infância, realiza uma breve história social da criança e da família traçando um paralelo até os dias atuais. Entendendo a criança como alguém em desenvolvimento, compreende-se que não se age com ela como se esta não interagisse. A criança mesmo pequena tem suas vontades, suas necessidades e desejos que precisam ser considerados, compreendidos e respeitados. Toda ação precisa ser refletida, discutida antes de ser praticada. Neste sentido, é a criança antes de qualquer pessoa, precisa ser questionada e ouvida por alguém no qual ela confie, pois é ela que vai se desligar de um grupo no qual interagia tentar criar um novo vínculo com outras crianças. A creche entendida como uma instituição educativo-profissional torna-se o primeiro local onde a criança vivencia situações de inclusão. Desde os momentos assistenciais (alimentação, higiene, descanso), até as brincadeiras e atividades pedagógicas, a criança estará participando de escolhas que incluem ou excluem objetos e/ou pessoas. Nossa sociedade gira em torno dessas situações, devido às escolhas que fazemos a partir daquilo que nos interessa. Acredita-se que sendo a creche um ambiente onde a criança inicia sua interação com pessoas sem nenhum grau de parentesco, torna-se relevante um trabalho pedagógico consciente.

Gisele Ortiz escreve o terceiro capítulo do primeiro bloco deste livro: Educação Infantil e Exclusão Cultural, a educação de crianças tem se tornado cada vez mais complexo na medida em que os meios de comunicação, na mesma proporção em que criam uma cultura globalizada capaz de padronizar comportamentos e modos de vida acentuam as diferenças sociais existentes. Fazendo com que aqueles sujeitos – nesse caso, crianças – que pertencem a etnias, classes sociais, cor, sexo e corporeidade diferentes passam a conviver com a exclusão social. Tudo isso vai exigindo dos professores e da escola a proposição de novas metodologias de ensino que atendam a diversidade de crianças em salas de aula, e encontre formas democráticas de trabalhar respeitando as contradições existentes na escola.

No quarto e último capítulo do primeiro bloco do livro, Rinaldo Voltolini fala do ponto que deve ser examinado a ética da inclusão e oferece sustentar uma igualdade que respeite as diferenças como eixos paradigmáticos da dita política inclusiva. Essa posição retrata a divergência em relação à política anterior, que seria da integração, e seus padrões seria o de criar a coesão numa tentativa de normalizar o aluno significativamente diferente. O autor expõe a uma reflexão sobre a questão da diferença do ponto de vista ético, convocando tanto os aspectos sociais como individuais, em que a questão tática é objetivada e o inconsciente considerado. Sendo assim, a educação inclusiva passa decisivamente por uma implicação subjetiva da parte de todos os envolvidos não bastando para tanto considera-la um conjunto de medidas legais e administrativas.

Segundo Bloco: Solange A. Emílio e Flávia B. M. Cintra iniciam o primeiro capítulo do segundo bloco que são as práticas vivenciadas pelos participantes dos seminários, as autoras contam a sua experiência com a educação inclusiva em uma escola particular na região oeste de São Paulo, retratam a importância de um currículo adaptado para a Educação inclusiva que tem sido um caminho importante para abranger a diversidade mediante a construção de uma escola que ofereça uma proposta ao grupo como um todo ao mesmo tempo em que atenda às necessidades de cada um, principalmente àqueles que correm risco de exclusão em termos de aprendizagem e participação na sala de aula. Nessa perspectiva a função da educação inclusiva é de favorecer a aprendizagem, servindo de medidor entre a pessoa e o mundo, alicerçando o desenvolvimento.

Segundo capítulo: Marli S. Siqueira, Maria Cecília S. Santos e Silvana L. Yamabuchi trabalham no Núcleo de Educação Inclusiva do Departamento de

Orientação Educacionais e Pedagógicas da Secretária Municipal de Educação de Guarulhos, elas são psicólogas e terapeuta ocupacional. Neste capítulo elas abordam um relato de vivencia e convivência, com as unidades escolares desse município e a inclusão, mas o principal objetivo delas é descrever a importância para a educação inclusiva é o trabalho em equipe interdisciplinar.

Maria Cláudia Leme Lopes da Silva descreve o terceiro capítulo a sua experiência na creche em que trabalhou por anos como psicóloga, a creche localiza dentro de uma universidade e acolhe aos filhos dos funcionários, então existe crianças de todos os níveis socioeconômicos sendo assistida. A autora relata a rotina na creche e a sua supervisão. Conclui-se que o movimento da educação inclusiva implica na transformação da sociedade e suas instituições e que todos têm que estar envolvidos, para que reconheçam a diferença de todos e não de alguns e que acolha a todos nesta diferença. Então, os maiores desafios que encontramos em uma instituição como a escola ou em uma sociedade que não avançou no sentido da inclusão, é o de repensar as suas próprias regras, o próprio modo de atuar, suas práticas naturalmente excludentes, que consideram que as diferenças existem em alguns e não em todos.

No último capítulo do segundo bloco do livro a autora Marise Bartolozzi Bastos, psicanalista no Grupo Ponte que atua junto com a Associação Lugar de Vida, traz sua experiência e a importância da equipe interdisciplinar. Essa associação atende crianças gravemente comprometidas e por isso não podem frequentar a escola regular. A autora relata que é preciso considerar a deficiência como mais uma das muitas características diferentes que os alunos podem ter, ressaltando que é preciso conhecer as pessoas e enxergá-las como alguém com talentos e potencialidades, desejos e dificuldades, não com benemerência e caridade, mas propiciando oportunidades de acesso para conhecer, conviver, apoiar, ensinar, acreditar. É sabido que existem resistências, medos, inseguranças, inquietações frente ao desconhecido e ao diferente.

Ao final do livro tem uma pequena biografia das autoras e de todos os participantes.

Concluo do livro, entre as pesquisas bibliográficas e as práticas vivenciadas que quando a criança ao entrar em um espaço escolar em que as diferenças são bem- vindas, vai aprender de forma natural a valorizar o outro por aquilo que ele é, que é capaz de realizar. Aprenderá que não há limites para a aprendizagem humana e que a imposição de limites denuncia a limitação de seu ator, me refiro ao currículo, às bases e diretrizes, as leis existentes, as barreiras externas e internas. Desta forma, pensar em mudança de paradigmas e em consequente transformação da escola em inclusiva implica no reconhecimento de que a educação infantil é o primeiro espaço em que as mudanças devem se efetivar. A construção de um ambiente inclusivo propicia condições para que todos os envolvidos no processo educacional possam dirigir a atenção sobre si mesmo e escutar o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema abordado Educação Inclusiva hoje é palco de muitos debates, me proporcionando um melhor conhecimento nos diversos aspectos que permeiam o impasse educacional existente no processo de inclusão dos alunos portadores de altas habilidades/superdotado, revelando que o maior desafio da Educação, nesse processo, está na preparação de seus profissionais. Sem ela, não é possível incluir os portadores de altas habilidades/superdotado, de forma a estimular e cooperar para o desenvolvimento de suas potencialidades. Ficou evidente que ainda hoje muitos são os mitos que circundam esse universo, os quais prejudicam a aceitação das necessidades educacionais especiais do indivíduo superdotado, tanto pela escola quanto pela sociedade. Logo, levar ao conhecimento das pessoas a veracidade sobre o tema e seus assuntos correlatos se faz necessário, para que possamos eliminar as barreiras do preconceito, acreditando dessa forma estar contribuindo para a humanização da Educação, facilitando a convivência familiar e a prática pedagógica com tais educandos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS.

AGUIAR, João Serapião de. “Educação inclusiva jogos para o ensino de conceitos”. Campinas, Papiris: 2015

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 05 mai. 2017.

FACION, José Raimundo (org.) Inclusão escolar e suas implicações. Curitiba, Intersaberes: 2012

FRELLER, Cintia Copit; FERRARI, Maria Ávila de Lima e Dias; SEKKEL, Marie Cleire (org.) Educação Inclusiva – percursos na educação infantil. Itatiba, Caso do Psicólogo: 2011.

INTERDISCIPLINARIDADE E CIDADANIA: COMBATENDO A FRAGMENTAÇÃO DOS SABERES

CLÉLIA NIZARA VELTEN CIRIACO DE MELO

RESUMO

A formação do docente e a sua atuação na unidade educacional têm o desafio de ajudar no desenvolvimento dos alunos, contribuindo para a criação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. Considerando tal objetivo, surgem diversas demandas, como aquela enfocada pelo presente artigo: o trabalho interdisciplinar, a fim de compreender a realidade como um todo. O artigo irá apresentar os problemas da fragmentação dos saberes, que impedem a verdadeira formação consciente e crítica dos alunos, e os benefícios e desafios de um trabalho interdisciplinar. Por último, será apresentada uma proposta de trabalho interdisciplinar implantada pela Rede Municipal de Educação de São Paulo: o Trabalho Colaborativo Autoral (TCA). Para sustentar nossas análises, utilizaremos autores que teorizaram a interdisciplinaridade, como Morin (2006), entre outros, e autores que pesquisaram a atual fragmentação do saber, como Figueiredo (2001), entre outros.
PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade; Formação Docente, Trabalho Colaborativo Autoral.

INTRODUÇÃO

No ambiente escolar, a prática educativa distingue-se de outras práticas educativas, como as que ocorrem no trabalho, na família e outros ambientes. Isso porque a escola tem como objetivo o desenvolvimento cognitivo e social de crianças, jovens e, em alguns casos, adultos. A educação escolar é responsável por criar condições para que todas as pessoas desenvolvam habilidades e aprendam conteúdos necessários à compreensão da realidade e atuação social em um ambiente amplo e diversificado, condições necessárias ao exercício da cidadania. A atuação do sujeito como cidadão é o principal objetivo, portanto, da educação escolar.

O cidadão, em uma sociedade democrática, é considerado como titular de direitos e fonte do poder republicano. A cidadania pressupõe a autonomia do indivíduo e a atuação em prol da coletividade. A conjugação desses pressupostos depende de diversas habilidades desenvolvidas no âmbito escolar: domínio da linguagem; alfabetização científica; raciocínio lógico-matemático; conhecimento da realidade social e física do país e conhecimento dos processos históricos que criaram a sociedade atual. O processo educativo deve propiciar a emergência de sujeitos que percebam a sua importância na vida do outro, suas responsabilidades perante o mundo e as possibilidades de atuação na vida social.

Nesse contexto, há a emergência de valores necessários à formação cidadã: cooperação, na qual o sujeito percebe a necessidade de ajudar e ser ajudado pelos demais atores sociais; respeito, pelo qual o cidadão valoriza as diferenças entre os sujeitos e respeita-as; diálogo, pois a resolução de conflitos entre os cidadãos pressupõe o entendimento mútuo e a busca de consensos, e não o uso da força; solidariedade, sentimento que cria um vínculo afetivo entre as pessoas, criando o ambiente propício para a criação de uma sociedade mais justa, e não-agressão, já que o objetivo é a resolução de conflitos pelo diálogo e compreensão mútua entre os cidadãos. A escola deve promover esses valores e propiciar a ação consciente e responsável dos cidadãos.

Se a escola visa à construção da cidadania, atuando sobre os aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais dos discentes, deve-se indagar quais conhecimentos e habilidades os docentes devem possuir para atingir tal objetivo. A formação inicial dos professores deve ser sólida o suficiente para que eles atinjam o objetivo do ambiente escolar; os professores também devem ter acesso a uma formação continuada, a fim de conhecer novos métodos e conteúdos que propiciem a criação de alunos que consigam exercer a cidadania.

Atendendo a essa demanda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, prevê a formação de professores em cursos normais superiores, formação pedagógica para bacharéis e formação continuada em serviço educacional. A referida lei também determina a associação entre teoria e prática, mediante a capacitação em serviço, e o aproveitamento da formação e experiências anteriores nas instituições de ensino. A LDB criou a demanda, portanto, da criação de um espaço privilegiado para o desenvolvimento das habilidades docentes. O espaço de formação docente deve municiar o profissional de conteúdos e habilidades que o habilitem a desenvolver o necessário para a criação de cidadãos, conforme o objetivo do espaço escolar.

A formação de professores não depende apenas da construção desse espaço privilegiado de aprendizagem das habilidades e conteúdos para o efetivo exercício das ações docentes. O primeiro problema do espaço escolar é compartilhado com a própria sociedade: a convivência de grupos sociais diversos, em diversas condições, todos exigindo, de diferentes formas, equidade, reconhecimento social

e dignidade humana. A própria construção da cidadania no espaço escolar deve levar em consideração esse problema social, a existência de diversas desigualdades sociais perante uma cidadania que pressupõe a igualdade entre os diversos atores sociais. Cabe à escola tornar os educandos conscientes dessas diferenças e as possibilidades de modificação de tal situação, mediante a promoção dos valores supracitados nessa introdução.

Desse modo, torna-se imperativo à escola desenvolver uma educação que evite a fragmentação disciplinar a fim de desenvolver a cidadania, tema claramente interdisciplinar.

Considerando esse imperativo, o presente artigo pretende apresentar os problemas da formação docente e o objetivo escolar de sanar o problema da fragmentação disciplinar.

O principal problema da formação docente a ser tratado no artigo é a divisão disciplinar, que não permite o desenvolvimento integral do aluno. Para abordar essa problemática, é preciso analisar, brevemente, como está estabelecida a formação docente e qual o currículo proposto na rede escolar. O objetivo é não só levantar os problemas encontrados na documentação sobre o exercício docente como levantar possibilidades para a resolução desses problemas encontrados.

Em um segundo momento, será comparado o objetivo escolar, construção da cidadania, meta claramente interdisciplinar, com essa formação docente, de fragmentação disciplinar. O objetivo é analisar, com mais profundidade, o descompasso entre a formação docente e o papel fundamental da escola. O artigo encerra com um exemplo de trabalho interdisciplinar: o Trabalho Colaborativo Autoral (TCA), implementado pela Prefeitura de São Paulo em suas escolas.

1. FORMAÇÃO DOCENTE CONFORME LEGISLAÇÃO

Segundo a LDB,

> Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Desse modo, a LDB garantiu um espaço e tempo apropriados à formação do corpo docente: no mínimo, a graduação em nível superior. Anteriormente, esse tempo e espaço não estavam bem estabelecidos. Até mesmo a especificidade do ensino para crianças não era bem estabelecida, visto que “o mundo pré-moderno não mostra um vestuário próprio para crianças e não apresenta uma literatura infantil (...) Também não possui um lugar próprio para as crianças viverem, se educarem” (GHIRALDELLI, 2009, p. 17). As pessoas que atuavam na educação não tinham uma formação voltada à especificidade infantil ou juvenil.

Considerando essas especificidades, o professor será não só a ponte de acesso da criança e do jovem a uma atuação adulta cidadã como o garantidor da infância e da adolescência, na medida em que conhece as especificidades dessas fases.

Para desempenhar suas funções, o professor deve: conhecer o objetivo da escola e o objetivo da unidade escolar na qual atua a fim de elaborar a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; conhecer o público atendido pela unidade educacional, a fim de planejar as aulas de acordo com a proposta pedagógica; discernir alunos que estão rendendo ou não o esperado, a fim de elaborar a recuperação; reconhecer e valorizar a participação da comunidade na espaço escolar. Essas demandas correspondem a habilidades e conteúdos complexos, o que justifica a criação de um espaço e tempo específicos para a formação docente no ensino superior. Porém, se, por um lado, o funcionamento escolar parece encontrar um ponto de convergência no plano pedagógico da unidade escolar, por outro lado há uma fragmentação das disciplinas, o que implica uma dificuldade de chegar ao objetivo proposto. Isso gera diversos problemas, pois a integração dos diferentes conhecimentos pode criar as condições necessárias para uma aprendizagem motivadora, na medida em que ofereça maior liberdade aos professores e alunos para a seleção de conteúdos mais diretamente relacionados aos assuntos ou problemas que dizem respeito à vida da comunidade. Todo conhecimento é socialmente comprometido e não há conhecimento que possa ser aprendido e recriado se não se parte das preocupações que as pessoas detêm (BRASIL, 2000, p. 22).

Ou seja, as crianças e os jovens vivem em círculos de preocupação que devem ser levados em consideração na elaboração do plano pedagógico da unidade educacional. O docente deve ser capaz de analisar a realidade do aluno, conhecer suas demandas existenciais e sociais, e alinhar essa realidade as conteúdos e habilidades ministrados. Considerando que a realidade não está recortada em disciplinas, esse tipo de educação implica uma interdisciplinaridade. Tal implicação fica mais evidente quando se entende que “a dimensão humana é o único centro configurador do processo ensino-aprendizagem, apresentando-se como uma relação recíproca entre as atividades do professor (en-

sinar) e do aluno (aprender)" (FIGUEIREDO, 2001, p. 2). Sendo o diálogo a base da educação, tendo o desenvolvimento de um ser humano integral como objetivo, é necessário que a formação do professor não seja fragmentada.

Martins (1991) aponta que "não se trata de abandonar o programa, e sim de revê-lo e verificar que conteúdos poderão responder aos problemas apresentados pelos alunos" (p. 145). O centro da educação é deslocado, portanto, das necessidades de desenvolvimento de uma disciplina acadêmica, para os problemas levantados pelos alunos, os quais serão, por sua natureza, interdisciplinares. Porém, a formação do professor não reflete essa necessidade, seja no desenvolvimento de conteúdos a serem ensinados, seja no desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades do próprio curso de pedagogia.

Figueiredo (2001), ao analisar discursos de alunos de pedagogia, percebe que os futuros docentes consideram que "os elementos do processo ensino- aprendizagem, professor, aluno e conhecimento, não se relacionam para a construção da práxis" (p. 6). Portanto, na própria formação do docente já há uma fragmentação das disciplinas pedagógicas. Conforme relato do mesmo autor, alunos de Pedagogia observam que há uma "deficiência em sua formação, (...) (alegando) dificuldades que tiveram de conviver no momento em que assumiram a sala de aula" (FIGUEIREDO, 2001, p. 13). Se a formação do professor está fragmentada, pois não há diálogo entre as disciplinas pedagógicas entre si e com a realidade, o ensino também acaba fragmentado no espaço escolar.

A fragmentação das disciplinas nas escolas surgiu em decorrência da necessidade de especialização dos profissionais no processo de industrialização da sociedade:

A escola, paulatinamente, foi sendo influenciada pelo processo de industrialização, no qual cada indivíduo passou a exercer uma função específica no processo de produção material. Desse modo, houve também a divisão de funções nos sistemas de ensino. Cada indivíduo passou a exercer uma função favorecedora à produção e construção do conhecimento escolar (GARRUTTI & SANTOS, 2004, p. 189).

A fragmentação das disciplinas na escola cria dificuldades para que o aluno perceba a realidade como um todo. Por exemplo, a própria compreensão do território brasileiro está recortada em duas disciplinas, no mínimo: Geografia e História. A História estuda como o território brasileiro foi formado conforme uma linha do tempo e uma narrativa, enquanto a Geografia estuda o território brasileiro como está constituído atualmente. Há, nesse tema, o potencial de um trabalho interdisciplinar; porém, devido ao funcionamento das unidades escolares, os professores não conseguem articular suas disciplinas, dando a impressão, para os alunos, de que estão tratando de temas diferentes. Por isso, o trabalho interdisciplinar surge como a via necessária para o trabalho escolar.

2. INTERDISCIPLINARIDADE E OBJETIVO ESCOLAR

Segundo Araújo (2003, p. 31), cabe à escola a busca pelo desenvolvimento de aspectos que deem aos jovens e às crianças as condições físicas, psíquicas, cognitivas e culturais necessárias para uma vida pessoal digna e saudável e para poderem exercer e participar efetivamente da vida política e da vida pública da sociedade, de forma crítica.

A cidadania surge, portanto, como o objetivo principal da escola. A própria LDB reforça essa visão:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...]

Art. 9º A União incumbir-se-á de: [...]

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; [...]

Art. 27º. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática (BRASIL, 1996).

Ou seja, há um consenso entre legisladores e intelectuais de que o espaço escolar deve desenvolver os valores necessários ao efetivo exercício da cidadania. Um cidadão é aquele integrante pleno de um Estado, exercendo seus direitos e deveres. Para ser um cidadão, o educando deve ter aprendido, na escola, diversos conteúdos e habilidades como: discernimento da história do Estado, como os direitos e deveres emergiram naquela sociedade; valores que fundamentam os direitos e deveres da sociedade; a cultura que permite a emergência desses valores; a capacidade linguística de lidar com os textos, orais ou escritos, que circulam nessa sociedade e o raciocínio lógico-matemático e científico para compreen-

der as propostas, ideias e teorias que circulam pela sociedade. A cidadania aciona, desse modo, todo um arsenal de habilidades e conteúdos, os quais deverão ser trabalhados de forma interdisciplinar.
Basicamente, sendo o objetivo da escola a cidadania, será necessária uma educação em valores.

Essa educação em valores que aqui destacamos – e consequentemente o processo de formação de cidadãos e cidadãs – solicitam da escola a formação de sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e deveres. Diante disso, passamos a considerar que à escola cabe uma nova postura, diferente da idealizada nos modelos tradicionais de educação. (...) (A formação ética) visa o desenvolvimento de condições necessárias para uma vida digna que possibilite a participação em sociedade de forma crítica e autônoma. (...) (A escola pode) formar sujeitos capazes de construir relações sociais mais justas e solidárias. (ALVES & PÁTARO, 2011, p. 5).

Ora, uma sociedade é mais ampla do que as divisões disciplinares permitem estudar. Há na escola uma tensão entre um objetivo geral, desenvolvimento da cidadania, e objetivos específicos das disciplinas. A cidadania e os valores que a sustentam, justiça e solidariedade, por exemplo, constituem um desafio à tradicional divisão disciplinar vista tanto na formação do professor como no exercício desse professor na unidade educacional.
A compreensão da realidade cidadã é mais ampla do que as divisões disciplinares escolares deixam adivinhar. Desse modo, "a interdisciplinaridade enquanto um princípio pedagógico capacita os estudantes para lidar com a complexidade da sociedade atual a partir de uma visão integrada do conhecimento e da interação com os demais alunos" (DEL PINO, MARCHI et all, 2016, p. 134). A sociedade atual, com sua complexidade e abrangência, demanda que a educação não tenha disciplinas estanques. Não só o professor deve conversar com os seus demais colegas a fim de montar uma aula como os alunos devem interagir entre eles a fim de criar um conhecimento comum. Afinal, para "atingir o objetivo de se trabalhar com as complexidades do contemporâneo há uma clara necessidade de se promover e superar a fragmentação dos saberes no ensino, em busca de uma visão e ação globalizadora e mais humana" (DEL PINO, MARCHI et all, 2016, p. 133).

Assim, não é só o próprio objetivo da escola, criação da cidadania, que é complexo, mas a própria sociedade na qual o aluno está inserido é complexa, com relações diferentes. Nas palavras de Morin (2006, p. 32):

a um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações e interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico.

Considerando, portanto, que a própria realidade dos acontecimentos é complexa, as redes educacionais, as unidades e o corpo docente devem promover a integração dos saberes, a interdisciplinaridade. Entre as diversas experiências de integração dos saberes desenvolvidas nas redes educacionais, há o Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA).
Em 2013, a Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo publicou a portaria 5930/13, que regulamentou o Decreto nº 54.452. Nessa portaria, está a proposta que criou o TCA, atividade obrigatório do ciclo autoral, que compreende do 7º ao 9º anos do Ensino Fundamental. O ciclo autoral tem o objetivo de promover a construção de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social e concretizado por meio do Trabalho Colaborativo de Autoria – TCA, com ênfase ao desenvolvimento da construção do conhecimento, considerando o domínio das diferentes linguagens, a busca da resolução de problemas, a análise crítica e a estimulação dos educandos à autoria (SÃO PAULO, 2013).

A Prefeitura de São Paulo, em 2013, realizou uma renovação no seu currículo, dividindo os antigos Ensino Fundamental I e II em três ciclos: Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral. Nesse último, os alunos devem produzir um trabalho final, autoral, que proponha soluções e intervenções a partir de problemas encontrados na realidade dos educandos.
Conforme documento disponibilizado como guia pela prefeitura de São Paulo, o Plano de Navegação do Autor, entre os objetivos do TCA está: a criação de um espaço interdisciplinar, "o isolamento das áreas do conhecimento não favorece o olhar crítico sobre o mundo para dele participar e transformá-lo" (SÃO PAULO, 2014, p. 13); a promoção da solidariedade, entendida como o que "traz consciência e crítica necessária para que haja transformação social" (SÃO PAULO, 2014, p. 15), e o estudo da realidade, pois o "foco da educação deve estar em criar situações de aprendizagem nas quais os alunos sejam desafiados a pensar em questões reais de desenvolvimento humano" (SÃO PAULO, 2014, p. 15).
Todos esses objetivos convergem na construção de um trabalho colaborativo de intervenção na realidade. Os alunos, em grupo, deverão perceber algum problema em sua realidade; estudá-lo e propor uma

intervenção.
Por isso, consideramos que propostas como as do TCA irão motivar as formações de docentes a abordarem os problemas da fragmentação das disciplinas, pois a unidade escolar estará já envolvida em trabalhos que exigem a interdisciplinaridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível observar, a partir do que foi exposto no presente artigo, que há uma tensão entre o objetivo geral da educação, o desenvolvimento de cidadãos, e os objetivos específicos das disciplinas escolares, com objetivos diferentes para cada área de estudo. Ou seja, há uma não convergência dos objetivos específicos das disciplinas com o objetivo geral da educação.
Esse descompasso entre um objetivo interdisciplinar, formação de um cidadão, e os objetivos específicos das disciplinas também é visto na própria formação docente: as diversas disciplinas pedagógicas não convergem para uma área comum, interdisciplinar, de formação de um docente capaz de formar cidadãos.
Mesmo com as documentações que pautam o trabalho do docente, como a LDB, insistindo sobre a necessidade da interdisciplinaridade na formação docente e na sua atuação, a realidade escolar é ainda a da fragmentação dos saberes. Por isso, há diversos especialistas e redes de educação realizando propostas de combate à fragmentação dos saberes.
Entre essas propostas está o Trabalho Colaborativo Autoral (TCA), estabelecido pela Rede Municipal de Educação de São Paulo. O TCA estabelece uma dinâmica de investigação da sociedade, crítica a algum dos aspectos dessa realidade e superação dessa área crítica mediante uma intervenção social. Desse modo, o aluno aprende que é um cidadão pleno de sua sociedade, podendo, até mesmo, agir sobre um problema encontrado no seu dia a dia. Por isso, consideramos que propostas semelhantes ao TCA não só combatem a fragmentação dos saberes como proporcionam a formação de verdadeiros cidadãos.

INTERDISCIPLINARITY AND CITIZENSHIP:

COMBATING THE FRAGMENTATION OF KNOWLEDGE

ABSTRACT
The training of teachers and their performance in the educational unit have the challenge of helping the development of students, contributing to the creation of citizens aware of their rights and duties. Considering this objective, several demands arise, such as the one focused on in this article: interdisciplinary work, in order to understand the reality as a whole. The article will present the problems of fragmentation of knowledge, which hinder the true conscious and critical training of students, and the benefits and challenges of interdisciplinary work. Finally, an interdisciplinary work proposal implemented by the Municipal Education Network of São Paulo will be presented: the Authorial Collaborative Work (TCA). To support our analyzes, we will use authors who theorized interdisciplinarity, such as Morin (2006), among others, and authors who researched the current fragmentation of knowledge, such as Figueiredo (2001), among others.

Keywords: Interdisciplinarity; Teacher Education, Authorial Collaborative Work.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. D. & PÁTARO, R. F. Educação em valores: a escola como espaço de formação para a cidadania na sociedade contemporânea. In: VI Encontro de Produção Científica e Tecnológica, 2011.
BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: Ministério da educação, 1996.
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
DEL PINO, J. C., MARCHI, M. I et all. Interdisciplinaridade e fragmentação dos saberes: concepções de educadores do Ensino Médio Politécnico. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 16, n. 1, 2016.
FIGUEIREDO, D. M. L. A fragmentação das teorias pedagógicas no processo de formação docente. In: X Colloque International de L'Afirse, 2001.
GARRUTTI, E. A. & SANTOS, S. R. A interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento. Revista de Iniciação Científica da FFC, v. 4, n. 2, 2004.
GHIRALDELLI, P. J. História da educação brasileira. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
MARTINS, P. L. O. Didática teórica – Didática Prática para além do confronto. São Paulo: Loyola, 1991.
MORIN E. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina, 2006. SÃO PAULO. Portaria 5930/13. Secretaria Municipal de Educação, 2013.
SÃO PAULO. Plano de Navegação do Autor. Secretaria Municipal de Educação, 2014.

O MULTICULTURALISMO E AS GIRIAS

CRISTIANE GUEDES DA SILVA

RESUMO

O presente artigo aborda reflexões sobre o multiculturalismo e as gírias, a fim de entender quais as dificuldades enfrentadas pelos docentes durante o processo de ensino aprendizagem ao atender tais diversidades, visando à integração de todos os alunos dentro de um contexto sócio/cultural no qual não sofram rejeição e/ou preconceitos. Identifica-se como principais problemas a forma como as diversidades são tratadas dentro da escola e de que forma influencia na escolarização do aluno. O principal objetivo desse artigo é compreender o que são diversidades culturais e de que maneira as escolas vêm trabalhando as giras. Os principais autores que norteiam esse artigo são MOREIRA e CANDAU, PAULO FREIRE e os PCNs. Esse artigo pretende contribuir para a compreensão da importância de metodologias que reconhecem as tradições culturais como experiências a serem desenvolvidas junto com os estudantes no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Multiculturalismo; Educação; Diversidades

ABSTRACT

This article deals with reflections on multiculturalism and girias, in order to understand the difficulties faced by teachers during the process of teaching learning to attend such diversities, aiming at the integration of all students within a socio-cultural context in which they do not rejection and / or prejudice. The main problems identified are how the diversity is treated within the school and how it influences the student's schooling. The main objective of this article is to understand what cultural diversities are and how schools have been working the tours. The main authors guiding this article are MOREIRA and CANDAU, PAULO FREIRE and the PCNs. This article aims to contribute to the understanding of the importance of methodologies that recognize cultural traditions as experiences to be developed with students in the school context.

KEYWORDS: Multiculturalism; Education; Activities.

INTRODUÇÃO

Nossa sociedade possui uma grande diversidade cultural, nossa maior riqueza. Aprendemos desde cedo com a nossa família "pequenas culturas" dentro das diversidades de nossa casa.

Na escola, há um choque cultural, já que compartilhamos com pessoas tão diferentes algumas horas do nosso cotidiano e de acordo com as regiões percebe-se que há uma grande quantidade de gírias, as quais não constam em dicionários da língua portuguesa, o que acaba ocasionando um grande problema nas avaliações e até em vestibulares, os quais exigem redações sem que os estudantes escrevam gírias.

Os docentes enfrentam dificuldades durante o ensino, uma vez que cada criança traz seus conhecimentos prévios, uma socialização com o mundo e suas particularidades, tais como as gírias de acordo com o ambiente familiar. Nesse contexto os docentes devem atender a todas essas crianças, garantindo-lhes um ensino de qualidade, diminuindo as dificuldades de aprendizagem e também evitando que as mesmas não sofram preconceitos e/ou rejeição pelo grupo.

Em um país tão rico culturalmente, ainda encontram-se dificuldades como expressões regionais e as gírias. Nas crianças, isso pode parecer sem importância, mas quando começam a escolarização em estados diferentes aos quais nasceram as dificuldades aparecem muito claramente, por meio da linguagem verbal, é nesse momento que os docentes têm a tarefa de transformar o ensino de forma a integrar atendendo a todos durante sua escolarização.

Então, a proposta deste trabalho é expor o multiculturalismo e as girias, compreendendo o que são e como os docentes podem atuar diante das diversas situações, analisando como as escolas vêm tratando o tema e demonstrando qual a importância do trabalho com as diversidades culturais, este artigo pretende assumir o compromisso de futuros docentes, que é atender a todas as crianças, oferecendo a elas um ensino de qualidade.

O objetivo desse artigo é contribuir para a compreensão da importância de metodologias que reconhecem as tradições culturais como experiências a serem desenvolvidas junto com os estudantes no contexto escolar.

Este artigo justifica-se pela emergência dos desafios colocados à educação para o trato com o multiculturalismo e a necessidade de espaços de formação continuada em escolas de forma a implantar os PCNs de modo articulado com a política estabelecida em tais documentos. No âmbito da gestão da mudança educacional, compreende-se que tal empreendimento ocorre não somente com o estabelecimento de normas, e sim com a mudança nas relações construídas pelos sujeitos protagonistas,

os quais desenvolvem as gírias de acordo com o ambiente ao qual vivem.
Deste modo, a necessidade de reflexão sobre relações multiculturais de gênero e as gírias coloca-se como uma justificativa fundamental para a realização deste artigo, de modo a atingir o objetivo geral de compreensão dos discursos multiculturais que podem emergir no espaço escolar.

A CULTURA E SEU ESPAÇO NA SOCIEDADE

Segundo FARIAS (2012, p. 32) "cultura é o conjunto de manifestações artísticas, sociais, linguísticas e comportamentais de um povo ou civilização". Portanto, fazem parte da cultura de um povo as seguintes atividades e manifestações: música, teatro, rituais religiosos, língua falada e escrita, mitos, hábitos alimentares, danças, arquitetura, invenções, pensamentos, formas de organização social, etc. Uma das capacidades que diferenciam o ser humano dos animais irracionais é a capacidade de produção de cultura, desse modo reproduzindo gírias, as quais não fazem parte do dicionário da língua portuguesa, o que pode ocasionar em problemas futuros de escrita.
O Brasil, por apresentar uma grande dimensão territorial, possui uma vasta diversidade cultural. Os colonizadores europeus, a população indígena e os escravos africanos foram os primeiros responsáveis pela disseminação cultural no Brasil. Em seguida, os imigrantes italianos, japoneses, alemães, árabes, entre outros, contribuíram para a diversidade cultural do Brasil. Aspectos como a culinária, danças, religião são elementos que integram a cultura de um povo.
Geralmente as pessoas costumam associar cultura exclusivamente a grau de estudos, mas, no entanto, ela abrange muito mais que isso. Cultura é tudo aquilo que dá sentido ao mundo que cerca um determinado indivíduo ou grupo de indivíduos, assim, fazem parte da cultura de um povo, elementos como, a religiosidade, a definição dos valores morais, idioma que falam o grupo étnico a que pertencem à história da sociedade na qual está inserido o indivíduo etc.
A cultura não se resume apenas a conhecimentos, é ela uma rede complexa de elementos que dão significado ao mundo de um indivíduo, composta de diversos elementos e que caracteriza os povos pelo conjunto de fatores que compõe a sua sociedade.
Tudo que produzimos se torna nossa identidade cultural onde todos fazem parte incorporando no nosso dia a dia. Levamos para cada lugar no nosso meio com amigos, na escola com os professores e a alunos e na sociedade aonde compartilhamos, a nossa identidade cultural.

DIVERSIDADE CULTURAL

Conforme pesquisa no site da FEUSP FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO o Brasil é um país cuja principal marca cultural é a mistura. Desde o começo de sua história, o país foi marcado pela presença de diferentes povos e culturas, fazendo com que sua formação tivesse grande diversidade e mistura. Aqui viviam povos indígenas, em tribos, com uma cultura guerreira, muito ligada à natureza; em 1500 chegaram os colonizadores portugueses, que trouxeram para cá a cultura europeia, com uma forte influência moura. O uso do negro africano como escravo na colônia, trouxe ainda novas crenças, falas e costumes, que os poucos foram se misturando e integrando a cultura local. Posteriormente, com o fim da escravidão, diversos outros povos ainda vieram para o país, como italianos, japoneses e alemães, cada um acrescentando ao Brasil um novo detalhe cultural. Com toda essa miscigenação de povos e culturas, não é de se estranhar que o Brasil tenha na sua língua, costumes, religião e manifestações culturais traços únicos, que podem se assemelhar a outras culturas do mundo, mas que sempre tem seus detalhes particulares.
Apesar de aqui se falar o Português, Brasil e Portugal possuem algumas diferenças entre suas línguas. O português brasileiro traz a essência de Portugal, mas incorporou termos da fala das tribos indígenas e dos povos africanos.
No início do período colonial, o número de índios era muito maior que o de portugueses, por isso, a língua Tupinambá, indígena, era a mais usada e dela derivou a língua geral, que era aqui usado até o início do século XVII. Quando os portugueses começaram efetivamente a ocupar o território brasileiro, o português passou a ser língua mais usada, mas já incorporando algumas palavras indígenas. Com o início do tráfico negreiro, detalhes das línguas africanas começaram a se misturar ao português.
Hoje em dia, o português brasileiro é muito diferente do de Portugal e possui diversas alterações regionais, como o caipira (das regiões interioranas), o carioca (do Rio de Janeiro), o mineiro (de Minas Gerais), o gaúcho (do Rio Grande do Sul) e outros.
Entre as palavras herdadas do tupi, destacam-se os nomes de pessoas, como Araci, Iara, nome de estados e formações naturais, como Ceará e Ipanema, algumas doenças como catapora, e substantivos ligados à natureza, como mandioca e urupema.
O Brasil é marcado por uma grande diversidade de religiões, assim como pela liberdade de escolha e pela tolerância. A maior parte da população, 60%, é católica, uma das maiores heranças de Portugal. Mas muitas outras religiões se manifestam por aqui.

Mais recentemente, começou a se manifestar no país o espiritismo, e hoje o Brasil concentra o maior número de espíritas do Mundo.
O protestantismo também possui muito espaço aqui, sendo a segunda religião em adeptos; caracteriza-se pela livre interpretação da bíblia e pela grande variedade de denominações e grupo. Também estão muito presentes as religiões afro-brasileiras, formadas por religiões trazidas da África pelos escravos e também pelo sincretismo de religiões. O candomblé é um exemplo, com cultos, cantos e danças sobreviventes da África Ocidental. Há também a Umbanda, um misto de candomblé, com catolicismo e espiritismo.
Existem ainda manifestações de muitas outras religiões, vindas dos mais diversos lugares do mundo, como o islamismo, o judaísmo.
Durante os primeiros séculos de colônia, a arte no Brasil estava intimamente ligada à portuguesa, com os movimentos artísticos europeus, como o renascimento, maneirismo, barroco, rococó e neoclassicismo.
Mas mesmo neste período uns toques típicos da cultura que aqui se formavam já se manifestavam, um exemplo são as esculturas de Aleijadinho nas igrejas de Minas Gerais ou os anjos negros nas pinturas de Manuel da Costa Ataíde.
No início do século XIX, as artes começam a ser ensinadas academicamente, e cada vez mais características nacionais, e nacionalistas, foram incorporadas, tendo como principal manifestação o romantismo, que exaltava as terras e o povo brasileiro. Até o século XX, as artes brasileiras acompanharam as correntes europeias, colocando um pouco do Brasil nelas, passando assim pelo realismo, naturalismo, simbolismo e parnasianismo, e criando grandes nomes na literatura, na pintura, na música, na escultura.
No século XX a arte no país renovou-se completamente, com o movimento Modernista, que quis criar uma arte genuinamente brasileira, buscando sua fonte na cultura popular. Esse movimento foi marcado pela Semana de Arte Moderna de 1922, quando seus principais trabalhos foram exibidos.
Os artistas desta fase, como Villa Lobos, Tarsila do Amaral, Anita Malfatti e Di Cavalcante, são ainda grandes nomes da cultura brasileira.
É claro que não se pode esquecer-se da cultura popular do país e de toda a arte que produz, seja na literatura, com histórias e contos folclóricos de origem indígenas; seja nas artes plásticas, com trabalhos em cerâmica; ou seja na música e na dança, onde deixa seus principais traços, criando ritmos e festivais únicos, como a bossa nova, o samba e o carnaval.

A EDUCAÇÃO, O MULTICULTURALISMO E AS GÍRIAS

Vários são os problemas que enfrentamos no cotidiano escolar: a qualidade da educação, as questões de currículo, os projetos-pedagógicos, as relações professor-aluno e escola com a comunidade, a indisciplina, a violência dentro da escola, entre outros.
Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítico é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu” ou do “tu”, que me faz assumir a radicalidade do meu eu. (PAULO FREIRE, 1996 p. 46)

Portanto, percebe-se que os educadores precisam assumir-se como seres sociais, aos quais estejam abertos a escutar seus alunos e atuarem como mediadores no processo ensino aprendizagem, respeitando as diferenças culturais.
De acordo com GIMENO SACRISTÁN, conforme citam MOREIRA e CANDAU (2010, p.14):

A diversidade na educação é ambivalência, porque é desafio a satisfazer, realidade com a qual devemos contar e problema para o qual há respostas contrapostas. É uma chamada a respeitar a condição da realidade humana e da cultura, forma parte de um programa defendido pela perspectiva democrática, é uma pretensão das políticas de inclusão social e se opõe ao domínio das totalidades únicas do pensamento moderno. Uma das aspirações básicas do programa pro diversidade nasce da rebelião ou da resistência às tendências homogeneizadoras provocadas pelas instituições modernas regidas pela pulsão de estender um projeto com fins de universalidade que, ao mesmo tempo, tende a provocar a submissão do que é diverso e contínuo ‘ normalizando-o” e distribuindo-o em categorias próprias de algum tipo de classificação. Ordem e caos, unidade e diferença, inclusão e exclusão em educação são condições contraditórias da orientação moderna [...] A modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou “segregando-o” em categorias fora da “normalidade” dominante.

Pode-se perceber a grande preocupação em equilibrar a diversidade dos alunos com o cumprimento

do currículo, sendo assim, é necessário que se estabeleçam práticas educativas que ao mesmo tempo em que atenda as diversidades, possibilite uma integração cultural com os conteúdos do currículo.
Para PEREZ GÓMES, apud MOREIRA e CANDAU (2010, p.15-16):

[...] alunos e alunas aprendem em sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola, entre as propostas da cultura crítica, alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da cultura acadêmica, refletidas nas definições que constituem o currículo; os influxos da cultura social constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da cultura institucional presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição especifica; e as características da cultura experiencial adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu meio.

Portanto, a multiculturalismo está presente no cotidiano da nossa sociedade e os educadores não devem continuar a negar as diferenças culturais, pois tal negação seria afastar a criança e o jovem de seu mundo simbólico, do que conhece e faz sentido para ele.
Em alguns países, como Espanha e França as gírias são conhecidas como linguajar característico de ladrões, assassinos, dentre outros. De acordo com Burke e Porter (1997, p.23), a linguagem dos mendigos, ladrões e outros não é só diferente, é particular, um meio de comunicação que o público, incluindo as possíveis vítimas e a polícia, poderiam ouvir por acaso mas seriam incapazes de decodificar.(grifo nosso) Uma formulação notável dessa teoria do jargão como mecanismo de defesa pode ser encontrada em um documento que afirma registrar o interrogatório de um certo Girolano, preso por mendicância em Roma em 1595, no qual o prisioneiro fala de uma assembleia geral de mendigos convocada para “mudar o jargão” (mutare il gergo del parlare) porque ele se tornara conhecido de um número expressivo de pessoas.

Vale ressaltar que para os autores as gírias têm as mesmas características que o Jargão, os quais fazem parte do multiculturalismo.

ABORDADEGENS DIVERSAS DO MULTICULTURALISMO

O multiculturalismo nasce por meio das várias lutas dos grupos sociais que ao longo da história do nosso país, sofreram discriminação e exclusão. A própria incorporação da pluralidade cultural nos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 122), se deu por meio de muita pressão dos movimentos sociais:
É sabido que, apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do país consigo mesmo é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais. Historicamente, registra-se dificuldade parasse lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O país evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta “democracia social”.
Uma dificuldade que ainda encontramos, é na definição de multiculturalismo, então, iremos distinguir duas abordagens fundamentais: a primeira é a descritiva e a outra propositiva. Na descritiva, acredita-se que o multiculturalismo é a descrição e compreensão de cada contexto histórico, politico e sociocultural. Já a propositiva entende multiculturalismo não apenas como forma de compreensão da realidade de cada contexto, mas também, como atuação e transformação de modo a estabelecer relações culturais em uma sociedade, para que haja radicalização democrática e estratégias pedagógicas.
Gonçalves (1999, p. 101-102) denota que:

[...] para se lidar com o heterogêneo na escola cabe primeiro reconhece-lo como produto de uma construção histórica. Nesse sentido, ele não pode ser entendido como fruto de um arbitrário social ou de escolhas pessoais. O heterogêneo consagra formas de convivência, interações sociais, valores, saberes, costumes, que são coerentes com praticas e significados construídos historicamente em diferentes campos de luta politica e no interior de organizações sociais de relacionamento assimétricos entre suas partes. Uma comunicação intercultural que não tem, pois, como ser harmônica.

De forma moduladora como acontecia o processo de escolarização, não permitia ao aluno uma reflexão, e nem levando em conta suas experiências vivenciadas no cotidiano, levando-o ao formalismo estereotipado da cultura escolar.
Reconhecer os vários recortes dentro da ampla diversidade cultural, é lutar pelo respeito à diferença, é enfrentar o desafio para que todos os grupos sociais e culturais sejam respeitados, que haja uma troca de experiências e seus direitos de cidadania garantidos. A escola tem um papel de fundamental importância nesse sentido, pois é exatamente lá em que as diferentes culturas se encontram, assim, como educadores somos chamados à romper com

a visão pequena de “cultura escolar” em estabelecer padrões culturais, que acaba contribuindo mais para a exclusão, do que garantindo uma educação democrática e de qualidade.
Reconhecer as diferenças não é fácil, mas devemos respeita-las e aceita-las, romper com preconceitos e estereótipos sem fundamentação.
[...] Tendemos a uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos, em que nossa identidade cultural é muitas vezes vista como um dado “ natural”. Desvelar esta realidade e favorecer uma visão dinâmica contextualizada e plural de nossas identidades culturais é fundamental, articulando-se a dimensão pessoal e coletiva destes processos. Ser conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos de hibridização e de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais, sendo capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalha-los constitui um exercício fundamental. (MOREIRA e CANDAU, 2010, p. 26).

Dessa forma, é fundamental que haja um processo de socialização entre os alunos, a troca de experiências, o envolvimento, para que todos se reconheçam, conheçam a origem um do outro, suas raízes culturais, seus contextos de vida, para que não aconteça exclusão e tão menos a negação das identidades culturais, ao contrario, que esses alunos possam refletir e serem capazes de construírem suas próprias identidades do ponto de vista cultural, e também, a partir da valorização das diferenças, da interação entre elas implicará a aproximação entre as experiências culturais e a escola, o desenvolvimento da auto estima, o mal estar por se sentir “um peixe fora d’água”, e diminuir o problema da dificuldade de aprendizagem, além da indisciplina e a redução dos preconceitos.

CONCLUSÃO

Neste artigo foi abordado o tema “Multiculturalismo e as gírias”. Em nenhum momento houve a intenção de obter resultados conclusivos e/ou definitivos, mas sim de refletir criticamente sobre o assunto, não somente na questão dos educandos, considerando cada um com suas características próprias, seus contextos culturais, mas também da relação do professor com o aluno nessa dinâmica, principalmente de sua prática no processo de aprendizagem e transformação.
A principal conclusão é a da séria necessidade de dar voz aos alunos, voz ativa às suas experiências de aprendizagem, desenvolvendo ações que estejam de acordo com as questões da realidade, principalmente as práticas em sala de aula. Ver os alunos como agentes coletivos, cada qual com suas singularidades que não podem ser desprezadas ou negadas; é criar condições para que dentro da escola, todos encontrem a oportunidade de se tornarem cidadãos críticos, e que possam agir democraticamente em busca da emancipação da sociedade, mostrando que as gírias em alguns momentos podem prejudicar o desenvolvimento da linguagem verbal adequada.
Por meio desse artigo compreende-se o que são diversidades culturais e como aplica-las em sala de aula, além de refletir sobre o uso da língua portuguesa e as influências das gírias. É possível compreender também sobre importância do multiculturalismo, comprovando assim a hipótese de que trabalhar com as diversidades é quebrar com os antigos paradigmas e caminhar rumo a uma educação de mais qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli (org.). Pedagogia da diferenças na sala de aula, Editora Papirus, São Paulo, 1999.
BURKE, Peter; PORTER, Roy (orgs.) Línguas e Jargões: contribuições para uma história social da linguagem. São Paulo: UNESP, 1997.
BRASIL, MEC <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf >acesso em 13 de abril de 2019.
BRASIL, MEC <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> acesso em 13 de abril de 2019
FARIAS, M.S. “Cultura e Identidade Cultural”. Maio de 2012. <http://livredialogo.blogspot.com.br/ >acesso em 13 de abril de 2019.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa, Editora Paz e Terra, são Paulo, 1996.
GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O jogo das diferenças: O multiculturalismo e seus contextos, Editora Autêntica, Belo Horizonte, 2002.
GONÇALVES, Maria Alice Rezende (org.). Educação e Cultura: pensando em cidadania, Editora Quartet, Rio de Janeiro, 1999.
MOREIRA, Antonio Flávio e CANDAU, Vera Maria (orgs.). Multiculturalismo, Editora Vozes, Rio de Janeiro, 2010.
OLIVEIRA, Lucinete Ornagui de, SILVA, Francisca de Assis. <http://books.google.com.br/books?isbn=8571399530> acesso em 12 de abril de 2019.
REGO, Tereza Cristina in: AQUINO, Julio Groppa (org.). Diferenças e Preconceitos na Escola: alternativas teóricas e práticas, Summus editorial, São Paulo, 1998.

A EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

CRISTIANE SOARES SILVA

RESUMO

O presente trabalho busca ao longo de seus tópicos consolidar de que forma a educação pode ser considerada uma forte aliada no processo das relações étnico-raciais, promovendo aos alunos uma compreensão cultural e social diferenciada das questões raciais. O objetivo geral do trabalho consiste em destacar a importância do ensino e da história cultural afro presente dentro do ambiente nacional, tendo por objetivos secundários: analisar a importância da história dentro das rotinas educacionais, ressaltar as características de cultura, analisar de que forma a cultura afro é apresentada ou evidenciada dentro dos processos históricos. No processo de desenvolvimento do trabalho foi realizada uma pesquisa bibliográfica, ressaltando os conceitos e analises mais importantes apresentadas por autores renomados junto as áreas educacionais e sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Cultura; Racismo.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos a história consiste em uma ferramenta muito importante no que se refere a apresentar informações ou situações importantes que ocorreram ao longo dos anos, demonstrando de que forma determinados comportamentos ou ações foram sendo introduzidas dentro da sociedade e atualmente compõe sua rotina.

Dentro das diversas áreas ou temas abordados por parte da história existem uma que evidencia a relação ou evolução da sociedade brasileira, a história da cultura afro brasileira e como a mesma impactou determinadas esferas, áreas e nossa sociedade. Ao longo da história da cultura afro pode-se verificar que existem traços culturais afros presente até os dias atuais em nossa sociedade, assim como nossa relação com os traços afro ganhou força ao longo do tempo.

De acordo com Lima (2008) a apresentação histórica da cultura afro pode ser determinante para trabalhar algumas questões sociais no país, assim como apresentar aos estudantes uma orientação diferenciada ou mesmo valores necessários para que a sociedade consiga lidar com as diferenças culturais. Os problemas sociais relacionados a não observação do valor ou da importância da cultura afro pode ser observado diariamente, por isso se torna muito importante uma apresentação bem fundamentada.

O presente trabalho visa evidenciar as principais informações referente a aplicação do estudo ou ensino da história da cultura afro brasileira, e o impacto social que essa metodologia de ensino pode promover dentro da nossa sociedade, observando os casos recente de racismo ou discriminação racial. O objetivo geral do trabalho consiste em destacar a importância do ensino e da história cultural afro presente dentro do ambiente nacional, tendo por objetivos secundários: analisar a importância da história dentro das rotinas educacionais, ressaltar as características de cultura, analisar de que forma a cultura afro é apresentada ou evidenciada dentro dos processos históricos.

Para uma melhor fundamentação do trabalho foi realizada uma pesquisa bibliográfica, apresentando os principais conceitos, analises e observações referente a cultura afro dentro do nosso país, evidenciando também a visão de autores renomados sobre a importância do ensino ou apresentação histórica dessa cultura tão importante para nossa sociedade.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 EDUCAÇÃO COMO PONTO A HISTÓRIA E CULTURA RACIAL NO BRASIL

A história se faz presente desde o princípio de tudo, a mesma consiste em contar ou apresentar informações relativas a fatos ocorridos antes ou durante um determinado período, apresentando as pessoas coisas relevantes e de grande impacto tanto na sociedade como na vida da humanidade. Por isso, os órgãos de ensino consideram de extrema importância o desenvolvimento de uma disciplina para abordar ou apresentar aos alunos no processo de aprendizagem determinadas informações relativas aos momentos impactantes tanto nacionalmente como mundialmente.

Na visão de Freitas (2010) o objetivo geral da disciplina de história consiste em ressaltar alguns momentos ou fatos ocorridos ao longo do tempo que de alguma forma colaboraram para o desenvolvimento social, assim como individual. Observando como esses momentos refletem na sociedade de hoje e quais as principais bases que podem ser observadas dentro das rotinas atuais que são relacionadas a momentos ocorridos no passado.

Como a disciplina a história é considerada muito importante no ensino básico e fundamental, uma vez que permite aos alunos um conhecimento sobre sua origem, assim com informações relativas ao país e toda sua evolução ao longo dos anos. Alguns profissionais consideram que no ensino fundamental as histórias apresentadas no processo de ensino podem motivar os alunos na busca por conhecimento.

2.1 CULTURA

A cultura é constituída pelo conjunto de hábitos, costumes, práticas, saberes, normas, interditos, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos que perpetuam de geração em geração, se reproduzindo em cada indivíduo e gerando uma complexidade social. Martinazzo menciona que "o homem se constitui na complexidade da organização biológica e da integração sociocultural onde as instâncias biológica, cerebral, individual, social, cultural, ecológica e política estão em contínua interação" (MARTINAZZO, 2004, p.76).

Um dos principais componentes sociais é a cultura, a mesma busca evidenciar principalmente ensinamentos, valores e princípios que constituem determinada região. A cultura visa demonstrar certas características individuais de determinada população, algo que ao longo dos anos se tornou um pouco complicado divido a diversidade cultural de alguns países. Devido ao desenvolvimento e a busca por melhorias de vida, algumas pessoas acabaram indo para outros países, levando consigo certos princípios, valores e costumes de seu lugar de origem.

O brasil pode ser considerado um dos país com maior diversidade no que se refere a cultura e miscigenação de raças, em sua composição societária existem diversas culturas implantadas em diversas regiões do nosso país. Ao longo do território nacional existe cultura americana, inglesa, portuguesa, holandesa, entre outras.

Em geral as diversas culturas implantadas no Brasil ocorreram principalmente durante o processo de colonização, onde muitos países enviaram suas frotas comerciais em busca de obter algum ganho na colonização do mesmo. Dessa forma os mesmos se instalaram em diversas regiões brasileiras e ao longo dos anos foram trazendo costumes culturais e sociais dos seus países de origem, ao longo dos anos a implantação cultural ocorreu de forma natural e hoje pode ser considerado algo regional.

A diversidade refere-se às particularidades humanas, as quais tornam os indivíduos diferentes uns dos outros, sendo considerada, atualmente, um desafio importante e complexo às organizações. A empresa precisa entender a diversidade, permitindo que a organização seja cuidadosa em conduzir as diferenças contextuais, e utilizá-la como alavanca para a vantagem competitiva, reduzindo possíveis impactos negativos que possam surgir a partir dessa heterogeneidade (PEREIRA; HANASHIRO, 2010).

Alguns procedimentos e práticas foram adotadas com a finalidade de minimizar os impactos sociais gerados pelo choque cultural, ou mesmo pela certa dificuldade de respeito de uma cultura existente para com a outra. Dessa forma algumas normas ou leis foram criadas tomando por base a importância das diversas culturas para o desenvolvimento do país.

Dentre os principais procedimentos adotados pelos governantes ou órgãos competentes para que a diversidade cultural passasse a ser respeitada e compreendida pode-se destacar a inclusão na educação de debates ou demonstrações de como a diversidade cultural pode ser positiva para um país.

Para Canen, Souza e Bezerra (2009), a proposta de um currículo com orientação multicultural não significa, necessariamente, a inclusão de assuntos e tópicos ligados a povos, culturas e grupos, mas diz respeito à percepção dos próprios alunos em sua diversidade. Reconhecemos que a incorporação da temática da pluralidade cultural como intervenção curricular representa esforço na promoção de uma educação democrática e pode ser considerado como ponto de partida para repensar práticas pedagógicas e curriculares direcionadas à diversidade cultural. Porém, consideramos que a tendência em tratar a diversidade cultural como tema transversal pode limitar essa abordagem ao currículo formal, sem que uma educação multicultural seja efetivamente implementada e vivenciada nas práticas curriculares e no cotidiano escolar.

2.3 CULTURA AFRO BRASILEIRA

"O Brasil é o país que por mais tempo e em maior quantidade recebeu pessoas escravizadas vindas da África" (LIMA, Mônica apud FIGUEIREDO, Luciano, 2009, p. 12). Este dado é trazido em uníssono por todo historiador que volte sua pesquisa para a história do Brasil.

Vale ressaltar que a cultura africana também incorpora traços indígenas e europeus. Assim, é possível dizer que esse grande intercâmbio cultural vai além de regiões para se tornar uma cultura única. Toda essa bagagem atravessou os mares nos navios negreiros e, aos poucos, se incorporou (e influenciou) o povo brasileiro, e, com o tempo, fazendo do Brasil um país de grande miscigenação cultural e racial.

É importante ressaltar que a diferença ativa várias declarações negativas sobre a identidade de um povo. A identidade e a diferença produzem-se socialmente através das relações sociais concretas. Por isso, sua definição pode depender das relações de poder. A identidade não pode ser definida de maneira simples, pois ela é uma mistura entre a imposição e a liberdade, não tendo um convívio harmonioso, em um ambiente que sejam tratados de maneira igual, pois há sempre uma disputa entre eles.

Hall (2001) ressalta como as culturas nacionais tendem a unir as diferenças em uma só identidade, assim em sua visão, "Quando vamos discutir se as identidades nacionais estão sendo deslocadas, de-

vemos ter em mente a forma pela qual as culturas nacionais contribuem para "costurar" as diferenças numa única identidade". Ainda o autor afirma que, "À medida que as culturas nacionais se tornam mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural" (HALL, 2001, p. 65-74). Assim, entende-se que a identidade é um processo contínuo de representações, que surgem dentre às diferenças, formadas pelo sentimento de pertencimento e influenciadas pelo contexto histórico-social.

Desde que a lei 10.639/03 foi sancionada em 9 de janeiro de 2003, as escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio, devem incluir nos seus currículos a história da cultura africana, assim como ocorreu a sua influência na nossa cultura, garantindo que os estudantes brasileiros tenha o direito de estudar e conhecer a história da África e sua fusão com a nossa cultura, a qual chamamos de afro-brasileira, como também a representação do negro na formação da nossa sociedade. Dessa forma, vemos que o propósito da lei traz uma garantia que representa uma grande vitória para a população brasileira, pois em um grande espaço de tempo quando se abordava a cultura Africana e a cultura Afro-Brasileira, as escolas e os professores só falavam sobre a escravidão, no qual o negro só aparecia na condição de escravo submisso e passivo aos brancos.

2.3.1 MULTICULTURALISMO

O multiculturalismo é um tema complexo que está estritamente relacionado a educação, pois ele tornou-se um desafio atual que possibilita a desconstrução de pensamentos passados e a integração das culturas e a compreensão da diversidade humana. Candau (2000) compreende o multiculturalismo como uma realidade social, isto é, a presença de diferentes grupos culturais numa mesma sociedade. A tomada de consciência desta realidade é movida por fatos concretos que apontam diferentes interesses, discriminações e preconceitos presentes no tecido social. Os "outros", os diferentes revelam-se em toda sua concretude. Esta realidade pode ocasionar comportamentos e dinâmicas sociais que constroem "muros" de forma física, afetiva e ideológica; evita-se o contato e criam-se mundos próprios sem relação com os "diferentes". A consciência do caráter multicultural de uma sociedade não leva espontânea e necessariamente ao desenvolvimento de uma dinâmica social informada pelo caráter intercultural. Percebe-se que multiculturalismo é uma realidade concreta com diferentes interesses.

O multiculturalismo parte do pressuposto de conflitos e trocas entre grupos chamados de "à margem da sociedade", lutando contra os preconceitos ocasionados pela visão etnocêntrica, revelando a existência da diversidade buscando propiciar uma visibilidade para esses grupos, não se tratando apenas de tolerância, respeito ou entender a cultura do outro, e sim de reconhecer como iguais na sociedade e de exercer o direito de viver sua própria cultura.

Trabalhar as diferenças culturais compõe o foco central do multiculturalismo. A perspectiva intercultural no âmbito das posições multiculturais é classificada em três grandes abordagens: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade. O multiculturalismo assimilacionista parte da afirmação de que o indivíduo vive em uma sociedade multicultural, no sentido descritivo.

2.4 RACISMO

De acordo com o autor Silveira (2007) o racismo como ideologia significa a existência de raças superiores, com maior conhecimento de orientação, e raças inferiores, consideradas capacitadas exclusivamente para tarefas de execução, permitindo, desta forma, várias guerras de conquistas com o objetivo de ascender a raça superior e subjugar a inferior (SILVEIRA, 2007).

Bornia (2007) patenteia que em alguns racismos conhecidos, o que se observa são racismos não-institucionalizados e objetos de segredo, submetidos ao silêncio. Nesse último caso se encaixa o racismo brasileiro.

É um racismo camuflado; na sua estratégia atua sem demonstrar a sua rigidez; é ambíguo, no entanto altamente eficaz em seus objetivos. Referida ideologia estende-se na malha social como um todo e interfere no comportamento de todos, em todas as camadas sociais, atingindo até mesmo as vítimas da discriminação racial.

O racismo se insere nesse contexto, porque as relações desrespeitosas não consideram o outro, como ser humano em condições de igualdade, e isso não produz humanidade. No racismo, ocorre uma naturalização do modelo único da hegemonia branca, que só enxerga o outro como diferente para inferiorizá-lo: torna-se um mecanismo de defesa de repetição de discursos ideológicos baseados em premissas científicas equivocadas, para manter o poder.

De acordo com Lourenço (2006) o racismo é um comportamento tão equivocado que começa com um erro de semântica sendo o ideal usar o termo xenofobia, cujo significado é, de acordo com o Dicionário Silveira Bueno, aversão a pessoas ou coisas estrangeiras. Ainda Lourenço (2006) considera que o termo racismo está consolidado em nossa sociedade como um conjunto de teorias que justificam uma hierarquia entre raças e etnias.

O mesmo pode ser observado de inúmeras formas, dentro das relações de trabalho, dos relacionamentos pessoais, assim como por meio da metodologia de desenvolvimento de atividades sociais, onde as pessoas

devem ser atendidas observando determinados aspectos. Esse pode ser considerado e apontado como um dos maiores problemas sociais no Brasil, uma vez que não somente a sociedade mais alguns órgãos governamentais promovem práticas de preconceito.

Quanto a discriminação social, a mesma é considerada um reflexo de comportamentos, ações ou mesmo visões apresentadas pela sociedade sobre determinado indivíduo. Em geral a discriminação social ocorre devido a características físicas, sociais ou comportamentais dos indivíduos, os mesmos passam a sofrer perseguições, atos de humilhação e determinadas limitações devido a suas características.

Segundo Fredman (2011) um dos principais pilares para a discriminação social está atrelado ao racismo ou práticas semelhantes, uma vez que a visão racista promove uma observação diferenciada das pessoas de determinada cor perante as demais, sendo assim, os indivíduos com cor diferente da raça predominante passam a sofrer determinadas sanções dentro do ambiente social.

Dessa forma, pode-se verificar que o racismo é uma base no que se refere a implantação da discriminação social, observando que o mesmo em sua base já promove uma distinção entre as pessoas devido a características das mesmas, assim como ressaltam posturas agressivas ou discriminatórias para com um determinado grupo especifico.

3 CONCLUSÃO

Ao assumir que à população negra brasileira historicamente tem sido negada, de forma velada ou não, direitos humanos fundamentais e que sofre as consequências nefastas de séculos de discriminação e racismo, urge pensar e tomar medidas contundentes nas diversas esferas governamentais no sentido de proporcionar o equilíbrio, a igualdade de condições de existência e garantir o respeito e a dignidade a todos os afrodescendentes em nosso país.

O preconceito não é algo relacionado somente a cor, em geral o mesmo envolve a não aceitação de certos pontos particulares, nos últimos tempos uma forma de preconceito que vem ganhando cada vez mais destaque no meio social é o preconceito relacionado a opção sexual. No Brasil podemos observar que tanto o preconceito racial como sexual são presentes, além desses existe o preconceito relacionado a classe social.

No que refere ao preconceito racial desse provem certas atitudes racistas, desde a forma de falar até mesmo a agressão física. Algumas pessoas demonstram ter certa dificuldade em respeitar ou mesmo se submeter a uma pessoa de outra cor. No Brasil se torna cada vez mais comum a prática do racismo principalmente por meio das redes sociais, onde as pessoas se valem do anonimato para expressarem seus pensamentos ou opiniões acerca de certas ações.

Diante dessas informações pode-se verificar a importância ou relevância de apresentar ou ensinar a história da cultura afro dentro do Brasil, assim como descrever quais foram os traços culturais apresentados e deixados pelos negros ao longo dos anos. Somente com a apresentação e descrição de alguns valores, ensinamentos e observando o que hoje tem fundamentação na cultura afro é que determinados problemas sociais podem ser trabalhados.

REFERÊNCIAS

BORNIA, Josiane Pilau. Discriminação, Preconceito e Direito Penal. Curitiba: Juruá Editora, 2007.

CANEN, Ana; SOUZA, Aurila da Cunha Souza; BEZERRA, Marlene Jesus Soares. Projeto Político Pedagógico. In: CANEN, Ana; SANTOS, Ângela Rocha. Educação multicultural: teoria e prática para professores e gestores em educação. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2009.

FREDMAN, Sandra. Discrimination law. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2011.

FREITAS, I. Fundamentos Teorico-Métodologicos para o Ensino de História (anos iniciais). São Cristovão: Editora UFS, 2010.

LIMA, Ivan ET AL (orgs). Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 1998. 2v.

LOURENÇO, Conceição. Racismo: a verdade dói: encare. Coordenação de texto Jorge J. Okubaro. – São Paulo: Editora Terceiro Nome: Mostarda Editora, 2006.

MARTINAZZO, Celso José. A utopia de Edgar Morin: da complexidade à concidadania planetária. 2. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2004. 112 p. (Coleção Educação).

PEREIRA, Jamille Barbosa Cavalcanti, HANASHIRO, Darcy Mitiko. Ser ou não ser favorável às práticas de diversidade? eis a questão. Revista de administração contemporânea, Curitiba, v. 14, n. 4, jul./ago. 2010.

SILVEIRA, Fabiano Almeida Martins. Da criminalização do racismo: aspectos jurídicos e sociocriminológicos. Belo Horizonte: Del Rey, 2007.

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DANIELA SOBRAL DE MEDEIROS BONDIOLI

RESUMO

Este artigo aborda o tema “práticas de alfabetização na educação infantil”, entendendo que nesse âmbito de ensino o professor tem seu trabalho focado na leitura para a criança de 5 e 6 anos. A pesquisa enfatiza a análise das concepções e aprendizagem da leitura e com isso busca verificar quais os desafios encontrados pelos professores na alfabetização e desenvolvimentos das crianças. Este trabalho apresenta como objetivo geral: compreender o processo de alfabetização e como se dá a prática docente no desenvolvimento das crianças que estão nessa fase. Por entender a educação como um processo contínuo em que a criança está sempre aprendendo, percebeu-se como relevante realizar este estudo, no sentido de refletir sobre como alfabetizar, qual a melhor prática a ser utilizada na alfabetização. Nesse sentido, essa pesquisa buscou responder o problema: como e quais metodologias o docente desenvolve em sua prática de alfabetização infantil? A justificativa pela escolha desse tema surgiu por entender que as práticas docentes desenvolvidas no processo de alfabetização precisam ser revistos e melhorados, oportunizando às crianças uma aprendizagem significativa e que lhe permita autonomia para prosseguir seguramente seus estudos. A metodologia da pesquisa aplicada foi a pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica que se baseia em leituras de textos impressos e digitalizados, bem como livros sobre o tema proposto, sempre à luz de autores renomados sobre o assunto, como: Kramer, Soares, Freire e outros.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação; Formação; Conhecimento; Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

A temática abordada neste estudo apresenta questões que envolvem a prática de alfabetização na educação infantil e o ensino da leitura para a criança de 5 e 6 anos. O foco da pesquisa é a análise das concepções e aprendizagem da leitura e escrita e com isso busca verificar quais os desafios encontrados pelos professores na alfabetização e desenvolvimentos das crianças.

Sabe-se que o processo de alfabetização vai além de ensinar habilidades de codificação e decodificação do sistema alfabético, abrange o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas sociais (SOARES, 2003).

A alfabetização depende essencialmente da prática docente e o letramento, se liga à alfabetização, como algo interligado, enraizado, arraigado, dos estímulos que esta possa agregar aos conhecimentos que a criança já possui dos contextos sociais aos quais integra em sua vida extraescolar. Dessa forma, este artigo apresenta como objetivo geral: compreender o processo de alfabetização e como se dá a prática docente no desenvolvimento das crianças que estão nessa fase.

Sabendo que a educação é um processo contínuo e que a criança está sempre aprendendo, entendeu-se como relevante realizar este estudo, no sentido de refletir sobre como alfabetizar, qual a melhor prática a ser utilizada na alfabetização na educação de crianças. Para tanto, essa pesquisa buscou responder o problema: como e quais metodologias o docente desenvolve em sua prática de alfabetização infantil?

Considera-se que no campo da educação existam práticas de alfabetização que se apresentam mecânicas, formais e repetitivas. Essas atividades, na maioria das vezes, são apresentadas à criança, pelos professores, como única estratégia de ensino. Muitas vezes a criança sequer sabe o significado de algumas atividades, apenas segue a um modelo de alfabetização que cumpre a função maçante e cotidiana em sala de aula. A escolha do tema se justifica por entender que as práticas docentes desenvolvidas no processo de alfabetização precisam ser revistos e melhorados, oportunizando às crianças uma aprendizagem significativa e que lhe permita autonomia para prosseguir seguramente seus estudos.

Há práticas que deixam a criança retraída, sem liberdade para expor qualquer sentimento, ou opinião. Deixando transparecer que a criança, não tivesse capacidade de entender ou pensar diferente. Enfatizando, só, simplesmente a importância de uma leitura sem interpretação, ou, uma escrita sem significado.

As práticas e os métodos realizados pelos profissionais na alfabetização infantil, nem sempre são garantia de que as crianças aprenderam ou que está dando certo. Dessa forma, é preciso pensar e repensar sobre estas práticas tradicionais que são utilizadas, o que elas têm de positivo e que pode ser utilizado pelo professor e o que possuem de negativo e não acrescentam em nada o ensino-aprendizagem, ao contrário, só atrapalham. Freire (2011, p. 11) ensina, a esse respeito, que é preciso, na alfabetização:

Ele ainda afirma que o ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compressão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisas que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedi-

dos do aprender como escrever o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo.
Segundo Ferreiro (2011) considera, atualmente, a alfabetização não como um estado, mas como um processo contínuo que começa bem cedo e não termina nunca, o conceito de alfabetização, segunda a autora, mudou em decorrência das pesquisas realizadas da época atual, da cultura e da tecnologia, assim, a ideia de que a criança é dependente do adulto (para aprender) e de aprende somente na escola é um retrocesso. Ela aprende nas associações que faz, na sociabilização na qual vive e na leitura de mundo que desenvolve.
As primeiras escritas infantis aparecem no ponto de vista gráfico, como linhas onduladas ou quebradas (ziguezague), contínuas ou fragmentadas, ou então como uma série de elementos discretos repetidos (series de linhas verticais, ou de bolinhas). A aparência gráfica não é garantia de escrita, a menos que se conheçam as condições de produção" (FERREIRO, 2011, p.21)."
A Educação constitui um instrumento fundamental para o atendimento das necessidades de desenvolvimento da criança como ser humano ético e crítico, sendo dever do Estado garantir o acesso e permanência de todas as crianças em creches e escolas de ensino fundamental e médio, assegurando o atendimento de suas necessidades básicas (sociais, cognitivas, afetivas, físicas).
Tanto Piaget quando Vygotsky acreditavam que o desenvolvimento cognitivo da criança era construído a partir de suas relações com o meio, mas divergiam sobre o fator cultural, essencial para Vygotsky e pouco enfatizado por Piaget. Além disso, para Vygotsky era a aprendizagem que gerava o desenvolvimento mental, ao passo que para Piaget era o desenvolvimento mental que tornava o indivíduo capaz de aprender.
No entanto, respeitando e atendendo as características e necessidades de cada comunidade, a educação alfabetizadora tem como objetivo a socialização, preservando a individualidade do indivíduo. A Educação cumpre um papel socioeducativo próprio e indispensável ao desenvolvimento do indivíduo, valorizando as experiências e os conhecimentos que ela já possui e criando as condições para que socialize valores, vivências, representações, elaborando identidades étnicas, de gênero e de classe.
As concepções de aprendizagem da leitura podem ser definidas como o significado que o fenômeno possui para os alunos. Decodificar apenas não se traduz a saber ler. Para Soares (2003), ler representa a interpretação, a compreensão do que leu e do que a criança consegue associar com o mundo a sua volta.
Desde os primeiros anos, as crianças exploram e conhecem os elementos da linguagem visual e musical, pintando, esculpindo, criando, apreciando trabalhos de outras crianças e de artistas consagrados e visitando exposições, assistindo TV, acessando a internet, entre outras, ela está em contato com um mundo ativo, que não para de informar, por isso a escola também necessita inovar em sua prática.

2. METODOLOGIA

O estudo traçado para o desenvolvimento do artigo será uma pesquisa bibliográfica, de fontes secundárias, de maneira que esta embase a argumentação a partir de estudos e pesquisas de autores sobre o tema ou afins.
A respeito deste tipo de pesquisa, Marconi e Lakatos (2007, p.185) destacam:
A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc. [...].
A partir da leitura de autores como Camargo (2012), Ferreiro (2011), Castanheira, Maciel e Martins (2009), Libâneo (1994), Ferreiro e Teberosky (1995), entre outros, se buscará adquirir embasamento teórico, de maneira que se possam encontrar possíveis respostas e, assim, subsidiar o tema desenvolvido sobre as práticas de alfabetização na Educação Infantil.
Ratifica-se a pesquisa bibliográfica, classificando-a, conforme Marconi e Lakatos (2007, p.185), como exploratória, haja vista que tratará o tema e suas vertentes à luz de conceitos preexistentes.
[...] a bibliografia pertinente "oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente" e tem por objetivo permitir ao cientista o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações.
A partir das leituras realizadas, será desenvolvido o devido fichamento das mesmas para que se possa argumentar, conceituar e analisar, de maneira crítica, as ideias enfocadas.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 A CRIANÇA E A APRENDIZAGEM NA ESCOLA

A escola se apresenta para a criança como um dos principais espaços sociais, após seu lar. É no espaço escolar que ela desenvolve suas primeiras experiências sociais e também neste local que ela estará conhecendo outros conceitos, na maioria das vezes bem diferentes dos seus.
Essas divergências conceituais é que vão dificultar a aprendizagem, pois palavras, atitudes e cálculos, entre outros, estarão se apresentando nas aulas e pelo docente como de outra forma que a aprendida

no espaço em que a criança vive. Por exemplo, o troco vivenciado em casa e no armazém da rua são processos diferentes dos realizados na escola. Pois o contexto de vida não exige contas bem elaboradas ou mesmo que se "tire a prova", serão cálculos realizados através dos dedos ou com o uso da calculadora. Também na leitura, pois a interpretação da criança de uma palavra ou imagem depende das associações que ela faz.

Dessa forma, a criança conhece no contexto de vida, mas não consegue conhecer nas aulas dadas na escola, pois não se configura como significativo para ela.

Coll, Palacios e Marchesi (apud CAMARGO, 2012, p. 04) destacam que

[...] Ausubel considera evidente que a principal fonte de conhecimentos provém da aprendizagem significativa por recepção. A aprendizagem por descoberta e, em geral, os métodos de descoberta têm uma importância real na escola, especialmente durante a etapa pré-escolar e os primeiros anos de escolaridade, assim como para estabelecer os primeiros conceitos de uma disciplina em todas as idades, e para avaliar a compreensão alcançada mediante a aprendizagem significativa [...].

Aprender, na vida infantil, é conhecer e reconhecer. Vai muito mais além do que a escola imagina com suas sistemáticas e seus planos bem elaborados.

A aprendizagem para a criança ocorre quando ela entende o conteúdo como significativo, como algo que será útil em sua vida (FERREIRO, 2011).

Quando a escola ensina de forma conceitual e tradicional, com metodologias como: aulas expositivas, atividades em folha ou no quadro de forma mecanizada, a aprendizagem é mais complicada, pois necessita de que os alunos (crianças) abstraiam e isso na faixa etária de 05 a 06 anos ainda é complexo.

3.2 A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO DOS EDUCADORES/ALFABETIZADORES

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p.19), a alfabetização e suas diretrizes estão pautadas por princípios decorrentes de estudos, pesquisas, práticas e debates desenvolvidos nos últimos anos", cujo objetivo principal é o de adequar o trabalho escolar a uma nova realidade, marcada pela crescente presença dessa área do conhecimento em diversos campos da atividade humana. Um norteador com a finalidade de fornecer elementos para ampliar o debate nacional sobre o ensino dessa área do conhecimento, socializar informações e resultados de pesquisas, levando-as ao conjunto dos professores brasileiros visando à construção de um referencial que oriente a prática escolar de forma a contribuir para que toda criança brasileira tenham acesso a um conhecimento matemático que lhe possibilite de fato sua inserção, como cidadão, no mundo do trabalho, das relações sociais e culturais.

Como decorrência, poderá nortear a formação inicial e continuada de professores, pois à medida que os fundamentos do currículo se tornam claros fica implícito o tipo de formação que se pretende para o professor, como também orientar a produção de livros e de outros materiais didáticos, contribuindo dessa forma para a configuração de uma política voltada à melhoria no ensino.

A prática mais frequente consiste em ensinar um conceito, procedimento ou técnica e depois apresentar um problema para avaliar se os alunos são capazes de empregar o que lhes foi ensinado. "Essa prática de ensino mostrou-se ineficaz, pois a reprodução correta poderia ser apenas uma simples indicação de que o aluno aprendeu a reproduzir, mas não aprendeu o conteúdo" (BRASIL, 1997, p.39).

As ideias básicas contidas nos PCN's refletem muito mais do que uma mudança de conteúdo uma mudança de filosofia de ensino e de aprendizagem. Apontam para a necessidade de mudanças urgentes, não só no que ensinar, mas principalmente na maneira de ensinar e avaliar. Os PCN's têm como objetivo tirar o professor do seu estado de comodismo, levando-o a refletir sobre sua prática pedagógica. À medida que se redefine o papel do aluno perante o saber, é preciso redimensionar também o papel do professor.

Numa perspectiva de trabalho em que considere a criança como protagonista da construção de sua aprendizagem, o papel do professor ganha novas dimensões. Uma faceta desse papel é a de organizador da aprendizagem; para desempenhá-la, além de conhecer as condições socioculturais, expectativas e competência cognitiva dos alunos, precisará recolher o(s) problema (s) que possibilita(m) a construção de conceitos/procedimentos e alimentar o processo de resolução, sempre tendo em vista os objetivos a que se propõe atingir (BRASIL, 1997, p. 40).

O professor é parte fundamental neste processo, ele não tem apenas o papel de expor os conteúdos, mas também é aquele que fornece todas as informações necessárias para que o aluno possa chegar ao aprendizado. Entre suas inúmeras funções o professor também é:

- Mediador, ao promover a confrontação das propostas dos alunos, ao disciplinar as condições em que cada aluno pode intervir para expor sua solução.
- Controlador, ao estabelecer as condições para realização das atividades e fixar prazos.
- Incentivador, ao estimular a cooperação entre alunos.

3.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO INFANTIL

Sabe-se que a criança é muito espontânea e possui uma capacidade bastante evoluída para aprender, entretanto, na Educação Infantil essa capacidade se reduz em relação ao ensino baseado em abstração, ela necessita de recursos concretos para que aprenda.

Para Castanheira, Maciel e Martins (2009) é preciso que as atividades voltadas à alfabetização e o letramento sejam planejadas e explicam sua relevância nesse processo:

A prática de ensino é uma ação intencional, que procura atingir determinados fins e, para ser realizada, apoia-se em conhecimentos sobre como funciona a realidade da sala de aula, nos conteúdos a serem ensinados, e no perfil dos alunos que são objeto desse ensino. Embora muitos profissionais conheçam como funciona a realidade das turmas de alfabetização as situações vividas quando o professor ensina a ler e a escrever são singulares, não se repetem e muitas vezes são imprevisíveis (CASTANHEIRA, MACIEL e MARTINS, 2009, p. 36).

A prática de utilizar materiais como folhas xerocopiadas ou caderno com planejamento de anos anteriores não pode ser utilizada pelo docente alfabetizador, pois como afirmam os autores acima, cada turma e cada aluno possui suas especificidades, sempre há diferenças que devem ser consideradas em alfabetização.

O planejamento deve ser uma ação conjunta, não apenas do professor alfabetizador, pois depende de aspectos materiais, organizacionais e profissionais (CASTANHEIRA, MACIEL e MARTINS, 2009).

Libâneo (1994, p. 222) destaca que o planejamento é um processo de organização da aula, a partir dele o professor coordena e racionaliza a atividade escolar, a aula. Para ele, a ação de planejar não está arraigada a simplesmente preenchimento de formulários:

[...] é, antes a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentada em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino).

Ao planejar a leitura, por exemplo, Ferreiro e Teberosky (1995) destacam que ela deve ser entendida como imagem, pois inicialmente a criança conhece as letras, as sílabas e as palavras, consequentemente, assimilando-as à grafia. Daí a importância de estimular o conhecimento das letras, sua junção. Ou mesmo, propor atividades que envolvam imagens conhecidas, letras do nome da criança, rótulos, desenvolver a leitura a partir de temas já conhecidos por ela.

As autoras afirmam que existe a associação entre o desenho e a escrita, e esta passa a ser decodificada pela criança, que depois a assimila e a leitura flui. O letramento surge a seguir, pois é o momento em que ela consegue ler e compreender o que leu. Essa leitura envolve palavras, textos, imagens e necessita de autonomia em relação ao que leu e de que forma o fez.

Castanheira, Maciel e Martins (2009) desenvolveram procedimentos que julgaram como necessários à organização das atividades:

No primeiro momento eles se organizaram de acordo com os conteúdos, como: a sequenciação e complexidade dos conteúdos; atividades com repertório diferenciado; e articulação de capacidades linguísticas e de conteúdos diferentes.

Também se agrupam conforme o tipo de atividades: abertas (na promoção e reflexão que exigem negociação de ideias e solução de problemas propostos); fechadas (realizadas com autonomia e de maneira individual); contextualizadas (se orientam pelas funções e usos da leitura/escrita); lúdicas (envolvem jogos, brincadeiras, divertimento e lazer).

O terceiro critério é quanto às formas de realização das atividades pelos alunos: diferenciadas (atividades diferentes realizadas pelos alunos ao mesmo tempo); coletivas (uma atividade que deve ser realizada com a participação conjunta de todos os alunos, respeitando o tempo de aprendizagem de cada um).

O último procedimento, conforme Castanheira, Maciel e Martins (2009) é em relação à participação dos alunos nas atividades de planejamento: em forma de decisões coletivas e a avaliação e (re)definição para as atividades seguintes.

Segundo os autores, esses procedimentos podem auxiliar na definição do planejamento, sobre quais atividades o professor deve inserir em suas aulas.

Na alfabetização, o tempo escolar deve ser bem aproveitado, por isso, além de planejar é mais relevante ainda replanejar, pois o que não for alcançado num dia pode ser em outro. O letramento é algo que surge sempre interligado à alfabetização, como que dependente dela, de maneira a que ela fosse sua raiz. Soares (2003, p.8) apresenta essa ligação entre a alfabetização e o letramento como:

[...] a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento.

Tanto a alfabetização quanto o letramento têm tempo para que a criança aprenda, e isto decorrerá por toda a sua vida, pois o tempo de aprender é contí-

nuo. O tempo escolar envolve a rotina, mas não se deve comparar esse tempo com o tempo de aprendizagem, uma vez que este envolve a maturação da criança, seu envolvimento e desejo em aprender. O mais importante é não perder de vista a sintonia entre o tempo escolar e o tempo de aprendizagem dos alunos. Deve-se considerar que os processos de alfabetização e letramento precisam ser trabalhados de forma contínua ao longo dos primeiros anos de escolaridade, sempre estabelecendo uma visibilidade dos objetivos de trabalho a serem alcançados e sistematizando as ações para concretizá-lo (CASTANHEIRA, MACIEL e MARTINS, 2009, p. 57).

Ao planejar e atuar, em sala de aula, é preciso ter em mente que os objetivos são projetados sobre a aprendizagem que se espera que os alunos obtenham e não e relação às expectativas e anseios do professor.

Kramer (1985) assegura que a pré-escola tem como missão contribuir com a escola, que será sua continuidade, dessa forma, é importante cuidar, brincar, mas também, e principalmente, se preocupar com o conhecimento das crianças, pois as aprendizagens serão pertinentes no Ensino Fundamental (a que a autora se refere como 1º Grau).

Existe uma preocupação e dúvida em relação a alfabetizar ou não as crianças na Educação Infantil, o que conforme Soares e Batista (2005) não é o mais importante. Entende-se que esse processo de alfabetização e letramento deva se iniciar nesta fase, prosseguindo na escola de Ensino Fundamental. A isso, explicam que para se alfabetizarem, as crianças precisam “ter o domínio” sobre algumas condições, e ainda lhe faltam algumas dessas condições. Não que seja impossível, mas que não haja necessidade de forçar os alunos à leitura fluente.

Para Soares e Batista (2005, p. 47):

[...] esse conceito de alfabetização foi sendo progressivamente ampliado, em razão de necessidades sociais e políticas, a ponto de já não se considerar alfabetizado aquele que apenas domina o sistema de escrita e as capacidades básicas de leitura e escrita, mas aquele que sabe usar a linguagem escrita para exercer uma prática social em que essa modalidade da língua é necessária.

Nesse sentido, estar alfabetizado precisa envolver mais do que necessariamente ler. Importa que se compreenda o que leu e faça associações do que leu, utilizando-se do conhecimento em leitura para a aplicação nas relações que se estabelece com outras pessoas.

Atividades que desenvolvam a leitura na criança (na escola) da Educação Infantil precisam ser direcionadas pelo professor, pois esta ainda não tem autonomia com as palavras de modo amplo, mas restrito à sua capacidade cognitiva.

Para Soares (apud COELHO, 2010, p. 81):

As atividades de alfabetização e letramento devem desenvolver-se de forma integrada. Caso sejam desenvolvidas de forma dissociada, a criança certamente terá uma visão parcial e, portanto, distorcida do mundo da escrita. A base será sempre o letramento, já que leitura e escrita são, fundamentalmente, meios de comunicação e interação, enquanto a alfabetização deve ser vista pela criança como instrumento, para que possa envolver-se nas práticas e usos da língua escrita.

Assim, falar em alfabetização é tentar uni-la ao letramento, não como ações únicas, mas como forma de uma contribuir com a outra, complementando em suas necessidades e nas necessidades das crianças em conhecer, aprender e fazer uso em sua vivência escolar e extraescolar.

4. CONCLUSÃO

Quando o professor atua nas turmas de alfabetização e letramento ele precisa estar preparado para as dificuldades que pode encontrar em sua prática diária, pois como alertaram os autores, as situações de aprendizagem são imprevisíveis, e cada dia acontece de uma maneira.

A formação docente é um ponto relevante, pois a partir do conhecimento teórico o docente pode buscar subsídios que enriqueçam sua prática, contribuindo para um planejamento que abranja estratégias de ensino-aprendizagem focados em recursos concretos, como atividades lúdicas e em associações do conteúdo com elementos que os alunos conheçam fora do contexto da escola, ou até mesmo em seu interior.

Sobre o planejamento, entende-se que ele deve se realizar como forma de organização da prática, evitando improvisos e acrescentando novidades para que não se utilize de atividades ultrapassadas e que não atendam às necessidades da turma e dos alunos, pois cada um possui suas peculiaridades e devem ser respeitadas.

Importa que o professor tenha conhecimento de que os alunos aprendem a partir de aspectos sociais, ambientais e biológicos, pois umas crianças desenvolvem sua maturidade mais precocemente e outras demoram mais, estando ainda despreparadas para a alfabetização e o letramento.

Finalmente, destaca-se que ao alfabetizar e letrar uma criança, o professor precisa entender que não estará apenas a ensinando a decodificar letras, sílabas, palavras, muito mais, ela estará orientando a leitura de um cidadão que aprenderá a ler e compreender palavras, gestos, imagens, pessoas e o mundo, contribuindo para com as mudanças necessárias a seu favor.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação – Secretaria da Educação Fundamental – Brasília, 33ª Edição, 1997.
CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos. Desenvolvimento Infantil e Processos de Aprendizagem e Ensino: alguns olhares e contribuições. 2012. Disponível em www.dentclean.com.br/dentclean/Portugues/manPublicacao.php?c=6. Acesso em 12 fev. de 2020.
CASTANHEIRA, Maria lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes. Alfabetização e letramento na sala de aula. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica editora: Ceale, 2009.
COELHO, Silmara. O Processo de Letramento na Educação Infantil. Pedagogia em ação, v.2, n.2, p. 1-117, nov. 2010 – Semestral. Disponível em: periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/download/4848/5027. Acesso em 15 de mar.de 2020.
FREIRE, Luiz Gustavo Lima . Concepções e abordagens sobre a aprendizagem: a construção do conhecimento através da experiência dos alunos. Ciências & Cognição 2006; V. 09. Disponível em:< http://www.cienciasecognicao.org >. Acesso em 10 de fev. 2020.
FREIRE, Paulo. Alfabetizando leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.
FERREIRO, Emília. Reflexão sobre Alfabetização. 26. ed. São Paulo Cortez, 2011- (coleção questões da nossa época; v6).
FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Trad. De Diana Myriam. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
KRAMER, Sônia. O papel social da Pré-escola. Cad. Pesquisa, agosto de 1985. Disponível em: dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista7-mat8.pdf. Acesso em 10 de mar. de 2020.
LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São paulo: Cortez, 1994.
MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6. ed. São Paulo: Atlas S. A., 2007.
PIAGET, J. A equilibração das estruturas cognitivas. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
REGO, A. Comportamentos de cidadania nas organizações. Lisboa: McGraw-Hill. 1997.
SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf. Acesso em 12 de mar. de 2020.
SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Alfabetização e Letramento. Caderno do Professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
VYGOTSKY, Lev Semenovich. A Formação Social da Mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PRÁTICAS EDUCATIVAS DE LEITURA NOS ANOS INICIAIS

DANIELE NATHÁLIA APOLONIO SILVEIRA

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo ampliar o debate sobre a importância da leitura nas séries iniciais. Esta investigação vai contribuir para engrandecer a visão dos educadores, sobre a inclusão de práticas de leitura que contribuem no desenvolvimento integral dos educandos. Ao se estudar sobre leitura veremos como ela pode engrandecer o vocabulário, estimulando a criatividade e o pensamento crítico, além disso, sabendo que as atividades que envolvem leitura podem inserir o educando em num contexto social, este artigo traz informações sobre como docente pode mediar ações para conseguir despertar na criança o interesse pelo ato de ler, demostrando assim, alguns exemplos para facilitar essa prática no cotidiano da sala de aula, articulando as práticas ao processo de ensino e aprendizagem, neste contexto, a intervenção do professor torna-se de fundamental importância para o desenvolvimento e a aprendizagem do educando.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas pedagógicas; Leitura; Desenvolvimento.

ABSTRACT

This research aims to expand the discourse on the importance of reading in the early grades. This investigation will contribute to enhance the educators ‘view on the inclusion of reading practices that contribute to the students’ integral development. When studying about reading we will see how it can enhance the vocabulary, stimulating creativity and critical thinking, in addition, knowing that the activities that involve reading can insert the student in a social context, this article provides information on how teachers can mediate actions to be able to awaken in the child the interest in the act of reading, thus showing some examples to facilitate this practice in the daily life of the classroom, articulating them practical to the teaching and learning process, in this context, the intervention of the teacher beco-

mes fundamental importance for the development and learning of the student.

KEYWORDS: Pedagogical practices. Reading. Development.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo analisar a contribuição das práticas educativas na formação de leitores nos anos iniciais do ensino fundamental. O que se pretende analisar com a pesquisa é como o docente pode se aperfeiçoar e melhorar sua atuação em sala de aula através de boas práticas de leitura que possam contribuir significativamente, no processo de aprendizagem dos educandos.
É visível a preocupação de educadores em incorporar no processo educativo práticas de leitura que sejam diversificadas e cada vez mais próxima da versão social, proporcionando desafios que estimulem a criticidade e autonomia. Este artigo traz informações sobre as possibilidades de novas descobertas e metodologias que o professor poderá realizar através da reflexão da própria atuação em sala de aula, sendo capaz de interpretar, perceber, refletir e planejar práticas de leitura utilizadas na esfera social que contribuirá significativamente no processo de ensino e aprendizagem.

Nesta pesquisa, foi utilizada como recurso metodológico a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica. A pesquisa está relacionada ao manuseio de documentos cientificamente autênticos com o objetivo de verificar a importância das práticas de leitura na formação de leitores nos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa bibliográfica foi importante, pois promoveu um intenso contato com a literatura produzida sobre o tema que origina esta pesquisa, sendo desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

Este trabalho toma como objeto a análise da importância da leitura, tempos e espaços para leitura e a prática pedagógica de leitura na escola. De acordo com o PCN (1998, p.53), A leitura " Não se trata simplesmente de extrair informações da escrita [...]". É necessário um longo processo interativo. Com o objetivo de compreender as práticas pedagógicas e o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita é importante analisar a importância que as boas práticas que envolvem a leitura na escola poderão ampliar os momentos de interação e troca de experiências entre os sujeitos.

O ato de ler precisa ser estimulado para que seja introduzido na vivência dos alunos como uma atividade que promove mudanças internas e externas. A base principal da pesquisa é analisar o foco da habilidade da leitura desde os anos iniciais, período em que os educandos estão começando a conhecer o mundo letrado a sua volta. Analisaremos, neste artigo algumas dessas práticas que focalizam as funções socioculturais da leitura e nas quais o professor se coloca como mediador nesse processo.

2. A importância da leitura na infância.

O ato da leitura pode ser considerado um direito fundamental para a humanidade, pois, ela colabora para a inserção do indivíduo no mundo social, sendo um importante instrumento no desenvolvimento da criticidade e autonomia humana. Neste sentido, Fischer (2006 p.15), aponta que:

A leitura em sua forma verdadeira surgiu quando se começou a interpretar um sinal pelo seu valor sonoro isoladamente em um sistema padronizado de sinais limitados. [...] A leitura deixava de ser uma transferência um a um (objeto para palavra), para se tornar uma sequência lógica de sons que recriasse uma linguagem natural humana. Em vez de lerem imagens, lia-se, desse modo, a linguagem.

Sabe-se que a criança entra em contato com o mundo da leitura mesmo antes de entrar na escola. Assim, sem que ela perceba, está rodeada pelo mundo letrado e esses primeiros contatos ocorrem no ambiente familiar em que os pais, avós e demais adultos leem para as crianças. Quando isso acontece de forma habitual gradativamente ela vai adquirindo familiaridade com o comportamento leitor das pessoas ao seu redor.

É por meio da Leitura que o indivíduo interage com seus pares através da palavra escrita. O leitor é um ser ativo que atribui significado ao texto por meio de um processo de compreensão do mundo que envolve suas características singulares associadas à sua capacidade simbólica e interativa presentes no contexto social, assim, a palavra escrita só se completa através da mediação do leitor, tornando-se viva, ativa.

Assim que as crianças são inseridas na escola, o educador tem papel fundamental de incentivar e instigar a ler de forma crítica e reflexiva, segundo o PCN (2001, p.53), " Não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente compreender

como os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita". Portanto, o ato de ler deve ser considerado como o resultado de construções sequenciais dos sentidos que o leitor atribui quando entra em contato com a palavra escrita.

3. A Prática Pedagógica

A prática pedagógica tem sido enfatizada ao longo de estudos e reflexões por muitos pesquisadores na área da educação. Devido à essas reflexões, é fundamental analisar sobre o papel do educador diante de sua prática pedagógica, com o objetivo de romper antigos paradigmas sobre a visão tradicional e conservadora da ação docente perante as novas demandas da sociedade atual.
Segundo Behrens, 2013, a área da educação foi fortemente influenciada pelo pensamento conservador onde ocorriam a mera reprodução e fragmentação do conhecimento, onde as tarefas repetitivas eram a base do ensino, independentemente do aprendizado do aluno, o importante era a transmissão do conteúdo.
A visão fragmentada levou a educação a processos que se restringem à simples reprodução do conhecimento, no resultado e na memorização do conteúdo. Restringindo-se em cumprir tarefas repetitivas que, muitas vezes, não apresenta sentido ou significado para quem as realiza (BEHRENS, 2013, p.23)

Nas últimas décadas do século XX esse pensamento perde espaço para uma visão mais inovadora e globalizada. Dessa maneira surge a necessidade de romper com este modelo educacional conservador e mecanicista. Porém, mesmo com todas as mudanças que vem ocorrendo ao longo das últimas décadas, ainda se encontram muitas práticas pedagógicas voltadas a simples reprodução do conhecimento, ocasionando a falta de reflexão por parte do educando.
Neste sentido, Freire (1996, p.25) enfatiza que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua reprodução ou construção". Completando essa afirmação, Behrens (2011, p. 55) corrobora que "o ensino como produção de conhecimento propõe o envolvimento do aluno no processo educativo".
Baseando-se nas afirmações acima, é fato que a escola e o professor devem colaborar para que a prática de leitura ocorra através de uma reflexão crítica ao ensino tradicional, deixando de ser centrada na mera transmissão de informações e transformando-se em promotora da construção do conhecimento pelo educando.
O papel do professor é, mais do que nunca, fundamental no processo educacional, pois a ele cabe ser o mediador dos processos de ensino, segundo Freire (1996, p.25) "É pensando criticamente na prática de hoje que se pode melhorar a próxima prática". Por isso, um dos grandes desafios da educação na atualidade será mudar os olhares voltados às reais necessidades dos estudantes e descobrir como usar os mais diferentes recursos, para transformar o educando em agente do seu próprio desenvolvimento intelectual, cultural, afetivo e social.

4. Práticas de leitura na escola

A realidade do processo educacional brasileiro tem sido analisada e discutida com bastante preocupação. Dentro dessa análise, tem se evidenciado a necessidade de uma reflexão na prática pedagógica do ensino de leitura. Por muito tempo, definiu-se que a leitura era um simples processo de decifração de códigos, quando ler era apenas reproduzir sons para cada uma das letras.

Atualmente, sabemos que a decifração é apenas uma das inúmeras competências envolvidas no ato da leitura. Ler é, dentre outras coisas, atribuir sentido. Deste modo, se quisermos formar leitores competentes e inseridos na cultura escrita, é importante promover as práticas sociais de leitura e escrita nas escolas.
Para aprender a ler é preciso desenvolver as habilidades que envolvem a interação com a diversidade de textos escritos e presenciar a utilização deles em diversas situações. O ato de ler trata-se não mais de ensinar a língua, suas regras e suas partes isoladamente, mas, o de compreender a utilização dos mais variados textos nas várias situações do dia a dia, por este motivo, é importante que educador ofereça aos estudantes várias oportunidades de como aprender a ler usando os procedimentos que os leitores fluentes utilizam.
No nosso dia a dia lemos com os mais diferentes propósitos e escrevemos para os mais distintos interlocutores. Tais ações podem ser aprendidas através dos comportamentos leitor e escritor que o estudante vai construindo ao longo do seu processo educacional, para isso, o professor tem papel importantíssimo na aquisição da competência leitora, não só porque promove atividades para isso, mas também serve como modelo leitor.
Uma boa prática de leitura na escola deve admitir várias leituras para tornar os alunos bons leitores, para isso, escola terá que motivá-los, fazê-los achar a leitura algo prazeroso, desafiador e interessante. A ideia é propor uma leitura e escrita mais próxima possível da versão social e que, assim, os estudan-

tes tornem-se sujeitos principais da cultura escrita ao seu redor.
Segundo o PCN (1997, p.45) "[...] é necessário refletir com os alunos sobre as diferentes modalidades de leitura e os procedimentos que elas requerem do leitor [..]". O gosto pela leitura não é coisa que acontece de repente, é preciso auxiliar o educando a descobrir o que a leitura pode proporcionar, assim, ele ganha familiaridade com os mais variados textos que o levarão à proficiência leitora.

5. Tempos para a leitura: Uma organização didática

O contato diário com a língua escrita durante o os anos iniciais do ensino fundamental, principalmente durante o ciclo de alfabetização deve ser realizado através atividades do contato diário com textos diferenciados e diversificados que despertará o interesse e o gosto pela leitura. A leitura de contos, poemas, fábulas, receitas, propagandas, entre outros gêneros textuais, variam de acordo com os objetivos a serem desenvolvidos durante o ensino da língua e da linguagem.

5.1. Prática de leitura

De acordo com o PNAIC 2015, no Ciclo de Alfabetização, é muito produtivo mobilizar situações orais como ponto de partida para compreender o funcionamento linguístico e discursivo da escrita, pensando nisso, a leitura diária e diversificada favorece a aprendizagem de diversos aspectos da linguagem, bem como de comportamentos leitores que permitirá diversas estratégias de leitura. Por exemplo: A leitura de textos que se sabe de memória e o reconto oral pelas crianças de histórias que foram lidas para elas. Tais situações de aprendizagem tem por finalidade garantir que a criança tenha condições de participar de situações de intercambio oral, ouvindo, formulando e respondendo perguntas e assim, interagindo com o mundo.

5.2. Prática de produção de textos orais e escritos.

Para produzir textos durante os anos iniciais é fundamental que as crianças em primeiro lugar, têm de saber o que querem dizer, para quem dizer e qual o melhor gênero que atende essas ideias. Primeiramente, é preciso desenvolver os comportamentos leitor e escritor das crianças. Para que a escrita ganhe sentido, é preciso deixar bem claro o destinatário que vai ler suas ideias, qual o assunto que será escrito e para quê será escrito. O texto tem que apresentar uma função social, como se fosse a resolução de um problema através das palavras.

Com o objetivo de desenvolver esses comportamentos, o primeiro passo é conhecer diversos gêneros textuais, onde o estudante participe de situações práticas que envolvem leituras individuais e compartilhadas destes textos, conhecendo-o, apreciando e compreendendo aos poucos sua linguagem. Deste modo, ela terá um repertório bastante significativo ao construir, revisar e criar um percurso de autoria.

Outra maneira de estimular o comportamento leitor é através da revisão da escrita. Quando a criança desenvolve uma reflexão sobre o texto que foi produzido através da revisão individual, coletiva ou por meio da troca de opiniões, ela se coloca no lugar de leitor e adquire mais facilidade de enxergar as fragilidades do seu texto e do texto dos coleguinhas. Fazer a releitura de trechos, verificando se ele atende aos objetivos da mensagem, não só no final do texto, mas durante todo o processo, faz com que a criança se familiarize com o procedimento, fazendo um complexo processo de transformação de seus conhecimentos através de um texto.

5.3. Prática de análise linguística.

Nos anos iniciais, a prática de análise linguística deve a princípio, partir de atividades que envolvam o uso da língua, valorizando a linguagem das crianças como forma de comunicação cotidiana, buscando conhecer as diferentes manifestações culturais existentes. As atividades que garantem essa prática de forma mais efetiva são as rodas de conversa, rodas de leitura, produção e compreensão de textos orais e escritos em diferentes gêneros do discurso, seguidas de atividades de reflexão sobre a língua e a linguagem.

Não é uma nova denominação para o ensino de gramática (...) A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem (...) É a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho, tanto sobre os textos que produzem quanto sobre os textos que leem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições. (PCN, 1998, pp. 28 e 29)

É importante promover situações onde as crianças tenham acesso a um bom repertório literário e ler com frequência, assim, ela se familiariza cada vez mais com a estrutura discursiva e linguística do gênero que será escrito. Com isso, ela expande seu vocabulário, criatividade e autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise documental e a pesquisa bibliográfica é possível compreender que o professor pode se aperfeiçoar e melhorar sua atuação em sala de aula através de boas práticas de leitura, colaborando para o desenvolvimento global do educando, onde tem a competência de atribuir significado ao que lê e compreende do mundo, tendo a capacidade de resignificá- lo e transformá-lo.

Mesmo sendo evidente a preocupação de educadores em incorporar no processo educativo práticas de leitura que sejam diversificadas e cada vez mais próxima da versão social, temos que considerar que é por meio da Leitura que o indivíduo interage com seus pares através da palavra escrita, por isso, cabe à escola e a família promover situações que envolvem a leitura, dando possibilidades de novas descobertas.

Para valorizar a leitura será preciso que o professor esteja consciente da sua postura como mediador em sala de aula, criando meios que facilitem a construção das aprendizagens, como também proporcionar desafios que estimulem a criticidade e autonomia, para isso acontecer, a escola e a comunidade devem estar engajadas em um trabalho conjunto, formando uma política educacional que possa contribuir com um processo de mudança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D. A.;

DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Gestrado/UFMG, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=328>. Acesso em 20/04/2020.

CARRENHO, Silvanira Migliorini; Contribuições da Leitura na Formação do Cidadão: exemplos que incentivam. Disponível em: <http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/aq67divg7ydn3e 0_2013-7-10-17-43-36.pdf>. Acesso em 27/04/2020.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 47 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya; et al: Práticas pedagógicas do professor: abordagem construcionista, contextualizada e significativa para uma educação inclusiva. Curitiba: Appris, 2016

SILVA, José Aroldo da. Discutindo sobre leitura. Macapá: Unifap, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/viewFile/326/n1jose.pdf>. Acesso em 27/04/2020.

LITERATURA INFANTIL E A EDUCAÇÃO INFANTIL: PASSAPORTE PARA O MUNDO IMAGINÁRIO

DANILA HERRERO TURTRO RIVEGLINI

RESUMO

A presente artigo visa analisar a importância da Literatura Infantil na Educação Infantil. Entende-se por Literatura Infantil o conjunto de obras literárias direcionadas ao público infantil. Ela possui um teor artístico e poético com muita riqueza linguística, traduzida em palavras e imagens, transportando seus leitores para outros mundos. Um instrumento fundamental para ser utilizado como passaporte de entrada no universo imaginário na Educação Infantil. Historicamente, surgiu há poucos séculos, originou-se da tradição oral, somente posteriormente surgiram as narrativas de fábulas e de contos de fadas por diversos autores. A Literatura Infantil caminhou desde seus primórdios com a Pedagogia, impregnando um caráter didático, inicialmente moldados pelos burgueses para transmitir valores moralistas. Atualmente, as narrativas infantis são importantes nas práticas educativas, pois favorecem a fantasia para o mundo infantil por meio lúdico, especialmente, os contos de fadas, além de ampliar o repertório para a aquisição da leitura e da escrita. Os dados da referida investigação foram levantados por meio de uma pesquisa bibliográfica e descritiva com critérios de revisão de assunto, em uma abordagem qualitativa. Verificou-se e conclui-se a partir daí a extrema importância da Literatura Infantil para ampliação da imaginação, contribuindo para o desenvolvimento emocional, cognitivo das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Infantil; Educação Infantil; Crianças; Universo Imaginário; Lúdico.

1 INTRODUÇÃO

A literatura infantil é uma caixa de magia criada pela essência humana e traduzida com sabor de fantasia, de ludicidade para as crianças pequenas. Desde que ela foi criada, traz esse passaporte para o universo imaginário. Ao adentrar-se nas obras literárias infantis, o aprendiz tem a possibilidade de conhecer outros mundos, que estão nos seus desejos e anseios. Pode ser reconhecido como um canal aberto pelo leitor (mediador) para abrir o universo simbólico.

Ao resgatar o histórico da literatura infantil, encontra-se raízes desde os primórdios com o campo educacional. Em um primeiro momento, mostrou ter um forte papel didático e um caráter moralizador. No entanto, na contemporaneidade, esse o mercado se expande com um conjunto de novas publicações, que com a globalização passaram a ser lidos mundialmente. Surge uma literatura infantil dentro uma diversidade de contextos e valores. Entretanto, dentro desse universo se destacam os contos de fadas, que se originaram da tradição oral e ainda atualmente possuem um valor relevante para crianças pequenas, pois oferecem aspectos mágicos, fantásticos que estimulam os seus processos criativos.

As obras literárias infantis são conteúdos fundamentais para serem trabalhadas na Educação Infantil, por possuírem um caráter lúdico, auxiliam no universo imaginário das crianças. Quando se planeja atividades com literatura infantil, a fantasia e o repertório linguístico se ampliam e estimulam todas as potencialidades dos aprendizes, especialmente, na aquisição da leitura e da escrita. O conhecimento, dentro dessa perspectiva, será elaborado por meio da ludicidade, o que possibilitará à criança ter uma aprendizagem de si própria e do mundo, que a cerca, de uma forma prazerosa.

A escola, ao trazer as narrativas infantis como parte do currículo nessa fase, contribuirá para despertar o desejo da leitura, contribuindo, assim, para a formação de leitores. Portanto, ao realizar apresentação desses conteúdos com uma abordagem crítica e dialógica, os alunos poderão viajar em outros mundos, além de ter uma formação sólida com um teor linguístico muito rico.

A presente pesquisa visa analisar a importância da literatura infantil na educação infantil. Para sistematizar esses dados teve como objetivos específicos: identificar a literatura infantil e suas características; conhecer o histórico da literatura infantil e relacionar as práticas educativas de obras literárias infantis na educação infantil.

Para realizar a organização metodológica e sistemática do estudo, propôs-se, quanto aos objetivos, uma pesquisa descritiva, em que os fatos foram observados, analisados e interpretados pelo pesquisador, mas sem ter sua interferência. Primeiramente, abordou-se os procedimentos de levantamento de dados de materiais publicados, portanto, uma investigação bibliográfica com critérios de resumo de assunto em uma abordagem qualitativa, isto é, executou-se uma análise interpretativa dos eventos.

O percurso para organizar esse artigo pode ser descrito em três momentos: inicialmente, analisou-se a literatura infantil enquanto uma linguagem para o desenvolvimento do potencial criativo das crianças, e, posteriormente, descreveu-se um breve histórico sobre a literatura infantil. Finalmente, elencou-se as atividades de narrativas infantis e sua importância na educação infantil.

DESENVOLVIMENTO

2.1 LITERATURA INFANTIL E O UNIVERSO IMAGINÁRIO

Coelho (1991, p.24) aborda que a literatura infantil "antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte; fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível; impossível realização". Percebe-se nas suas palavras a representação poética e a expressividade dessa linguagem para as crianças, revelando-se como um recurso fundamental para ser desenvolvido com os alunos na Educação Infantil.

Literatura Infantil, segundo Girotto e Hernandes (1985, p. 43), possui características diferenciais das outras linguagens:

> é o conjunto de obras, nas quais a linguagem seja essencial e um instrumento para levar a criança algo diferente do que exige seu interior; um mundo, na qual a imaginação é magia que faz cada realidade, uma imagem e de cada imagem, uma realidade e na qual a criança constitui-se o rei das naturezas e, impulsionado por animismos, de um pau faz cavalo, ou outra criança a quem contar suas histórias.

Esse gênero literário aborda diversas temáticas com expressividade, traduzindo em qualquer época o equilíbrio entre letras, imagens, poemas, ou atividades que auxiliem à criança em suas memórias o contato com outras realidades, culturas e outros pontos de vista, segundo Tortella et al. (2016). Portanto, literatura infantil pode ser entendida como o conjunto de publicações dirigidas ao público infan-

til com conteúdo lúdico e/ou didático (ARROYO, 1990). Entretanto, Paiva e Oliveira (1996) discordam desse conceito e apontam que se mostra restrito, pois desconsidera o histórico do acervo escrito. Destacam, em contraposição, que essas narrativas faziam parte da tradição oral que se caracterizava como uma descrição e uma explicação de uma forma de interpretar a realidade, sem uma direcionalidade específica a um público restrito.

De acordo com Abramovich (1989, p.33), os livros produzidos para crianças pequenas podem oferecer o encantamento para qualquer idade, porque trazem "experiências de olhar, de um olhar múltiplo, pois se vê com os olhos do autor e do olhar/leitor, ambos enxergando o mundo e as personagens de modo diferentes, conforme o mundo". Aspectos que favorecem a entrada ao mundo simbólico. Nesse momento, a criança se torna mais perceptível em relação aos seus próprios conflitos, acessa a verdadeira conexão com o imaginário, que resulta no enriquecimento de sua percepção de mundo e da expansão dos seus laços afetivos. A autora citada reitera: "é ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade e tantas outras coisas". Assim, todos esses elementos podem ser fundamentais, pois fornecem as narrativas como experiência para o ouvinte.

Oliveira (1989, p.22) analisa que uma obra literária traz "a realidade com uma roupagem nova e criativa, deixando espaço do leitor para entrar na sua trama e descobrir o que está nas entrelinhas do texto". Para avaliar as narrativas infantis tornase necessário verificar os seguintes critérios como: o fantástico, o mágico, o maravilhoso e o poético. Já Frantz (2001, p.16) aborda a obra literária como ludicidade e representada pela fantasia, além de mostrar-se como uma possibilidade de questionamento das ansiedades relativas ao mundo infantil, e, ao mesmo tempo, trazer uma riqueza para perceber as coisas de forma diferenciada.

A leitura é uma ação efetiva, que torna a criança experimentadora do texto, por isto, as práticas educativas deverão ser fundamentadas num aprendizado de leitura que se interessa por aquilo que o texto não circunscreve. Dessa maneira, de acordo com Roberto; Santiago e Ferreira (2020), a leitura viabiliza o conhecimento de um espaço plural e aberto com muitos caminhos. Assim sendo, o texto literário é mais do que suas estruturas discursivas, extrapola esse universo concreto para adentrar nas construções do imaginário de cada leitor, portanto, realiza uma gênese poética de ordem ontológica.

O elo que se estabelece com a realidade por meio da leitura é a possibilidade de sentido que a escritura proporciona, trazendo um vínculo fundamental para o desenvolvimento da socialização da criança. Rodrigues (2015) aponta que a leitura, adquire informações e expande o vocabulário infantil. O ato de ler desperta novos conhecimentos, amplia os horizontes e facilita a inserção a um universo imaginário.

Ao favorecer e desenvolver o imaginário, a criança poderá ter uma referência maior à aquisição da leitura e escrita. Nessa viagem imaginária, o aprendiz recupera sentimentos, comportamentos e desejos que a humanidade construiu em seu patrimônio cultural. Ler sempre representou uma das ligações mais significativas do ser humano com o mundo. Lendo reflete-se e presentifica-se na história (FREIRE, 1989).

O homem, permanentemente, realizou uma leitura do mundo, segundo Freire (1989). Em paredes de cavernas ou em aparelhos de computação reproduziu o movimento de estar no mundo e sua representação. Portanto, ler é uma questão existencial, lendo o homem se torna mais humano e sensível. Tal movimento assemelha-se à trajetória trilhada pelas crianças pequenas na Educação Infantil na aquisição de um repertório para adquirir a habilidade de leitura e escrita, pois primeiramente têm acesso à linguagem oral, inclusive às narrativas de histórias, e, representam suas emoções e experiências por meio de desenhos.

Por meio da literatura infantil, adentra-se às realidades esquecidas, memórias guardadas, porém possíveis de sublimação aos desejos arcaicos. O ser humano é marcado pela condição da falta, mas a capacidade de simbolizar ultrapassa todos esses elementos. A criança possui ainda o resguarde do mundo da fantasia, vive toda essa amplitude na infância, as narrativas infantis são como passaportes para a viagem ao imaginário no tempo e no espaço. Assim, extrapola os horizontes nas dimensões afetivas, emocionais e mostra-se como uma forma singular de expressão peculiar a cada pessoa, portanto, "um diálogo, que permite ao ser humano, dirigir-se ao outro e ao mundo com um olhar de encantamento, capaz de propiciar reflexões e descobertas" (TORTELLA et al., 2016, p.134).

Cavalcanti (2009, p.11) ressalta que a literatura infantil visa "ampliar a visão de mundo da criança", pois resgata suas emoções e estimula o seu processo de amadurecimento. O mundo simbólico é expresso artisticamente, portanto, um instrumento de catarse e sublimação para resolver seus problemas, angústias e anseios. A palavra é um cerne entre a literatura e o psiquismo humano, o resultado de uma expressão profundamente humana.

Dessa maneira, uma forma de humanizar o processo educativo é usar as narrativas infantis no contexto escolar. Algumas histórias poderão ser o elo condutor de interpretação e compreensão da reali-

dade, “uma linha imaginária que traduz a criança na dimensão de estar no mundo” (CAVALCANTI, 2009, p.12). Todavia, a leitura poderá abrir um mundo de experiências para o aprendiz. Compreender suas limitações e amplitudes diante algumas situações conflituosas, um processo de autoconhecimento.

Para Bettelheim (1976), a leitura é um suporte para a criança alcançar outros mundos e abrir a sua mente para imaginação. Quando o professor empresta a sua voz na leitura para os alunos estabelece-se um canal para entrar na fantasia e explorar todos os seus potenciais. A convivência em sociedade traz questões que a criança precisa enfrentar na realidade com seus recursos interiores, o desenvolvimento intelectual está acoplado ao imaginário.

Destaca-se que a Literatura Infantil tem como público-alvo as crianças, com repertórios escritos por adultos. Assim, o escritor possui uma visão adulto-cêntrica para escrever os livros, embora precise se preocupar com a escolha se os ensinamentos são elaborados para atingir o interesse infantil. Meireles (1984, p.29) faz um trocadilho sobre essa questão “o livro infantil, se bem que dirigido à criança, é de invenção e de intenção. E transmite-os na linguagem e no estilo que o adulto igualmente crê adequados à compreensão e ao gosto do seu público”.

De acordo com Paiva; Oliveira (2010), alguns escritores quando elaboram obras literárias infantis expõem uma linguagem muito simplista, desconsiderando a capacidade da criança, subestimando-a, enquanto outros autores trazem um tom moralizador para demarcar sua obra. Portanto, cabe à escola planejar práticas educativas com critérios de seleção de escolha de livros, que possam oferecer o apetite intelectual da criança para realizar uma viagem fantástica ao um universo imaginário, que estimule a curiosidade, isto é, seja lúdico e não apenas um instrumento pedagógico para instruir.

2.2 LITERATURA INFANTIL: ASPECTOS HISTÓRICOS

A literatura infantil historicamente possui poucos capítulos, as suas raízes encontram-se na tradição oral. Por meio da contação de histórias, o homem passava suas experiências de geração a geração com narrativas que traduziam a evolução da humanidade. Segundo Cunha (1989, p. 22), os primeiros livros direcionados às crianças apareceram ao final século XVII e durante todo o século XVIII, “quando passa ser considerada um ser diferente do adulto”, pois até aquele momento a concepção de infância ainda não existia. Quando começa essa diferenciação, as crianças passam a ser vistas com suas necessidades e características próprias, já se distanciam dos mais velhos ao ter novos parâmetros educacionais para prepará-la para a vida adulta.

Antes desses fatos, a criança acompanhava o adulto em toda a sua vida social e participava do seu contexto. A autora acima citada (CUNHA, 1989) prossegue o relato e aborda que existia dois tipos de crianças: a que pertencia a classe da nobreza com orientação por preceptores, em que a leitura era feita com os grandes clássicos geralmente; e, a criança das classes menos privilegiadas, que ouvia ou lia as histórias de cavalaria, de aventuras; existiam ainda as lendas e os contos folclóricos de grande interesse das classes populares.

De acordo com Zilberman (1994, p. 13), “antes da constituição deste modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para a infância. Essa faixa etária não era percebida como vivendo um momento diferente ao dos adultos, o mundo da criança não era visto como um espaço separado”. A família vivenciava os mesmos gêneros literários, entretanto, também não havia laços afetivos, que aproximavam socialmente os entes familiares O modelo de família, que se concebia naquele momento histórico era diferente do atual, pois não era um núcleo pequeno (pai, mãe e filhos), eles viviam em clã.

Por conseguinte, a nova concepção de infância acarretou uma maior união doméstica, porém trouxe elementos de controle no desenvolvimento intelectual da criança e outras formas de manipular as suas emoções. Zilberman (1994, p.14) argumenta: “a literatura infantil e a escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir essa missão”. Pois, a literatura tinha um caráter moralizador para determinar um padrão de comportamento. A criança era como um “projeto de adulto”, a sua educação era traçada de acordo com os objetivos dos adultos, as suas capacidades e anseios não era considerados.

Para Lajolo e Ziberman (1991), a revolução industrial, no século XVIII, levou ao crescimento político e financeiro das cidades, demarcando uma decadência nas zonas rurais, o que, por consequência, acarretou muitas mudanças nas instituições familiares. Nesse momento, a criança legitima o seu papel na sociedade. A infância é preservada como valor, surgem novos objetos industrializados (o brinquedo e o livro). Novos ramos da ciência iniciam-se também, como a Psicologia Infantil, a Pedagogia e a Pediatria.

Segundo Cunha (1989), a Pedagogia tem uma ligação profunda com a Literatura Infantil, em especial, na Europa. Os grandes educadores buscavam nessa época criar a literatura para crianças e jovens. Esses autores visavam dois aspectos: a formação e a informação enciclopédicas. Percussores dessas correntes foram: Comenius (15921670), Basedow (1746-1818), Fenelon (1651-1715), entre outros.

Costa (2005) destaca que o escritor Fenelon elaborou uma Literatura Infantil com pressupostos didáticos. Escreveu “Aventuras de Telêmaco”, narrativa,

que dedicou ao duque de Borgonha, neto de Luís XIV. Nesse enredo apresenta "caracteres moralistas e instrutivos", assemelhando-se a uma cartilha para Educação Infantil.

De acordo com Cunha (1989), as primeiras fontes da literatura infantil se basearam nos clássicos adaptados e no folclore, o que possibilitou que os contos de fadas fossem aprimorados para voltarem-se ao público infantil. As histórias folclóricas foram escritas por Perrault, e, logo após, pelos irmãos Grimm. Esses dois autores pertencem, dessa forma, à gênese desse estilo. Seus contos foram adaptados e republicados diversas vezes, suas obras literárias tiveram alcance universal. Outros autores se destacam também: Andersen, Collodi, Amicis, Lewis Carrole, Mark Twain, Charles Dickens, entre outros. Costa (2009) destaca que os contos de fadas auxiliam o processo lúdico e cognitivo, um gênero realmente específico voltado para a criança, trazendo elementos importantes para o desenvolvimento da psique infantil. O escritor Perrault foi o marco da Literatura Infantil, segundo Lajolo e Ziberman (1991, p.16), "a sua preferência inaudita pelos os contos de fadas, literatizando uma produção que até o momento de natureza popular e circulação oral doravante como principal leitura infantil". Becker (2008) destaca também a coletânea realizada pelos Irmãos Grimm sobre contos de fadas. Segundo Lajolo e Ziberman (1991), com a obra de "Júlio Verne", surge uma verdadeira literatura infantil, voltada especificamente para esse público, quando aparece o texto que explora o fantástico, a aventura, tendo como personagem principal um jovem muito corajoso. Destacam ainda as obras da Condessa de Séguir, que trazia a criança como referência no seu cotidiano.

Becker (2008) apresenta uma divisão de três fases da literatura infantil. A primeira fase situa-se no final do século XIX e o início do século XX. As primeiras ações de formação de um público leitor infantil foram as obras pedagógicas adaptadas de algumas produções portuguesa. Para ele, todas as obras referidas possuíam um caráter pedagogizante, isto é, com o objetivo de instruir. Ainda, segundo Becker (2009), algumas obras visavam incentivar os valores patrióticos das crianças no contexto escolar, isto é, representavam valores ideológicos provindos da burguesia, mas com muita qualidade estética.

Cunha, (1989, p. 24) propõe que a narrativa embrionária da Literatura Infantil foi representada por Carlos Jassen ("Contos Seletos da mil e uma noites", "Robinson Crusoé", "As viagens de Gulliver e terras conhecidas"), Figueredo Pimentel ("Contos da carochinha"), Coelho Neto e Olavo Bilac ("Contos pátrios"), Júlia Lopes de Almeida ("Era uma vez") e Tales de Andrade ("Saudades"), a primeira fase da literatura infantil destacada por Becker (2008).

A segunda fase localiza-se no período de 1920 a 1945, momento de grandes mudanças política, intelectual e artística. Para Cunha (1989), o principal expoente que demarcou o início da literatura infantil brasileira foi Monteiro Lobato, escritor que elaborou uma obra diversificada quanto aos gêneros e orientações. Alguns personagens são criados no universo ficcional, exemplifica-se o "Sítio do Pica-pau Amarelo". Nesse espaço vivem Dona Benta e Tia Nastácia, personagens adultas que orientam as crianças (Pedrinho, Narizinho) e personagens "criativas", como a Emília e o Visconde Sabugosa, além de animais como Rabicó e Quindim.

Para Becker (2009, p.37), o escritor Lobato "mesmo com as inovações, observase que em algumas obras, há a permanência do caráter pedagógico, especialmente naquelas que aproveitavam temas históricos". Nesse período as produções literárias sofriam com o "espírito norteador do regime autoritário". Nota-se também que o ambiente rural era cenário para os enredos, além da História do Brasil ter sido pauta para alguns escritores como Viriato Correia.

A terceira fase, segundo Becker (2009) corresponde ao período das décadas de 50 e 60, a literatura infantil devido ao modelo econômico do país traz um caráter conservador com a temática ambiental. Já, a quarta fase situa-se nas décadas de 70 e 80, momento histórico de transformações aceleradas. Aumenta o contingente de autores e amplia-se os títulos para o público infantil. O mercado traz produções diversificadas e inovações sobre o ambiente, a relação da criança com a natureza, a sonoridade, entre outras temáticas.

A partir daí, a literatura infantil cada vez mais se expande no Brasil, a formação de pequenos leitores consolida-se, integrando as políticas públicas de educação e a cultura (CADEMARTONI, 1986, p.8). A globalização dos mercados nessa área passou a ser denominada de "internacionalização" do gênero. Os livros a serem comprovados pelo público influente têm a sua distribuição para as crianças em todos os países num processo rápido e se tornam globalmente conhecido.

Dessa maneira, os livros destinados para as crianças na atualidade possuem a interação entre as linguagens visual e verbal, "as imagens e palavras dividem o espaço do livro e disputam a atenção do leitor. O contingente se amplia em diversos aspectos, assim aparecem no mercado literário livros só com imagens, livros com imagens e palavras e livros só com palavras" (DALCIN, 2012, p. 4).

Existem outras questões também como multiletramento, ou seja, o surgimento de diversos portadores de textos, que ocorreu com a expansão tecnológica originada pela internet e a televisão. Esses instrumentos trazem outras referências sobre a re-

novação de outros tipos de leituras com muita criatividade, porém também trazem aspectos de alienação e desvalorização da leitura. Tal diversidade trouxe uma nova problemática para ser refletida pelos educadores ao discutirem a ampliação do currículo escolar e o incentivo para leitura das narrativas infantis.

Desse modo, ao olhar para esse breve histórico da literatura infantil, nota-se de modo marcante que esse gênero possuía um caráter moralizador nos seus primórdios e estava intimamente relacionado com o campo educacional, o que possibilitou que fosse usado por muito tempo pelas escolas. Assim, utilizou-se dessas produções como material didático. Entretanto, na atualidade, a proposta da Educação Infantil é de trazer os livros para as crianças como elemento lúdico para ampliar a sua imaginação e trazer a magia como referência na fase infantil. Em especial, nesse sentido, destacam-se os contos de fadas, que já passaram por muitas gerações e ainda possuem um sabor de aventura, de fantasia, uma excelente estratégia para ser utilizado na sala de aula.

2.3 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DAS OBRAS LITERÁRIAS INFANTIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A tecnologia trouxe avanços nos processos de comunicação, a mídia possui características visuais e com muita rapidez oferece informações e formações. Entretanto, o livro ainda tem uma certa magia no universo infantil. A literatura infantil é um instrumento com muita relevância na Educação Infantil. Jesualdo (1978, p. 25) relata sobre esses aspectos mágicos, o mundo sobrenatural, em que habitam fadas, ogros e bruxas, portanto, são fios para “dar asas à imaginação, a criança serve do real, juntamente para penetrar em sua fantasia”.

Segundo Vygotsky (1989), a educação deve ter como projeto o estímulo do processo criativo latente do aprendiz e oferecer orientação para desenvolvê-lo. Oliveira (1996) reitera esses aspectos e aponta que a obra literária infantil é uma estratégia, em que o aluno ampliará a imaginação e terá experiências culturais para reordenar suas apreensões da realidade. Assim, na medida em que a criança toma consciência de si e do mundo, desenvolve a capacidade de estabelecer relações objetivas ao seu redor. Dessa maneira, alcançará um esclarecimento melhor sobre leitura contextual da realidade.

A partir dessas questões, verifica-se a importância da criação de espaços, em que a criança possa ampliar as suas experiências pessoais, enriquecendo-as por intermédio da literatura infantil. Quanto mais a Educação Infantil aborda em sua rotina esses portadores textuais, maior será a bagagem no seu potencial imaginativo, servindo, portanto, como um passaporte para esse universo imaginário. Ao explorar esse universo, o aprendiz irá descobrir que possui capacidade de inventar, de registrar suas descobertas por meio da linguagem oral ou por desenhos. A vivência estimulará a fantasia e ao mesmo tempo trará a interação com a realidade, possibilitando novas produções e emoções (OLIVEIRA, 1996).

Os contos de fadas, na Educação Infantil, vêm ao encontro a todos os pressupostos teóricos abordados. Por meio das narrativas clássicas, as crianças poderão ter noção dos seus problemas reais para enfrentar com coragem viver em sociedade e conviver com o adulto. Os seus conteúdos possuem características efetivas da sabedoria popular e dos valores universais. Logo, um instrumento fundamental para o desenvolvimento da personalidade infantil, pois, ao aborda o acervo cultural construído pela humanidade, o mundo maravilhoso é retratado, por meio de fantasias, que são elaboradas por situações reais e concretas que favorecerão o seu universo imaginário.

Em visto disso, os educadores poderão utilizar as histórias para introduzir os conteúdos da escrita e leitura de forma que estimule o desejo de ler. Também utilizar estratégias de expressão oral, escrita e sequência narrativa dos fatos. Essas narrativas irão estimular e alimentar o repertório cultural e o processo de letramento literário de forma lúdica e agradável. Ao dizer as três palavras: “Era uma vez”, o leitor traz uma chave mágica para entrar no mundo dos contos e das fábulas, permeado do seu significado de encanto e da fantasia para os futuros leitores.

A obra literária infantil deve ser apresentada nessa etapa como uma atividade lúdica e prazerosa para as crianças. Para que isso aconteça é necessário despertar o desejo da leitura e criar os primeiros passos para a formação de leitores. Cabe aos professores organizarem práticas educativas, em que os aprendizes possam conhecer os livros e tenham uma relação de curiosidades em conhecer a sua estrutura.

Uma das estratégias que favorecem essa interação com os livros é a criação de espaços para que a criança possa explorá-los de forma divertida, utilizando-se de brincadeiras, como atividades diversificadas ou “cantinho da leitura”, em que cada aluno, mesmo que não esteja alfabetizado, ao ter um livro em mãos, fará uma “pseudoleitura”. Outros espaços também poderão ser utilizados para oferecer um ambiente mais natural para leitura dos livros, como no parque ou até a organização de uma biblioteca ou sala de leitura

A escola conjuntamente com a família poderá auxiliar o processo de conhecimento do acervo da literatura infantil. Essas situações favorecerão a

afetividade e a segurança das crianças, pois irá propiciarão a interação com os adultos de forma natural. A linguagem escrita adquire um caráter de maior proximidade, fator essencial para ser explorado no cotidiano na Educação Infantil. As obras literárias infantis poderão ser compartilhadas com os familiares dos alunos. O espaço escolar poderá organizar uma biblioteca circulante, em que semanalmente possa se levar um livro para ser lido por pessoas leitoras para que leiam para as crianças. No entanto, para que essa atividade aconteça de modo satisfatório é necessário a criação de regras, que facilitem os encaminhamentos e não aconteçam desvios ou estragos dos livros.

Importante que essas práticas sejam elaboradas no projeto pedagógico da escola, para que possam fazer parte do planejamento dos professores. Assim a escolha dos gêneros textuais deve ser focada em objetivos, que ampliem o repertório desses alunos e façam parte da rotina das ações educativas. Destaca-se a "Hora do Conto", na qual o educador ou outra pessoa realiza a leitura para crianças, uma atividade que desperta o gosto das crianças pelas histórias, em especial, na Educação Infantil, pois os alunos não estão alfabetizados. Desse modo, o estimula à leitura efetiva-se como um fator importante no processo de alfabetização (NOBLE, 2016, p.8).

No momento da leitura, o espaço físico deve ser preparado para que o educador possa interagir com todas as crianças. Elas precisam ouvir a história e visualizar as figuras dos livros. Para isso, o professor deve ser literal e dar certo caráter interpretativo ao seu modo de fazer a leitura. Assim, o uso de variações de entonações deve ser adequado e de forma clara e agradável. Não é necessário reduzir ou modificar o texto escrito. Quanto ao vocabulário se for desconhecido pelos alunos, uma estratégia é questionar para verificar se eles entenderam o sentido da palavra. Portanto, o leitor (mediador) será o incentivador para os interesses sobre o enredo, o elo entre o entusiasmo e a curiosidade, como também um ouvinte que participa no mundo imaginário.

Rego (1990, p.20) ressalta a importância da frequência das atividades de leitura na rotina da escola. Desse modo, a leitura de histórias tem maior eficiência conforme sua recorrência aumenta. Nessa faixa etária as crianças gostam muito de repetição de histórias. A proposta de incorporação da leitura à rotina diária na escola, não torna necessário que os textos sejam sempre diferentes. Quando as crianças escutam a leitura, desenvolvem naturalmente um interesse em aprender determinadas histórias e em reproduzi-las oralmente como se estivessem lendo. Assim, na sala de aula, as crianças estabelecem seus repertórios de histórias favoritas, escolhendo as que elas mais se identificam e até criam o repertório para imitá-las.

Os alunos, a partir dessas vivências, poderão aprender a usar a linguagem escrita em seus diferentes contextos, como um fator que auxiliará de forma determinante em sua iniciação literária e em seu processo de alfabetização, o que permitirá "a multiplicidade de experiências de comunicação na vida em sociedade" (REGO, 1990, p.14). Assim, a literatura infantil pode ser um recurso pedagógico relevante na Educação Infantil, pois é o período que antecede o processo de alfabetização formal, ou seja, domínio da base alfabética. Por meio das narrativas infantis, parlendas, músicas, as crianças começaram a ter a consciência fonológica das palavras e além de uma estrutura para a linguagem escrita.

Rego (1990) reitera que nessa etapa escolar é o momento adequado para iniciar com as obras literárias infantis, pois os alunos terão contato significativo com diversos portadores textuais, mesmos que a escrita não seja ainda uma aquisição adquirida. O interesse aparece como imitação, reconto de histórias e posteriormente, aprende por intermédio destas atividades do uso da linguagem da norma culta.

Na Educação Infantil, os educadores "emprestam generosamente sua voz aos textos para que os autores possam falar às crianças, uma vez que elas ainda não podem fazê-los sozinhos". Desde o berçário (0-2 anos) até últimos anos dessa etapa, por volta dos 4 e 5 anos, a criança passa a ter contato direto com as narrativas infantis. Primeiramente, as histórias podem ser lidas ou contadas, há ainda outras estratégias de como as crianças podem acompanhar verbalmente os contos de repetição, das narrativas do professor. Já em outras faixas etárias podem ter acesso aos livros para conhecerem a capa, virar as suas páginas, reconhecer no livro as histórias que são lidas habitualmente e até selecionar os livros de sua preferência (SÃO PAULO, 2007, p.78).

A literatura infantil na Educação Infantil, portanto, é um passaporte para universo imaginário, uma ponte para a aquisição da leitura e escrita. O conhecimento dos contos de fadas, como parte integrante significativa desse referencial, poderá ser ampliado com as narrativas modernas e com novas versões. As crianças, com o apoio de livros, poderão ser motivadas a usar os elementos da linguagem que se escreve no reconto das narrativas. Poderão também narrar histórias com o uso de recursos expressivos

próprios para recontar a partir das experiências obtidas ao ouvir a leitura do professor no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As histórias fazem parte da evolução do ser humano desde o seu primórdio. O homem recriou nas paredes as pinturas rupestres para transmitir suas vivências, inicialmente, com o desenho, e, posteriormente, com a língua. A leitura das narrativas traz o retrato das pessoas e dos lugares que auxiliam o processo de aprendizagem para ouvintes e para leitor (mediador). Dessa forma, se destaca a importância dos professores emprestarem a sua voz para recriarem por meio do mundo ficcional o universo imaginário para crianças pequenas ampliarem suas experiências e encararem sua realidade.

Historicamente, a literatura infantil foi moldada por princípios burgueses de comportamento e transmissão de valores moralistas. Embora, as fábulas e os contos de fadas possuíssem uma riqueza de estilo linguístico, que ainda fazem parte do repertório infantil no século XXI. Portanto, um instrumento valioso para ser trabalhado com as crianças e torná-los como pauta para questionamentos e diálogo para amenizar as angústias e os desejos de cada aprendiz.

Na atualidade, vivencia-se um multiletramento, em que os livros concorrem com a internet e a televisão, em decorrência da renovação de versões e o avanço tecnológico. Embora, esses instrumentos ao mesmo tempo que estimulam a formação das crianças, podem também trazer prejuízos e alienação. Dessa forma, o livro como portador de uma linguagem estética diferenciada dos outros recursos ainda é referência para ser planejado na rotina do espaço escolar, pois fornece uma certa magia e poesia, que somente as obras literárias infantis possuem.

Para que a literatura infantil seja um passaporte para o universo imaginário, cabe aos educadores selecionarem narrativas nas quais as crianças pequenas possam conversar com a linguagem verbal por meio do lúdico e de forma prazerosa. Assim, desenvolverão todas as suas capacidades intelectuais e emocionais e terão consciência crítica para transformar a sua realidade. Acredita-se que essa temática é ampla e rica para ser debatida na formação continuada de professores. A presente pesquisa delimitou-se em abordar de forma reflexiva e histórica o assunto. Todavia, possa ter deixado alguns pontos abertos para serem ampliados para novos estudos e investigações.

CHILD LITERATURE AND CHILD EDUCATION: PASSPORT TO THE IMAGINARY WORLD

ABSTRACT

This article aims to analyze the importance of Children's Literature in Early Childhood Education. Children's Literature is understood as the set of literary works directed to children. It has an artistic and poetic content with a lot of linguistic richness, translated into words and images, transporting its readers to other worlds. A fundamental instrument to be used as a passport to enter the imaginary universe in Early Childhood Education. Historically, it appeared a few centuries ago, originated from the oral tradition, only later did the narratives of fables and fairy tales by various authors. Children's Literature walked from its beginnings with Pedagogy, imbuing a didactic character, initially molded by the bourgeois to transmit moralistic values. Currently, children's narratives are important in educational practices, as they favor fantasy for the children's world through playfulness, especially fairy tales, in addition to expanding the repertoire for the acquisition of reading and writing. The data of the referred investigation were collected through a bibliographic and descriptive search with subject review criteria, in a qualitative approach. It was verified and concluded from then on, the extreme importance of Children's Literature for broadening the imagination, contributing to the emotional and cognitive development of children.

KEYWORDS: Children's Literature; Child education; Kids; Imaginary Universe; Ludic.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura Infantil: gostosura e bobices, São Paulo: Scipione, 1989. ARROYO, L. Literatura Infantil Brasileira, São Paulo: Melhoramentos, 1990.

BECKER, C. D. História da Literatura Infantil Brasileira. In: SARAIVA, J. A. Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação, Porto Alegre: Artmed, 2008.

BETTELHEIM, B. A psicanálise do conto de fada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

CADEMARTORI, L. O que é Literatura Infantil, São Paulo: Brasiliense, 2010 (Coleção Primeiros Passos, 163).

CAVALCANTI. Joana. Caminhos da literatura infantil e juvenil – dinâmicas e vivências na ação pedagógica. São Paulo: Paulus, 2009.

COELHO, N. N. Literatura Infantil – teoria, análise – Didática. 5 ed., São Paulo: Ática, 1991.

COSTA, M. Literatura Infantil. Curitiba: IESPE BRASIL, 2005.

CUNHA, M. A. A. C. Literatura Infantil – teoria e prática, 9 ed., São Paulo: Ática, 1989.

DALCIN, A. R. A leitura do livro ilustrado e livro-imagem: a criação ao leitor e suas relações entre texto, imagem e suporte. Disponível em: http://www.ucs.br. Acesso em: 3 fev. 2021.

FREIRE, P. A importância do ato de ler – três artigos

que se completam, 23 ed., São Paulo: Cortez, 1989 (Coleção polêmicas do nosso tempo, 4).
FRANTZ, M. H. Z. A literatura nas séries iniciais, Petrópolis: Vozes, 2011.
GIROTTO, C.; HERNANDES, E. Histórias de quem ensina: mediação e as experiências de leitura na formação do professor. Revista Desenredo, vol. 12, ano 2, 2010. Disponível em: doiorg/ 105335/rdesv13i26468. Acesso em: 30 jan. 2021.
JESUALDO. A Literatura Infantil – Tradução de James Amado, São Paulo: Cultrix, 1982.
LAJOLO, M.; ZILBERMAN. Literatura Infantil Brasileira – Histórias e Histórias, 5 ed., São Paulo, 1991.
MEIRELES, C. Problemas da Literatura Infantil, 3 ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
NOBLE, D. M. et al., Estudos de Literatura: Drama. São Paulo: Sagah, 2020.

OLIVEIRA, M. A. Leitura Prazer – Interação participativo da criança com a Literatura Infantil na Escola, Paulinas: São Paulo, 1996.
PAIVA, S. C. F.; OLIVEIRA, A. A. A literatura Infantil no processo de formação do leitor. Caderno de Pedagogia, São Carlos, ano 4, vol. 4, n. 7, p. 22-36, jan/jun. 2010. Disponível em: http://www. cadernosdapedagogia.ufscar.br/index. Acesso em: 4 fev. 2021.
REGO, L. L. B. Literatura Infantil: Uma nova perspectiva da alfabetização na préescola, 2 ed. São Paulo: FTD, 1990.
ROBERTO, M. A; SANTIAGO, G. da S.; FERREIRA, G. G. A leitura na Educação Infantil: uma prática plural. Disponível em: http://www. educacaopublica.cecierj.edu.br/. Acesso em: 30 jan. 2021.
RODRIGUES, S. M. A prática da leitura na Educação Infantil como incentivo na formação de futuros leitores. Eventos Pedagógicos, v. 6, n. 2, p.241-249, jun./jul. 2005.
SÃO PAULO (SP). Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para Educação Infantil. Secretaria Municipal da Educação. Diretoria de Orientação Técnica, São Paulo: SME/DOT, 2007.
TORTELLA, J. C. et al., Histórias e Memórias na Educação Infantil: um elo entre Literatura Infantil, PNBE e Prática Pedagógica. Revista Nuances estudos sobre Educação , Presidente Prudente, São Paulo, vol. 27, n. 2, p. 134-151, mai./ago., 2016. Disponível em: http://www.revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3715. Acesso em: 05 fev. 2020.
VYGOTSKI. L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989. ZILBERMAN, R. A. Literatura Infantil na Escola, 8 ed., São Paulo: Global, 1981.

O ENSINO DE MÚSICA EM UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR

DÉBORA GOMES LEAL

RESUMO
A música no desenvolvimento de crianças de zero a seis anos torna-se um dos elementos contribuintes no desenvolvimento da inteligência e da integração do ser, desenvolve o senso rítmico da criança e proporciona ambientes acolhedores e de interação com o outro. Possui um papel importantíssimo na formação do indivíduo e é defendida por muitos estudiosos que as crianças tenham contato com esta arte desde pequenas e que ela seja inserida no plano de ensino.
PALAVRAS-CHAVE: Música; Educação Infantil; Artes; Aprendizado; Crianças.

INTRODUÇÃO

Os primeiros anos de vida de uma criança são marcados por grandes e importantes transformações e descobertas. Gradativamente, elas começam a entender o mundo em que vivem e aprendem a lidar consigo mesmos e com os outros.
As formulações criadas pelos pequenos nos primeiros anos de vida estão ligadas a situações e elementos proporcionados pelo meio em que vivem. A cultura e o meio em que a criança está inserida influenciam na observação e na explicação de fenômenos, mas também não se pode retirar da criança o papel principal do desenvolvimento de seu próprio pensamento. É preciso levar em conta que a criança constrói formulações de acordo com suas possibilidades cognitivas, com os estímulos que recebe e com as oportunidades de interação com o meio e com as demais pessoas, e é na Educação Infantil que eles começam um percurso de aprendizagem e desenvolvimento que os tornará capazes de operá-los melhor.
A partir da LDB 9394/96 a educação infantil passou a compor a educação básica, juntamente com o ensino fundamental e médio, fazendo com que tenha por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e estudos posteriores.
A educação infantil passa a ser a primeira etapa da educação básica, lidando com crianças de até seis anos de idade (a partir do advento de maio de 2005, crianças de 6 anos passam a ser matriculadas no ensino fundamental) e tendo como objetivo o desenvolvimento integral destas, visando seus aspectos físicos e psicológicos (cuidar), intelectuais e

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

A música volta a ser obrigatória na grade curricular dos ensinos fundamentais e médio. Espera-se com a aprovação da lei n˚ 11.769 que diversificados cantos, sons e ritmos, que diferentes vozes e instrumentos musicais querem sejam eles regionais, folclóricos ou internacionais, possam invadir todo o ambiente escolar das instituições de ensino do país.
A LEI n˚11.769, altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, LEI de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica:
A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que se trata o § 2o deste artigo. Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1o e 2o desta Lei. (Brasília, 18 de agosto de 2008; 187o da Independência e 120o da República).
A música no desenvolvimento de crianças de zero à seis anos torna-se um dos elementos contribuintes no desenvolvimento da inteligência e da integração do ser, desenvolve o senso rítmico da criança e proporciona ambientes acolhedores e de interação com o outro. Possui um papel importantíssimo na formação do indivíduo e é defendida por muitos estudiosos que as crianças tenham contato com esta arte desde pequenas e que ela seja inserida no plano de ensino.

BREVE HISTÓRICO SOBRE A MÚSICA

A música sempre esteve presente ao longo da história da humanidade. Tão antiga quanto o Homem, a música primitiva era usada para exteriorização de alegria, prazer, amor, dor, religiosidade e os anseios da alma.
A música tornou-se um objeto de estudo muito importante para os educadores e demais envolvido com o processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino.
Nos dias atuais a música pode ser considerada uma das artes que mais influenciaram e influenciam na sociedade. Tudo o que acontece ao nosso redor, nos afeta diretamente ou indiretamente, pois vivemos num conjunto de pessoas que compartilham propósitos, gostos, preocupações e costumes, e que interagem entre si constituindo uma comunidade.
Segundo Moreira da Silva nas últimas décadas do século XX, assistimos a um acentuado movimento de mudanças nas organizações sociais, consequente e interdependente dos movimentos de mudanças políticas, econômicas, cientificas e culturais.
Estamos vivendo nesta nova sociedade em constante mudança, que está se organizando e reorganizando de acordo com as características da sociedade em rede, da globalização da economia e da virtualidade, as quais produzem novas e mais sofisticadas formas de exclusão. (Moreira da Silva, p.1).
A arte é uma forma de criação de linguagens, seja ela visual, musical, cênica, da dança, ou cinematográfica, essas formas de linguagens refletem o ser e estar no mundo, todas são representações imaginarias de determinadas culturas e se renovam no exercício de criar ao longo dos tempos. Ao desenvolver-se na linguagem da arte o aprendiz apropria-se do conhecimento da própria arte. Essa apropriação converte-se em competências simbólicas por que instiga esse aprendiz a ampliar seu modo singular de perceber, sentir, pensar, imaginar e se expressar, aumentando suas possibilidades de produção de leitura de mundo, da natureza e da cultura e também seus modos de atuação sobre eles.
A história da educação infantil brasileira surge, em meados do século XIX, com o aparecimento das primeiras formas de assistência aos filhos de mulheres que trabalhavam nas indústrias no Brasil, que nasceu através de alguns empregados com objetivos puramente assistenciais e atendimento médico. Essa situação começou a mudar com a presença dos imigrantes europeus e somente em 1969 estabeleceram-se normas para a instalação de creches nos locais de trabalho. Surgiram assim as primeiras escolas de educação infantil no país.
Após anos de estudo, propostas, pesquisas, implicações e perspectivas, a educação infantil surge como a primeira etapa da educação básica e de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) tem como principal objetivo o desenvolvimento global e integral da criança.
Segundo Arroyo a ideia fundamental de educação infantil é que esta tenha condições materiais, pedagógicas, culturais, humanas, sociais, alimentares e espaciais, para que a criança viva como sujeito de direitos e permita ter todas as dimensões, ações, informações, construções e vivências.
A educação infantil deve proporcionar o desenvolvimento total da criança e assim favorecer o aprendizado global de cada criança. Os bebês e as crianças interagem sempre com o ambiente sonoro que o envolve, e com a música, já que o ouvir, o cantar e o dançar são atividades presentes na vida de quase todos os seres humanos, ainda que de diferentes maneiras, podemos dizer que o processo de musicalização dos bebês e crianças começa espontaneamente, de forma intuitiva, por meio do contato

com toda a variedade de sons do cotidiano.

A Educação Infantil deve estar voltada ao desenvolvimento global da criança e favorecer os tipos de aprendizagem coerentes e necessários a esta faixa etária, proporcionando o conhecimento de vários ritmos e estilos, sem quebrar a magia do faz de conta característico desta faixa etária.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O tratamento metodológico dado à expressão musical na Educação Infantil tem se focalizado a um momento de recreação, para reforçar hábitos de higiene, anunciar o horário de lanche ou histórias, no divertimento ou ao tempo de ensaios para festas e comemorações, desmerecendo os objetivos relacionados ao desenvolvimento expressivos da criança. Não é necessário invalidar esta forma de uso, mas é preciso recuperar a sua verdadeira função.

A música vai além, é também um momento de aprendizagem, onde o educando pode desenvolver sua consciência crítica ser autônomo, usar sua criatividade, ser visto como um cidadão pensante com costumes e gosto cultural.

De acordo com Melo, a música possui um papel importante na educação das crianças. Ela contribui para o desenvolvimento psicomotor, sócio afetivo, cognitivo e linguístico, além de ser facilitadora do processo de aprendizagem. A musicalização é um processo de construção do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

O trabalho com música aguça a percepção, incentiva a reflexão e a consciência crítica, ou seja, o contato com o imaginar e criar é essencial na vida do ser humano, é um grande contribuidor no desenvolvimento do senso crítico.

Segundo Melo a música é um meio de expressão de ideias e sentimentos, mas também uma forma de linguagem muito apreciada pelas pessoas, por meio da experiência musical são desenvolvidas capacidades que serão importantes durante o crescimento infantil.

O uso da expressão musical permite o desenvolvimento global do educando, abrangendo e atuando nas capacidades e habilidades emocionais, físicas, psicológicas e sociais do indivíduo. Por meio da música as crianças expressam seus sentimentos, gostos e afinidades, trabalham seus medos e receios, desenvolvem sua concentração e capacidade de trabalhar em grupo, aprimoram o respeito ao outro e ao que ele tem a dizer e opinar.

É preciso criar espaços nas escolas em que se possam desenvolver adequadamente trabalhos com músicas.

Música é arte e, como tal, deve ligar-se primordialmente às emoções. Seu papel na educação infantil é o de proporcionar um momento de prazer ao ouvir, cantar, tocar e inventar sons e ritmos. Por este caminho, envolve o sujeito como um todo, influindo, beneficamente, nos diversos aspectos de sua personalidade. (Borges, p.100).

A sociedade deve tomar consciência do uso da música como uma forma de expressão, percebendo seu valor e benefícios, não sendo vista como passatempo ou ornamento.

A música não precisa ser explicada, ela tem um fim em si mesma, ela causa sensações e desejos, há momentos que acalma outros causa maior agitação, ela é um grande auxiliador no desenvolvimento da criança , pode ser vista como instrumento de aprendizagem, contribui para desenvolvimento total do aluno, que está em constante formação, de si conhecer e conhecer o mundo, assim descobrindo e aprendendo lidar com seus desejos, conflitos, vontade, opinião e sentimentos, Por meio da música a criança pode se encontrar como parte do mundo.

Pesquisada e analisada em seu aspecto lúdico, a música ganha uma conotação maior, como um valoroso instrumento no processo educativo, tornando-se uma possibilidade muito rica de estratégia alternativa para se obter subsídios no redirecionamento dos trabalhos com as crianças, estabelecendo linhas mais positivas na ação educativa, além de traduzir-se em um elemento facilitador do processo de inter-relação e socialização.

Por meio da música os sujeitos crescem em termos de flexibilidade, fluência, originalidade, seu grande benefício será refletido nas outras áreas de conhecimento.

De acordo com algumas pesquisas, os órgãos responsáveis pela audição começam a se desenvolver no período de gestação e somente por volta dos onze anos de idade é que o sistema funcional auditivo fica completamente maduro, por isso a estimulação auditiva na infância tem papel fundamental. Sabe-se que os bebês reagem a sons dentro do útero materno e que a música, desde que apropriadamente escolhida, pode acalmar os recém-nascidos.

A mesma contribui para a formação de um ser humano completo, valorizado em todos os aspectos, com uma aprendizagem que envolva sua imaginação, na qual a ação criadora seja a motivação do aprendizado, visto que a música traz consigo um conhecimento histórico do passado e do tempo atual, uma forma de observação da expressão da cultura da sociedade em que o educando convive, assim como de outras, permitindo comparação de culturas, podendo desenvolver na criança um olhar

crítico sobre suas vivencias, possibilitando ao educando a construção e transformação de conhecimentos significativos para a sua cidadania.

O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DA MÚSICA

A música tornou-se um objeto de estudo muito importante para os educadores e demais envolvido com o processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino.

O papel do professor deve ser visto como o de quem promove, organiza e provê situações em que as interações entre a criança e o meio sejam provedoras de conhecimento. O educador torna-se figura fundamental nesta prática educativa, oferecendo material, desafiando os pequenos, criando espaços para o uso de instrumentos musicais, ouvindo diferentes sons e ritmos, propondo diferentes estímulos musicais, garantindo e permitindo que as crianças expressem suas emoções, encorajando-os a criar e interagir com os seus colegas.

É importante ressaltar que o reconhecimento do universo em que se situa o aluno, envolve muitos elementos culturais, como a consciência humana, deve- se organizar um trabalho a partir do meio onde a criança está inserida, Por meio da educação musical o aluno será mais participativo, crítico e o mesmo não perdera suas particularidades, terá uma melhor compreensão sobre o mundo onde está inserido, sobre as mudanças que ocorrem e os costumes de determinados lugares.

A música relaxa, acalma e pode trazer tranquilidade, ela também pode causar agitação, vontades e desejos inexplicáveis, podemos sentir diferentes sensações e desejos, o educador poderá desafiar seus alunos a sentir as diferentes sensações que a música causa.

É de suma importância que o educador reflita e planeje como serão administradas as aulas com o uso da música, organizando suas aulas, observando e escolhendo os espaços, os materiais e as músicas que serão utilizadas, priorizando um completo e satisfatório aprendizado.

A música influencia na criatividade e imaginação da criança, e as mesmas estão atreladas, ou seja, deve caminhar juntas, a criatividade pressupõe um sujeito criador, uma pessoa inventiva que produz e dá existência, imaginar é capacidade de ver além do imediato, assim um dos sentidos de criar é imaginar, o trabalho com música será de grande valor nos momentos de criação dos educandos, que estão em total formação com muitas descobertas.

A música traz grandes vantagens sociais, cognitivas e afetivas para os pequenos. O educador deverá sempre ter em mente que o uso da música promoverá vantagens positivas para o processo de aprendizagem do aluno, desenvolvendo sua imaginação e convivência, levantando hipóteses e organização. Os alunos aprendem a ouvir, a esperar a sua vez, a criar, a interagir, a observar, a escutar e prestar atenção aos diferentes sons e ritmos.

A imaginação quando bem estimulada deixa a criança apta à criação e a expressividade, não tem medo do certo ou errado, sente-se bem para criar e recriar, assim mostrando e expondo seus sentimentos, mais uma vez a música mostra-se presente e de suma importância no desenvolvimento infantil. Ela também será uma grande contribuidora nos momentos de concentração na realização de atividades, rodas de histórias e outras.

A música está presente de maneira geral no cotidiano dos alunos independente de sua faixa etária, seja nos momentos de realização de atividades, rotina, roda de história, lanche e muitos outros, enfim ela sempre está presente na educação infantil.

O educador pode e deve ser entendido como aquele que tem o papel de potencializar, de modo sistemático e intencional, a socialização da criança, a construção de sua identidade e a sua inserção por atividades motivadoras e significativas e de uma competente seleção de músicas, rodas e brincadeiras cantadas.

Trabalhar música como um todo, sem rotulações, com um envolvimento total, seja ela em rodas cantadas, em áudio e muitas outras opções, por meio desse contato aberto e eclético que se pode afinar a sensibilidade, a música é uma grande contribuidora na educação de modo geral.

A música liberta o sujeito, dando oportunidade de se ter outro tipo de visão, ampliação do gosto musical, propõe outro olhar para o ser humano, o mesmo tem a oportunidade de se descobrir e se apropriar das funções musicais.

O indivíduo desenvolve a sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas, quanto na ação de apreciar, ouvir e conhecer as formas produzidas no mundo.

A música é uma das representações do mundo cultural com significado, a imaginação é a interpretação e conhecimento do mundo, é também expressão de sentimentos, dá energia interna que se manifesta e simboliza movimento na relação entre homem e mundo.

Por meio da música as crianças aprendem a lidar com as emoções, conflitos, libertam-se da tensão, organizam pensamentos, sentimentos, respeito, sensações e educa-se.

O USO DA MÚSICA NA SALA DE AULA

A música é a manifestação de uma cultura e da necessidade humana de comunicar-se. Assim, a música está associada à linguagem e utilizar a mú-

sica no ensino é uma boa maneira de promover diversificados objetivos. Muitos estudos citam o uso da música, pois se cria um ambiente relaxante de aprendizagem para os estudantes.

A música possibilita a criação de imagem, criatividade e imaginação. Promove a comunicação e a conversação porque os ouvintes podem interpretar a mesma música de formas diferentes. A música leva as pessoas a agir espontaneamente, não apenas na pista de dança, mas também em sala de aula. Ela está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas e outras. Ela traz muitos benefícios positivos, quando trabalhado em conjunto com as demais disciplinas, conseguimos perceber a grande a aliança que podemos formar, pois a música é uma grande aliada para ser utilizada nos momentos da rotina e no próprio cotidiano dos alunos, uma aprendizagem Por meio da música além de ser benéfica para as crianças incentiva a apreciação musical dos pequenos, independente da cultura ou religião.

Ensinar utilizando-se da música, ajuda a criança a valorizar uma peça musical, teatral, concertos, pois, dando a oportunidade do conhecimento dos vários gêneros musicais ela tem a oportunidade de construir sua autonomia, criatividade, aquisição de novos conhecimentos e criticidade.

Quando se trabalha com música, não há barreiras de idade, grau de escolaridade, espaço, tempo e mesmo materiais disponíveis, pois a criatividade da atitude artística derruba essas barreiras.

Não conseguimos pensar na infância sem lembrar-se da criatividade e imaginação, pois as mesmas andam entrelaçadas e está ligada diretamente a criança, cabe ao professor elaborar meios para que isso ocorra de forma saudável, criança é criança e tem a necessidade de crescer, aprender, brincar e aproveitar cada segundo dessa infância, sendo respeitado como mesmo, e uma aprendizagem Por meio da música, oferece a oportunidade da criança dançar, pular, cantar, correr, brincar e ao mesmo tempo aprender algo significativo, pois as crianças aprendem mais durante as brincadeiras do que no próprio registro no papel, ou até mesmo relaxar com canções mais suaves, é um rico material que o professor tem as mãos.

De acordo com Duarte a música facilita o ensino porque cria empatia entre aluno e professor e forma um referencial de memória para os alunos, facilitando, assim, sua relação com o conteúdo.

Um aprendizado por meio da música cria um laço de maior afetividade entre professor e aluno, a criança gosta de tudo que tem movimento, o educador está oferecendo o que ela gosta, assim abrindo uma relação de amizade, confiança e respeito.

Dentro da sala de aula, a música aproxima a memória individual do professor com a dos alunos. A maior parte da consciência musical não é criada na escola, mas vem do cotidiano familiar. Por isso é necessário que o professor contextualize as canções que mostre aos alunos e que se proponha a conhecer o que os alunos gostam de ouvir para haver maior empatia entre eles. (Duarte, 2011).

De acordo com Melo no setor linguístico percebemos a possibilidade de estimular a criança a ampliar seu vocabulário, uma vez que, por meio da música, ela se sente motivada a descobrir o significado de novas palavras que depois incorpora a seu repertório.

O uso da musicalidade em sala desenvolve habilidades, define conceitos e conhecimentos e estimula o aluno a observar, investigar, compreender, questionar, direcionar e entender o meio em que vive e os eventos do cotidiano. Além disso, estimula a curiosidade, imaginação e o entendimento de todo o processo de construção do conhecimento de forma sonora e descontraída.

O planejamento das aulas é um fator primordial para o bom desenvolvimento das aulas com músicas. O educador deverá centrar-se nos objetivos e direcionar seus conteúdos em atividades com sequência didática para que seu trabalho não se perca em rotinas descontextualizadas.

Algumas habilidades podem ser trabalhadas em sala, com sequências didáticas capazes de desenvolver a percepção criativa e de concentração da criança, tais como:

- Percepção do silêncio e som;
- Uso de diferentes ritmos;
- Construção de instrumentos musicais;
- Contagem de tempo e ritmo;
- Expressão corporal.

Ouvir música não deve ser uma atividade imposta e sim realizada com prazer, pois somente assim os benefícios serão obtidos de forma natural, a música vai além daquilo que ouvimos. Quando inserida na rotina dos alunos, contribuem muito para o desenvolvimento neurológico, afetivo e motor das crianças.

Contudo, percebe-se que em todo o ensino há necessidade de uma mudança com relação à utilização da música na Educação Infantil e alguns objetivos que devem ser levados em consideração, que irão andar atrelados nos benefícios que a música vai contribuir na vida escolar das crianças na educação infantil.

- Desenvolver o senso rítmico da criançacom a formação do desenvolvimento motor, auditivo e de domínio rítmico.
- Proporcionar ambientes acolhedores e de interação com o outro
- Expressar-se musicalmente.
- Auxiliar na memorização e compreensão de

conteúdo.

- Incentivar a criatividade.

Os mesmos terão impactos positivos no desenvolvimento total dos educandos que estão em formação, a música será uma aliada nesse processo de transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir com a realização desse trabalho, que a música tem suma importância na educação infantil, pois contribui no desenvolvimento intelectual, auditivo, sensorial, da fala e motor do educando. Que a apreciação musical estimula positivamente a capacidade de aprendizado dos alunos.

Propor a música como parte da educação rompe barreiras de exclusão, visto que a pratica está embasada não no talento ou no dom, mas na capacidade de viver experiências de cada um, estimular o educando a apreciar os diferentes ritmos, pois por meio da música o sujeito se torna mais humano, mais sensível e

no mundo que estamos vivendo as pessoas não encontram mais a sua parte humana e por meio da música o indivíduo torna-se mais compreensível, mais crítico com senso estético apurado.

Um trabalho que parta desse princípio traz para as suas atividades um benefício ao desenvolvimento do sujeito pensante que é estimulado e preparado para um mundo melhor ao qual ele contribui na transformação, na criação e recriação por meio da música.

A música fará parte de suas vidas e terá um sentido grandioso, a mesma é o exercício da imaginação, a descoberta, experimentação da pluralidade, multiplicidade e diversidade de valores, sentido e intenções.

Estimular o ensino por meio da arte tornará a escola um espaço vivo, produtor de conhecimento, que aponta para a transformação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. O significado da infância. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p.88.

BORGES, T.M.M. A criança em idade pré-escolar. São Paulo: Ática, 1994. p.100.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO.

BÁSICA. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2006 v.I; il.

FERREIRA, A.B.H. Dicionário Infantil. Curitiba: Positivo, 2008. p 350. MARTINS, A.J.F. Infância cultura e pedagogia. Porto Alegre: Criarp, 2006- p.120

SANTA ROSA, N.S. Educação musical para a pré-escola. São Paulo: Ática, 1999. 17 p.

SANTA ROSA, N.S. Educação musical para a 1ª a 4ª série. São Paulo: Ática, 1990. 55 p.

SILVA, Leda Maria Giuffrida. A expressão musical para as crianças da pré- escola. Caderno Ideias. Campinas, vol.10, 1992.

VISCONTI, M.; BIAGIONI, M.Z.; GOMES, N.R. Guia para educação e prática musical em escolas. 1ª edição. São Paulo.

PENSAMENTOS TEÓRICOS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: OS ASPECTOS E DISCUSSÕES FUNDAMENTAIS SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE

EDILAINE CESAR

RESUMO:

Este estudo teve como objetivos realizar um compilado das discussões mais importantes que tratam da formação inicial e (formação continuada) de professores, assim como, para refletir sobre a práxis educativa tendo em vista, o processo de desenvolvimento da atuação docente e como esta repercute na aprendizagem do estudante. Trata-se de uma reflexão teórica de suma importância no que tange a formação inicial, ou seja, a busca pelo entendimento sobre as bases que fundamentam a ação do professor no tempo/espaço e na realização da formação continuada que corrobore com a sua vida profissional e a repercussão desse processo na vida do estudante. Os teóricos aqui apontados e estudados mostram que há necessidade constante de se pensar e repensar a formação dos profissionais da educação. Desse modo, buscamos analisar os pontos de vistas e defesas dos teóricos que fundamentam tal proposta como um processo importante para aprimoramento de sua atuação profissional, sendo eles: Gatti (1997); Libaneo (2013) e Tardif (2008).

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial de professores.

INTRODUÇÃO

PENSAMENTOS TEÓRICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

O presente artigo refere-se à compreensão das teorias desenvolvidas sobre Formação de Professores nos últimos dez anos e como estes estudos têm direcionado a atenção de muitos e obtido destaque na literatura. Busco como referência para a realização desse estudo autores renomados que tratam deste

tema formação de professores e o que considera relevante quando se trata deste assunto.
Este trabalho se enquadra em uma revisão bibliográfica, pois a pesquisa visa fazer mapeamento das ideias de teóricos que trata da formação continuada do professor e principalmente, inicial, ao mesmo tempo, que pretende utilizar-se da abordagem qualitativa para otimizar as discussões apresentadas por esses autores a fim de entender as propostas que cada um apresenta em relação a formação de professores, no que tange a sua prática pedagógica.
Nos últimos anos muito tem se versado sobre a importância da formação docente para a garantia de uma educação de qualidade e essa garantia está, diretamente, vinculada às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais da educação. Assim, este estudo torna-se de grande relevância, uma vez que trata se do entendimento sobre as dimensões que envolvem a formação docente em torno dos processos de ensino e aprendizagem.
Por vivermos num contexto de profundas transformações culturais, epistemológicas, ideológicas, sociais e profissionais, estruturante de revoluções nos diversos campos de conhecimento, de informação e de tecnologia, assim como, responsável por educar as novas gerações, a preocupação com os processos formais e não formais pelos quais os professores aprendem a ensinar continuam de suma importância para a garantia de uma escola de atenda a sociedade e de qualidade. Cabe aqui salientar que, devido a este aumento que impacta na falta de qualificação profissional que devemos pensar e repensar a formação continuada e assim, torna-se de suma importância, uma vez que uma é complementação da formação inicial, de modo a dar conta das demandas e exigências sociais.
O tema Formação de Professores como discorre Libâneo (2001), o que diferencia o trabalho pedagógico, o qual compreende a atuação profissional do Pedagogo, em um amplo leque de práticas educativas desenvolvido em sala de aula, para esse autor, são trabalhos dados a sua natureza, é pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é necessariamente docente, face aos modos de atuação e requisitos profissionais não serem da mesma natureza, ainda que se configurem como modalidades de prática pedagógica. Nesse sentido, o educador, necessariamente, constitui sua identidade profissional pela teoria e prática (práxis) acerca dos saberes pedagógico.
A análise dos diferentes contextos teóricos preocupados com a formação de professores pode ser realizada tendo como pano de fundo a produção de pesquisas e de proposições teóricas. Concluímos que pensar sobre as discussões que influenciam fortemente a condução da formação da profissão docente nos dá parâmetros para entendermos o que é necessário para o enriquecimento da profissão no que tange o seu fazer e prática.

DESENVOLVIMENTO

1. Formação docente e os desafios da prática na contemporaneidade na perspectiva de Tardif, Imbernón e Libâneo:

Estudos acerca da formação de professores nos últimos anos está relacionada a reflexão acerca dos aspectos que estão contidos na formação e profissionalização desse profissional.
Baseados nos estudos de autores como: Gatti (1997), Tardif (2008), Imbernón (2011) e Libâneo (2013), que embasaremos as discussões postas aqui sobre a profissão docente. Podemos chegar a conclusão do é necessário para a formação docente, assim como, percebemos que devido os desafios que a própria profissão não existe um caminho único, mas a compreensão da própria profissão em si mesma. Buscaremos entender o que é viável para a formação do profissional da educação a partir das ideias dos autores supracitados.
As discussões que os autores tratam, passam pela ideia sobre a formação de professores no que implica em fatores relacionados a metodologias de ensino, a saberes docente, a mediação pedagógica, a teoria demasiada, a ausência de práxis, a despreparo docente, assim como, uma formação inicial deficitária.
As mudanças da sociedade com o passar dos anos marcam o trabalho do professor, uma vez que sua ação é em prol dessa sociedade que sofre um constante processo de transformação e interferem na ação docente. Com efeito, esta característica de mudança que configura este cenário traz implicações e exigências a esse profissional e interfere na formação inicial, pois ele precisa de embasamentos para saber lidar com as adversidades e mudanças ocorridas ao longo dos últimos anos.
Concluímos que os estudos teóricos nos ajudam a compreender a interferência desses pensadores, ou seja, dos seus pensamentos na formação inicial da profissão docente.

1.1 Pensamentos dos teóricos para formação docente:

A primeira ideia que trataremos aqui para formação inicial é sobre o pensamento de Imbernón (2011) que pontua, a profissão docente não pode mais beber na fonte da mera transmissão dos conhecimentos acadêmicos, assim como não deve ensinar apenas o básico e reproduzir o conhecimento dominante. Em seu pensamento, o autor afirma que se os seres humanos se tornaram mais complexos, a profissão docente também deverá se tornar mais complexa exigindo a compreensão cada vez maior desse profissional sobre essas demandas. Este é

um processo evolutivo que não pode ser freado. Desse modo, como é possível que se tenha uma concepção baseada nas transformações sociais uma vez que, o processo formativo do professor é fragmentado e demasiadamente teórico? A falta de conexão entre os saberes aprendidos no processo formativo torna cada vez mais deficitária e não correspondem a esta dimensão.

Segundo Tardif (2008) muitas das concepções teóricas aportadas na formação de professores podem ter sido concebidas sem relação com o ensino e fora do cerne da ação docente. Isto pode fazer com que estes conhecimentos não sejam úteis no momento da atuação efetiva na sala de aula. Ele ainda aponta que, talvez, eliminar a lógica disciplinar não seja o melhor caminho. Propõem que, os cursos de formação de professores, os alunos sejam reconhecidos como sujeitos do conhecimento, que não sejam limitados a receber conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, que se realize um trabalho no qual se abracem as expectativas cognitivas, sociais e afetivas, ou seja, a subjetividade de cada estudante. Ainda, aponta que "o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo" (TARDIF, 2008, p. 241). Tardif (2008) também, considera que a teoria e a prática constituem uma unidade singular, pois, toda teoria se origina da prática humana são tácitos aos pressupostos teóricos, logo, a teoria e a prática possuem uma conexão que se retroalimentam, e ao percebermos este movimento e inseri-lo na formação de professores, poderíamos ter um processo mais integrador.

A prática nos cursos de formação de professores, geralmente, acontece de forma aplicativa, assim como pontua Tardif (2008). Neste processo os alunos passam alguns anos assistindo aulas baseadas em disciplinas, para depois, aplicarem esses conhecimentos em alguns momentos postos dentro das próprias instituições em forma de seminários ou em momentos de estágios sem uma vinculação da teoria com a prática, nem momentos de vivências reais.

É importante esclarecer que a teoria e a prática devem caminhar juntas e não serem consideradas uma em consequência da outra. Pimentel (2014) afirma que, é necessário que os conhecimentos teóricos tenham sentido e significado para que se possa estabelecer a relação entre a teoria e nas ações cotidianas realizadas no contexto educacional. Dessa forma, deveriam ser incluídas nos currículos dos cursos de formação de professores estudo de situações problema, práticas reais, vivências na vida escolar para assim, acontecer à ligação entre o que se aprende nos cursos de formação inicial de professores com a realidade escolar "não seriam apenas estereótipos técnicos, mas o saber sobre porque certas ações são realizadas e quando se torna necessário mudar a estratégia (IMBERNÓN, 2011).

A verdadeira experiência educativa acontece quando ocorre a interação entre quem aprende e o que ensina. Nesse aspecto, a aprendizagem se torna mais exitosa na medida em que há imersão da prática alicerçada a um embasamento teórico. A experimentação da prática em consonância com a teoria é suma importância para uma boa formação profissional.

Com estes esclarecimentos, poder-se-ia construir na formação de professores uma práxis educativa que compreendesse e efetivasse a indissociabilidade entre a teoria e a prática no exercício docente (PIMENTEL, 2014). Assim, entendemos que a teoria e a prática caminham juntas e são indissociáveis e necessárias à formação dos futuros profissionais da educação "professores".

2. Formação inicial nos Marcos Legais:

A formação de professores para atuação na educação básica é garantida pelos artigos 62 e 63 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, onde destaca que esta dar-se-á em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, onde os institutos superiores de educação manterão cursos formadores de profissionais para a educação básica e programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica, segundo orientações da nota técnica número 020/2014 do Ministério da Educação (BRASIL, 2016). Assim, para atuar na educação faz-se necessário a formação básica em nível superior com conteúdos práticos e áreas humanísticas, sendo mais voltados para os filosóficos do que a valorização da prática.

O Censo Escolar da Educação Básica, coordenado pelo Inep, realizado em parceria com os estados e municípios, coleta dados sobre a formação de docentes, turmas em que atuam e disciplinas que lecionam, evidenciando o impacto das reformas e mudanças na política governamental e educacional na sociedade brasileira. Por meio de uma minuciosa análise do Censo de 2015 evidenciou que, as ações e projetos propostos para garantir a formação de professores, ainda são frágeis e precárias. Em diversos estados, principalmente no interior do país é perceptível a precarização do trabalho docente e ausência de políticas para legitimar o trabalho do professor.

CONCLUSÃO

A formação inicial de professores é um momento especial para conhecer a área de atuação do pro-

fessor e suas especificidades, porém, ser realista e assumir que ela não consegue dar conta de toda a complexidade da profissão é imprescindível. Neste sentido, Tardif (2008) postula que os professores se inserem no seu ambiente de trabalho mesmo antes de começar a carreira profissional, pois passam vários anos como estudante, isso pode influenciar veementemente a prática que este professor irá adotar. Assim, muitos professores em formação passam por sua graduação sem modificar a crença que tinham previamente e, acabam aprendendo a trabalhar na prática, no movimento de tentativa e erro.

Os saberes inerentes à profissão docente são adquiridos através do tempo (TARDIF, 2008), pois, dos professores, será exigido que saibam utilizar as ferramentas didáticos-pedagógicas, além do trabalho com os conteúdos curriculares. Sendo assim, alguns conhecimentos são imprescindíveis, tais como a elaboração de planejamentos, a relação professor-aluno, entre outros. Ações que devem ser ensinadas e abordadas como prática

A relação entre a teoria e prática se conecta diretamente com o planejamento e a relação professor e aluno, aspectos percebidos mais facilmente na prática efetiva, quando bem embasados o processo formativo do professor pode colaborar com os saberes que se agregam a atuação docente e se tornem eficazes na sala de aula.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação no pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação, n. 4, p. 215-133, Porto Alegre, 1991.

PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DE BAKHTIN

EDILAINE CESAR

RESUMO:

O presente artigo baseia-se essencialmente na concepção de interação da linguagem na perspectiva de Bakhtin. Admitir a linguagem como interação social é percebê-la como ocorre em seus diferentes modos de comunicação. Isso requer um novo paradigma sobre a ação da sociedade que emitem e organizam vozes buscando efeitos e significados. Nessa perspectiva, a pessoa torna-se agente do processo de interação, com condições para transitar por diferentes discursos e construir um próprio, a partir de sua condição com os meios comunicativos (linguagem). Nesse sentido, a escola torna-se ferramenta essencial para a concretização da aquisição das formas comunicativas. O foco é o entendimento da linguagem a partir das análises das teorias Bakhtin tendo a escola como ponto central desse fenômeno.

PALAVRAS- CHAVE: Linguagem; Dialógica; Escola; Sociedade.

1 INTRODUÇÃO

A análise referente a teoria de Bakhtin em relação a linguagem possibilitou a compreensão sobre à relação entre o subjetivo (pessoa) e do objetivo (língua). Segundo o autor, o sentido das coisas é dado ao homem por meio da linguagem e isso acontece por meio do diálogo e na interação entre uma pessoa e a outra o tempo todo. Bahktin analisou a estrutura da língua pela inter-relação social no diálogo (dialogismo). Segundo ele, “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (Bakhtin, 1992, p. 112). Essa abordagem confere à linguagem uma natureza social, deslocando a atenção nos aspectos enunciativo-discursivos. Assim, a linguagem, com a qual o homem se comunica, adquire importância primordial nas relações sociais e estabelecidas entre a comunidade, professor, estudante e instituição de ensino.

Bakhtin foi um linguista na extinta União Soviética, onde viveu e desenvolveu sua obra em um contexto histórico marcado por intensas transformações sociopolíticas e recebeu forte influência do marxismo em seu pensamento. Mikhail Bakhtin nasceu em 1895, em Oriol, Rússia, e morreu em 1975, em Moscou. Foi considerado por seus pares um grande pensador e teórico da língua. Inaugurou uma revolução no campo dos estudos linguísticos e literários do Ocidente, depois que suas ideias ultrapassaram as fronteiras da Rússia, a partir da década de 1970.

2. DESENVOLVIMENTO

A LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DE BAKHTIN.

Bakhtin foi o teórico que desenvolveu sua teoria a partir de uma análise Linguística e tem sido eminentemente abordado em diferentes áreas do conhecimento no sentido de subsidiar investigações

sobre a língua incluindo, assim primordialmente, o campo da Educação. Bakhtin focalizou em sua obra a linguagem a partir da perspectiva dialógica, o que gerou mudanças importantes no modo como a linguagem era focalizada e concebida pela ciência.
O dialogismo é um conceito que permeia toda a obra de Bakhtin. Tal conceito pode ser definido como o princípio constitutivo da linguagem, o que significa que toda linguagem, em qualquer campo, está impregnada por relações dialógicas. A concepção dialógica contém a ideia da relatividade da autoria individual e, por conseguinte, o destaque do caráter coletivo e social da produção de discursos (COMIN e SANTOS, 2010, p. 748)
As ideias de Bakhtin centralizaram-se sob o conceito de diálogo e a noção de que a língua estabelece, sempre uma conexão entre o eu e o outro. Segundo ele, a realidade social partilhada pelos indivíduos torna-se fator essencial para que a língua exerça o seu papel, de início pela fala e depois pela escrita, ambas tornem se parte do processo de comunicação.
A verdadeira substância da língua seria o ato dialógico em seu acontecimento concreto, sendo que qualquer diálogo, além de ser ele próprio histórica e socialmente determinado, evidencia uma outra história: a história da própria linguagem. A língua seria o produto do trabalho coletivo e ininterrupto de sujeitos socialmente organizados, cujo processo instaura a construção, também coletiva, de conhecimentos, práticas e saberes sobre o mundo. (Comin & Santos, 2010, p. 747).

O diálogo é o elemento por meio do qual a linguagem se estabelece, além dela ser fator próprio da história e socialmente determinado, evidencia a história social e a história da própria linguagem. A linguagem é o produto do trabalho humano e coletivo, ininterrupto, socialmente organizado e constituída historicamente, cujo neste processo, instaura a construção de conhecimentos, práticas e saberes sobre a sociedade e o mundo.
Na teoria bakhtiniana a noção central do entendimento sobre a linguagem não está pautada somente na matéria linguística em si, mas, no entendimento dos discursos, como um ponto de encontro entre a interação social e a forma do conteúdo. Assim, Bakhtin considera o discurso como sendo vivo e intrínseco a as pessoas e apresenta-se de formas múltiplas. Contudo, essas multiplicidades de linguagens que se caracterizam em palavras que não se excluem umas às outras, mas, dialogicamente essas palavras se interconectam e traduzem em materialidade.
A palavra permite a constituição do sujeito na e por meio da linguagem. Não se trata aqui de lidar com uma palavra enquanto unidade da língua, nem com a significação dessa palavra, mas com o enunciado acabado e com um sentido concreto, ou seja, seu conteúdo. A significação da palavra se refere à realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal. A significação de uma palavra só pode ser entendida a partir dos enunciados, da sua entonação, que vai lhe conferir toda uma expressividade própria. A entonação expressiva não pertence à palavra, mas ao enunciado. (Comin & Santos, 2010, p.752).
Bahktin (1992) ressalta que o valor de qualquer diálogo está no enunciado que não é determinado pela língua, um sistema puramente linguístico, mas pelas diversas formas de interação que a língua estabelece com a realidade, ou seja, entre as pessoas falantes, um com os outros enunciados.
[...] “o dito dentro do universo já dito” é apenas um elo de cadeia [...] o ato da fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir de condições psicofisiológicos do sujeito falante. A enunciação é sempre de natureza social. (Bakhtin 1992, p. 95).
Todo enunciado é um diálogo que faz parte de uma ação ininterrupta de palavras. Nesse sentido, a linguagem é vista como fenômeno puramente social e parte de um fluxo da comunicação verbal, onde as palavras se conectam em múltiplos sentidos. Segundo Bahktin (1997) a palavra se apresenta em suas múltiplas enunciações de uma prática linguística que somente compreendemos e reagimos quando as palavras nos despertam algo que está concernente à vida.
Na verdade, se fizermos abstração da consciência individual subjetiva, e lançarmos sobre a língua um olhar digamos, oblíquo, ou melhor, de cima, não encontraremos nenhum indício de um sistema de normas imutáveis. Pelo contrário, depararemos com a evolução ininterrupta das normas da língua (Bakhtin, 1992, p. 90)
A consciência linguística é parte de uma corrente evolutiva, ininterrupta como de um sistema síncrono da língua pertencente a uma sociedade que historicamente constituiu com um modo único de expressão e que só existe do ponto de vista do locutor (relação dialógica) e que dela participa, regida por mais de uma linguística com normas que variam de acordo com a sua história e cultura. Diferem pelo grau de coerção que exercem, pela extensão de sua escala social, pelo grau de significação social que é função de uma relação mais ou menos próxima com a infraestrutura (Bakhtin, 1992, p. 95). Segundo Bakhtin, (1992, p. 95), a palavra está sempre carregada de um sentido ideológico ou vivencial. Para Bakhtin (1992), cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso e enunciação

que funcionam como um espelho, refletido no cotidiano.

Concluímos que a linguagem para Bakhtin (1992) exerce uma função social carrega de um sentido pleno histórico e cultural traduzindo os ideários ideológicos desta mesma sociedade. Por isso, a linguagem nunca está completa, pois é um projeto sempre inacabado. Para Bahktin (1992, p. 70) a unidade do meio social e do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que a língua, a fala tornar-se um ato de linguagem. Ele também considera a variabilidade respeito da palavra. Desse modo, a palavra pode ter sentidos diferentes de acordo com o contexto em que acontece e torna-se dialética no diálogo a partir de ressignificação e de releitura. Contudo, a língua se constitui em um processo de evolução ininterrupto, realizado através da interação social da linguagem, colocando-nos como integrantes do discurso de outrem e apresenta-se através de sua natureza social e ideologicamente significante como enunciação.

2.1. As ideias de Bakhtin e os processos educacionais e formativos.

Quando se trata dos discursos desenvolvidos na escola sobre o aprendizado da linguagem é de suma importância considerando as relações de diálogo que se estabelecem na escola. Nesse sentido, um ponto a ser considerado é a retomada da afirmação de Bakhtin (1992) sobre a "enunciação", ou seja, o produto de interação de dois indivíduos socialmente organizados em que a palavra se torno o elo inicial da linguagem traz em si o signo ideológico e busca demonstrar que a natureza social de integrar o discurso de outrem numa determinada época e num grupo social e faz parte do movimento da linguagem da própria escola. E é, neste sentido, que a educação afirma sua importância e atuação. Mediante os processos de aquisição da própria linguagem, a escola é entendida aqui, como o espaço em que o signo e a constituição da palavra/enunciação acontecem de modo espontâneo e são adquiridos por meio das vivencias estabelecidas neste espaço.

Os signos tornam-se ponto de compreensão e nas palavras de Bakhtin (1997) um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior (p. 33). Desse modo, este signo caracterizado, por uma realidade objetiva, passível de ser submetida a um estudo de caráter objetivo, que a escola se faz, e traduz à sociedade, sendo assim, aprimorado o sentido da aprendizagem e da linguagem, ou seja, desses códigos linguísticos e culturais.

De acordo com as ideias de Bahktin (1992), podemos compreender que a língua não está pronta. Os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem uns com os outros. Nesse aspecto podemos considerar a escola como elemento fundamental deste processo, pois é nela que estas relações vão se estabelecer e acontecer as aprendizagens e compreensão destes signos da própria linguagem.

A consciência e o conhecimento de mundo dos aprendizes tornam-se parte importante do processo, uma vez que, é o produto inicial para a consolidação do processo de aquisição da língua são as suas próprias experiência e vivencias com a língua. A linguagem é resultado do trabalho dos falantes, sendo um trabalho linguístico continuo, realizado por diferentes pessoas, em diferentes esferas, momentos históricos e formações sociais.

A comunicação cotidiana não está desvinculada da comunicação ideológica. Pois, ela acontece nas conversas entre os pares da sociedade e vão se afirmando. Para Bahktin (1992, p. 70) a unidade do meio social e do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que a língua, a fala possa tornar-se um ato de linguagem. De acordo com os pressupostos Bakhtin, Geraldi (1991, p. 4-5) propõe que o professor e o linguista devem integrar um só corpo. Segundo Geraldi (1991) não há necessidade de se construir pontes entre a linguística e o ensino ocorrido na escola. Porém, a escola no ensino da produção dos textos e na análise linguística não se dá como objeto epistemológico e acontece por inteiro, em sua dimensão política, histórica, social e contextual. Ocorre em um ensinamento interativo e multifacetado. Segundo Geraldi (1991), focalizar a linguagem a partir do processo de interação, e, com esse olhar, pensar o processo educacional, enquanto produção da linguagem e dos seus significados é admitir, como Bahktin, que a língua não está pronta, mas que o próprio processo interlocutivo na atividade da linguagem a faz (re)construir os sujeitos que a constituem, à medida que interagem uns com os outros, ou seja, a consciência linguística e seu conhecimento de mundo resultam como "produto" desse mesmo processo.

Não há pessoas prontas, mas se completando e se construindo nas suas falas e nas interações, não acontecem fora de um contexto social e histórico mais amplo, assim como a linguagem se constitui em um campo mais amplo de possiblidades e ressignificações.

3. CONCLUSÃO

Podemos concluir que Bakhtin concebe o desenvolvimento humano, tal como apregoa em relação à linguagem, como uma malha de discursos circulantes e plurais em contraposição a um discurso único, que não apenas relativiza os posicionamentos, mas subsidia saberes e práticas em nosso meio que possuem uma materialidade e concretude que lhe são próprias.

Bahktin destaca a importância da interação com “o outro”, que gera a nossa fala se apropriando de Vygotsky, as zonas de desenvolvimento, em que esse “outro” pode e deve ser no caso da escola a professora ou um colega mais experiente, para que, em trabalhos em grupo, o aluno consiga se envolver e se comunicar de forma compreensível pelo seu interlocutor. Nesse sentido, contribuições linguísticas para a área do ensino da linguagem se constituem como um processo fundamental em que as relações se fortificam.

Outra grande contribuição é a questão da própria interação oral da linguagem como um meio comunicativo que torna parte do ato educativo, que Bakhtin nomeia de “realidade fundamental da língua”. Segundo Bakhtin, “A aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem”. Ao tomar a linguagem como ponto de partida, enquanto produto de interações sociais, à luz de referencial teórico, não nos propomos a encontrar receitas no processo de aquisição da língua, mas sim possíveis encaminhamentos que possam ajudar no sentido do ensino da própria língua enquanto uma ação social e não somente escolar.

Para Geraldi (1992), quer queiramos ou não, estamos sempre definindo rotas, roteiros de viagens. Navegar é preciso! Porém, é necessário estabelecer um roteiro significativo para que a viagem seja inesquecível e guardemos na memória.

Em se tratando dos processos de ensino o que está em questão não é a língua falada em si, mas o modo como os falantes se utilizam dela. Precisamos considerar que existem variedades linguísticas e valorizar essa pluralidade de fala que a sociedade traz e que é diferente da ensinada na escola. Também se faz necessário, evidenciar que, na escola, precisamos ensinar esta variedade e considerar as outras variedades, por razões semelhantes às do aprendizado de outra língua, para termos acesso aos vários tipos de conhecimento. Isso, no entanto só será possível se vermos os estudantes como sujeito da interação, com condições para transitar por diferentes discursos e construir um próprio.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M (V.N. Volochinov) Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução de Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 6.ed. São Paulo: Editora Huritec 1992.

_____. Os gêneros do discurso (1952-1953). In.: Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326 .

_____.O problema do texto (1959-1961). In.: Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 327-358 .

BAKHTIN, M (Volochinov). Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes; 1997.

BARROS, D.L.P. & FIORIN, J.L. Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994. 81p.

BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In.: Barros & Fiorin (Org.), Dialogismo, polifonia e intertextualidade: em torno de Bakhtin. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994. p.11-27

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. Psicogenese da lingua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

Freitas MTA. Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível. In: Brait B, org. Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. 2ª ed. Campinas: Editora da Unicamp; 2005: 295-314.

GERALDI, J. W. (org). O texto na sala de aula. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

_____. (org). Portos de passagem. 2.ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1992.

KLEIN, L. R. Alfabetização: quem tem medo de ensinar? 2.ed.São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1997.

Scorsolini-Comin F, Amorim KS. “Em meu gesto existe o teu gesto”: corporeidade na inclusão de crianças deficientes. Psicologia: Reflexão e Crítica. 2010; 23(2): 261-269.

OLIVEIRA, M, K de Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sóciohistórico. São Paulo: Scipione, 1997.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. Pensamento e Linguagem. 2ed. São Paulo: Editora Marins Fontes. 1998b

Rossetti-Ferreira MC, Amorim KS, Silva APS, Carvalho AMA, orgs. Rede de significações e o estudo do desenvolvimento. São Paulo: Artmed; 2004. 17.

Barros DLP. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: Fiorin JL, org. Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin. São Paulo: Edusp; 1994.

O ENSINO EAD COMO CONDUTA EMERGENCIAL NO BRASIL DURANTE A PANDEMIA (COVID-19)

EDILENE SÁ ATHAYDE

RESUMO
O campo educacional no Brasil enfrenta mudanças imediatas, impostas pela pandemia ocasionada pela Covid-19. Como conduta emergencial, a educação a distância tornou-se veículo facilitador para o acesso à educação, uma vez que o ensino presencial faz-se inviável. Apresenta-se a urgência de analisar e ponderar as estratégias de ensino utilizadas e apresentadas para remediar a situação, sendo necessário que as políticas públicas estabelecidas nesse cenário contemplem a educação em âmbito nacional. O cenário atual consiste em uma via de identificação dos limites e potencialidades da educação, reconhecendo as circunstâncias impostas pela pandemia como sinalizadoras de soluções e necessidades de transformação na educação brasileira. O presente artigo objetivou apresentar um quadro em âmbito geral sobre o cenário do ensino a distância (EaD) no Brasil como alternativa e veículo de acesso à educação durante a pandemia.
PALAVRAS-CHAVE: EaD; Covid-19; Pandemia; Ensino; Modalidade.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a comunicação no meio digital obteve grande força após a metade da década de 90 com o aparecimento, principalmente, das redes sociais. Apesar do avanço tecnológico pela qual a sociedade passou e vem passando continuamente, entende-se que a educação se configura como uma área que demanda o contato diário, presencial.

A educação é um processo ativo, podendo ser efetuada de diversas formas, como a educação a distância (EaD). Esta, pode ser definida como uma categoria de educação não-presencial, em que há a ausência física do professor e aluno facilitada por algum recurso mediando os dois (VERGARA, 2007).

De acordo com o MEC (2020) ‘‘Educação a distância é a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica e na educação superior’’.

Esse método de ensino constitui-se como bidirecional, permitindo a interação pessoal pela ação de recursos didáticos que propiciam a aprendizagem de forma independente e flexível dos alunos (ARETIO, 1994). Nessa concepção, extinguir barreiras é a característica fundamental desse modelo de ensino.

Conforme a Associação Brasileira de Ensino a Distância (ABED), a educação a distância no Brasil começou em 1904, onde foi encontrado um anúncio em uma matéria publicada no Jornal do Brasil, que oferecia curso de datilografia executado por correspondência (ABED, 2011). Oficialmente, a EaD surgiu através do Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, posteriormente revogado.

A atualização ocorreu segundo o Decreto nº 9.057/2017 (BRASIL, 2017, p. 1), vigente até os dias atuais, que define:
Considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

A EaD possibilita a expansão do acesso à escola para grande parte da população, viabilizando o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação. O maior desafio dessa ferramenta educacional consiste na falta de adequação dos recursos e suportes tecnológicos utilizados para o desenvolvimento dos conteúdos, permitindo maior interatividade (SANTOS, 2020).

Nessa metodologia, há autonomia e protagonismo do aluno em sua aprendizagem, além da criação e busca por novas habilidades, além da inserção em sua realidade cotidiana (OLIVEIRA et al., 2020). Também viabiliza a democratização do conhecimento, compreendendo uma alternativa pedagógica que facilita aos professores e instituições de ensino a ampliação do ensino, disponível para qualquer indivíduo (PRETI, 1996).

O ensino on-line é retratado como uma vertente do provimento educacional democratizante, proporcionado como uma abordagem flexível da educação (HOULDEN & VELETSIANOS, 2019). Constitui-se como ‘‘forma que possibilita a eliminação de distâncias geográficas e temporais ao proporcionar ao aluno a organização do seu tempo e local de estu-

dos'' (HACK, 2011), sendo essencial a assumir um papel sólido, promotor do ensino, incentivo à pesquisa e extensão (ARRUDA, 2015).

Apesar do EaD ser uma realidade inserida na educação brasileira, esta estava concentrada em grande parte para o Ensino Superior e cursos técnicos profissionalizantes. Para Educação Básica, em âmbito geral, a utilização do EaD poderia ser efetuada apenas como forma de educação complementar (autorizada apenas para casos específicos). O parágrafo 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB) determina que "O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais".

A Organização Mundial da Saúde (OMS), declarou em 2020 que o surto da doença Covid-19 constituiu uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, dispondo de alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional (OPAS/OMS, 2020). A preocupação da OMS se deu devido a amplificação das desigualdades sociais, especialmente em lugares com ausência de saneamento básico e informações (SANTOS, 2020).

Como conduta emergencial, a educação a distância tornou-se um veículo possibilitador do acesso à educação, uma vez que o ensino presencial faz-se inviável em consequência do risco de contágio da Covid-19. Surge então o termo Pedagogia da Pandemia, referente à forma como a educação é estruturada (BARRETO e ROCHA, 2020).

O direito à educação está referido na Constituição Federal (BRASIL, 1988), Art. 205 que diz: "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".

Sendo assim, o Ministério da Educação (MEC) atuou rapidamente para que as ações em torno do ensino no Brasil pudessem continuar sem que os estudantes, tanto da rede pública quanto privada, bem como os alunos da educação básica e superior não fossem afetados. No dia 18 de março, o MEC suspendeu as aulas presenciais em todo o Brasil através da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.

Nessa modalidade de ensino, a necessidade de deslocamento do estudante para a instituição de ensino é anulada, cessando barreiras geográficas. É imprescindível mencionar a modalidade EaD no contexto da educação, uma vez que a mesma dispõe maior abrangência e é fator divisório de águas no âmbito da educação no Brasil (OLIVEIRA et al., 2020).
No entanto, observa-se no Brasil a manifestação dos impactos do coronavírus com pressão evidente em todas as etapas da educação básica e superior pela implantação massiva e alternativa do que se denominou Educação à Distância (EaD). Exposto na Legislação Educacional, a EaD assumiu centralidade nas ações e preocupações da sociedade como consequência do distanciamento social posto pela pandemia.

Foi confeccionado então pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB, 2020) um Guia de Implementação de Estratégias de Aprendizagem Remota, disposto às secretarias de educação, ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Esse método foi adotado como a única alternativa para que as aulas não cessassem durante o período de quarentena, viabilizando o ensino e admitindo a presencialidade como não obrigatória.

O objetivo deste artigo é apresentar um quadro em âmbito geral sobre o cenário do ensino a distância (EaD) no Brasil como alternativa e veículo de acesso à educação durante a pandemia (Covid-19).

2. DESENVOLVIMENTO

No contexto em que o mundo se encontra devido a pandemia, o sistema educacional, assim como a sociedade em todos os âmbitos, procura alternativas que viabilizem a adaptação à nova realidade, uma vez que não há previsão de estabilização.

A tecnologia se expressa como um recurso viável para minimizar a situação, de forma a colocar a modalidade tradicional como sucessora. Entretanto, muitas questões devem ser analisadas a fim de que essa alternativa seja efetiva para todos. O cenário atual não assegura esse desafio, principalmente considerando a defasagem e ausência de recursos tecnológicos por parte dos estudantes e muitas escolas, como a infraestrutura necessária para a efetivação.
É necessária uma ampla discussão a respeito da execução dessa forma de ensino, visto que essa metodologia pode ocasionar danos à aprendizagem dos estudantes, como visto anteriormente, a res-

peito da falta de acesso aos recursos tecnológicos requisitados, acarretada pelas diferentes realidades sociais do país.

A legislação vigente não atende ao ensino remoto como modalidade de ensino. Entretanto, o termo vulgarizou com o intuito de nomear as ações pedagógicas efetuadas às novas normas emergenciais enunciadas pelos órgãos públicos.

Ainda que a legislação não considere e classifique o ensino remoto como modalidade de ensino, há ampla discussão sobre esse termo. O aparecimento do ensino remoto emergencial (ERE) é delimitado a datar de situações atípicas e é definido como alternativa para que as atividades pedagógicas continuem, objetivando diminuir os danos ocasionados pela crise à educação (SANTO & TRINDADE, 2020).

Uma vez que apresenta-se a urgência de analisar as estratégias de ensino utilizadas, questiona-se também a competência dos profissionais ligados e responsáveis pela definição das diretrizes a serem seguidas, sem contar os que estão na linha de frente efetuando a metodologia e atividades no ensino.

Mediante alguns estudos, é evidenciada a necessidade de capacidade por parte do professor de refletir a respeito de suas práticas utilizadas em aula, para que possa efetuá-la conforme as realidades em que atua, de forma a direcionar o conteúdo à individualidade e carência dos estudantes, descobrindo como estimular o aprendizado (BELOTTI & FARIA, 2010).

Sendo assim, todo o procedimento de avaliação empregado pelo professor deve estar associado a metodologia de ensino utilizada, para que a aprendizagem seja eficaz (LOPES, 2006). Essa ligação proporciona posições pessoais nos âmbitos: conteúdos, metodologia e avaliação (AQUINO, 1996).

2.1 DISCUSSÃO

A pandemia causou grandes impactos em diversas esferas da sociedade e requisitou transformações drásticas em diferentes âmbitos. Todos esses processos
requerem tempo até algum resultado positivo, sem deixar tempo e espaço para a implementação. O ensino EaD não é apenas o intermédio de tecnologias e internet, requer análise sobre as metodologias de ensino aplicadas mediante a crise.

O cenário atual provocou mudanças nas dinâmicas de ensino, e o regresso às escolas e salas de aula decorrerá de forma totalmente diferenciada. Dificilmente todo o processo de ensino-aprendizagem retornará da mesma posição em que foi interrompido no momento em que as atividades presenciais foram cessadas. Perante essa circunstância, todos os envolvidos (professores, estudantes e instituições) adotaram uma forma de ensino diferente, resultante do improviso e tentativa de efetivar o ensino remoto.
A grande dimensão territorial e diversidade brasileira, além das diferenças culturais, econômicas e sociais indicam obstáculos à implantação de ações pedagógicas de forma igualitária para todos. Não sendo o intento de profissionais que defendem uma educação significativa, contextualizada e alinhada às diversas realidades, na atual circunstância, as divergências são ainda mais evidenciadas, fortificando as desigualdades do país.
O quadro nacional de desigualdade ficou mais visível com o isolamento social, uma vez que uma fração da população dispõe dos recursos requeridos enquanto a outra carece desses meios. Em virtude dessa realidade, estudantes em todo o mundo tiveram educação afetada e impactada, sendo essencial que as políticas públicas proponham ações de acolhimento e inserção para a não evasão desses estudantes no combate aos grandes desafios que serão enfrentados com a volta às aulas.
Mais de 90% dos alunos em todo o mundo foram impactados devido ao quadro nacional (DA SILVA et al., 2020). Estudos indicam que a aplicação de modalidades de ensino conduzidas pelo uso de recursos tecnológicos é excludente, considerando que em um país com desigualdades sociais e econômicas, torna-se essencial a análise do contexto histórico-cultural para a utilização dessas práticas.
Além disso, há distinção entre o EaD e o chamado “ensino remoto”. O ensino remoto é definido como uma prática corrida e improvisada, ou seja, sem planejamento prévio e medida de urgência tomada pela Secretaria de Educação a fim de atender as demandas instantânea de educação. Essa mudança no ensino alerta à possibilidade de ocasionar déficits de qualidade na educação, uma vez que não há como apenas transpor as práticas educacionais executadas presencialmente para as aulas online (KONRATH et al., 2009).

Cabe destacar também que outros componentes necessitam de análise e reflexão, como a formação contínua de professores para a atuação na educação a distância e a adaptação do sistema de avaliação conforme a aplicação da nova modalidade de ensino. O EaD pode ser tido como uma cultura escolar distinta, reivindicando novos mecanismos para a assistência de avaliação da aprendizagem dos estudantes (KENSKI, 2010).

De acordo com uma pesquisa, 88% dos professores nunca haviam ministrado aulas de forma remota e 83,4% não se sentiam preparados para esta nova função. Estes docentes encontraram dificuldade na adaptação ao ensino remoto, devido a mudança imprevista do modelo educacional, infraestrutura inadequada e a falta de formação específica para atuar na docência de forma online (PENÍNSULA, 2020).

É fundamental a formação de profissionais para a atuação no novo cenário, além da dominação das tecnologias aplicadas no sistema de ensino remoto por parte dos profissionais, e não um declínio na qualidade das práticas educativas (MARTINS, 2020). É necessário pensar na educação em geral, onde todos são importantes, desde o aluno e o professor, até o material didático e o ambiente virtual de aprendizagem, de forma a conectá-los para a finalidade da construção do conhecimento eficaz.
Para que haja a introdução das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) nas práticas pedagógicas é preciso que os profissionais adquiram entendimento suficiente a respeito dessa tecnologia, além de se capacitarem à sociedade da informação. A formação do docente deve o habituar na realidade escolar, expondo-lhe a previsão do mundo no âmbito profissional (ARAÚJO & GOUVEIA, 2020).

Pode-se afirmar que em meio a construção de diretrizes diferenciadas para a o processo de avaliação deve-se entender que, mesmo partindo do pressuposto de que o EaD está diretamente relacionado com processos que envolvem TIC's, com relação a avaliação, no atual cenário a demanda aumentou drasticamente pela utilização de novas práticas educacionais e metodologias, viabilizando a sua aplicação das mesmas.

A educação híbrida surgiu com finalidade de aplicação de tecnologias por parte do docente em suas práticas pedagógicas, garantindo o protagonismo do aluno (SOUSA, 2018; SOARES & CESÁRIO, 2019). Os dados acerca da inserção da tecnologia em ações formativas indicam uma superação da divisão da educação presencial e EaD, possibilitando gradativamente no futuro o hibridismo como caminho das práticas formativas e a tendência da inserção das TICs.

Há convergência entre as duas modalidades de ensino, e a inserção das TICs de forma natural nos processos formativos evidenciam a necessidade da implementação das práticas híbridas, a agregação de processos formativos com presencialidade física e/ou com mediação tecnológica, como métodos igualmente promotores da idealização das habilidades, conteúdos e produções (SALES & PINHEIRO, 2018).

As metodologias ativas vem sendo um método aplicado na educação, tratando- se de uma abordagem teórica que possui dispõe o aluno como protagonista e o professor como o facilitador do conhecimento. A junção dessas metodologias em ensinos híbridos vem oferecendo maior efetividade à aprendizagem, em quadros e condições simples e complexas (MORAN, 2018).

Muitos dos recursos utilizados e investidos nas ofertas de ensino online e remoto durante a pandemia, através das tecnologias adotadas, serão ampliados quando retornadas as aulas presenciais. Compreende-se uma realidade de ensino totalmente diferente, em que haverá a inserção planejada dos recursos digitais.

Destaca-se, entretanto, que a possibilidade de ensino híbrido implica também na realização de atividades presenciais, impossibilitadas no momento pelo contexto vivenciado do distanciamento físico.

CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Covid-19 evidenciou a necessidade de se reinventar em tempos de crise, uma vez que não há como definir até quando permanecerá o cenário atual, necessitando a atenção à legislação educacional brasileira, às condições institucionais e regionais e ainda ao resguardo dos envolvidos no processo de formação na modalidade EaD.

Deve-se levar em consideração que os problemas educacionais enfrentados podem estar implicados em outros caráteres aos quais os alunos estão expostos, além do repasse de conteúdos programáticos ou mecanismos de avaliação. Destaca-se, além da utilização de recursos tecnológicos como veículo de viabilização do repasse de conteúdo programático aos alunos, dúvidas já existentes inclusive no ensino presencial (como permanência, êxito, evasão e retenção de estudantes).

O desenvolvimento de práticas pedagógicas de forma imediata, submete educadores e profissionais em modalidades de ensino sem presencialidade física de forma mecânica, operacional e inexperiente, resultando em pouca efetivação qualitativa das práticas exercidas, podendo até mesmo ocasionar prejuízos nos processos formativos.

O cenário atual consiste em uma via de identificação dos limites e potencialidades da educação na sociedade, reconhecendo as circunstâncias impos-

tas pela pandemia como sinalizadoras de soluções e necessidades de transformação na educação brasileira para o pós-crise. Portanto, é necessário que as políticas públicas estabelecidas nesse cenário contemplem a educação em todas as diferentes realidades brasileiras de ensino, além de práticas educativas que proporcionem a cultura, a igualdade, o respeito e espaço à democratização e expansão do ensino.

Vivenciar a pandemia exigiu a criação de novas possibilidades e potencialidades de superação, uma vez que novas potencialidades tornam os indivíduos sujeitos renovadores, superando-se e reinventando-se em meio ao novo. O que se reflete no campo da educação nos tempos atuais precisa ser compreendido como empenho e dedicação imprescindível para a educação de amanhã.

De acordo com Paulo Freire (2001):
(...) Assumir-se como ser social e
histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros.

REFERÊNCIAS

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. Associação Brasileira de Educação a Distância. 2011.
AQUINO, J. G. A relação professor-aluno: do pedagógico ao institucional. São Paulo: Editora Summus, 1996.
ARAÚJO, A. C. M.; GOUVEIA, L. B. O digital nas instituições de ensino superior: Justificação para o diagnóstico sobre a percepção de gestores, professores e alunos. In: GADI (coord.). Gabinete de Relações Internacionais e Apoio ao Desenvolvimento Institucional. Universidade Fernando Pessoa. Atas dos Dias da Investigação na UFP. Porto, p. 861, 2017.
ARETIO, L. G. Investigar para Mejorar la Calidad de la Universidad. Madri: UNED, p. 607, 1997.
ARRUDA, E. P. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. Educação em Revista, v. 31, n. 3, p. 321-338, 2015.
BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. COVID 19 E EDUCAÇÃO: RESISTÊNCIAS, DESAFIOS E (IM) POSSIBILIDADES INSS 2675-1291- DOI: http://dx.doi.org/10.46375/encantar.v2.0010. Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-11, 2020.
BELOTTI, S. H. A.; FARIA, M. A. “Relação professor/aluno”. Revista Eletrônica Saberes da Educação, vol. 1, n. 1, 2010.
BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Planalto, 1988.
BRASIL. Ministério da Educação. Portal MEC. O que é educação a distância, 2020.
CIEB. Centro de Inovação para a Educação Brasileira. Planejamento das Secretarias de Educação do Brasil para Ensino Remoto. V. 8, Brasília-DF, 2020.
DA SILVA, E. H. B.; DA SILVA NETO, J. G.; DOS SANTOS, M. C. Pedagogia
da pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. Revista Latino-Americana de Estudos Científicos, p. 29-44, 2020.
FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.
São Paulo: Paz e Terra, 2001.
HACK, J. R. Introdução à educação à distância. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.
HOULDEN, S.; VELETSIANOS, G. A posthumanist critique of flexible online learning and its “anytime anyplace” claims. British Journal of Educational Technology. v. 50, p. 1005-1018, 2019.
KENSKI, V. M. Avaliação e acompanhamento da aprendizagem em ambientes virtuais a distância. In: MILL, D. R. S.; PIMENTEL, N. M. Educação a distância: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
KONRATH, M. L. P.; TAROUCO, L. M. R.; BEHAR, P. A. Competências:
desafios para alunos, tutores e professores da EaD. RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 7, n. 1, 2009.
LOPES, M. C. Uma experiência de ensino-aprendizagem em uma disciplina de programação. Anais do XV Seminário de Computação. Blumenau: FURB, 2006.
MARTINS, J. Escolas estaduais do Piauí terão autonomia para decidir aulas online durante a pandemia. 2020.
MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L., MORAN, J. (Org). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. [recurso eletrônico]. – Porto Alegre: Penso, 2018.
OLIVEIRA, E. S.; CRUZ, T. N.; SILVA, M. R.; FREITAS, T. C.; SANTOS, J. R.N.; SANTOS, W. F. A educação a distância (EaD) como ferramenta democrática de acesso à educação superior: formação docente. In: Digitalização da educação: desafios e estratégias para a educação da geração conectada. 1 ed., Campo Grande: Editora Inovar, p. 8-14. 2020.
OPAS/OMS. Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde. 2020.
PENÍNSULA, I. Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Co-

ronavírus no Brasil. 2020.
PRETI, O. Educação a distância: uma prática mediadora e mediatizada. In: Educação a distância: inícios e indícios de um percurso. Cuiaba, UFMT. 1996.
SALES, K. M. B.; PINHEIRO, T. A. EaD na IPES Baianas: Desafios na Graduação e na Pós-graduação. In: SALES, Mary Valda. Tecnologias e Educação a Distância: os desafios para a Formação. Salvador: EDUNEB, 2018.
SANTO, E. E.; TRINDADE, S. D. Educação a distância e educação remota emergencial: convergências e divergências. In: MACHADO, Dinamara P. Educação em tempos de COVID-19: reflexões e narrativas de pais e professores. Curitiba: Editora Dialética e Realidade, 2020.
SANTOS, A. M. Educação a distância –análise dos desafios futuros. Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 7, p.45341-45354, 2020.

SOARES, L. N., CESÁRIO, P. M. Educação híbrida na educação superior: um estudo sobre as estratégias mais desenvolvidas. EducVale – Revista de Educação do Vale do Jequitinhonha, v. 1, nº. 2, p.72-96, 2019.
SOUSA, E. S. Educação híbrida: uma possibilidade de inovação na educação básica. - Cajazeiras, 2018.
VERGARA, S. C. Estreitando relacionamentos na educação a distância.
Cadernos EBAPE.BR. v. 5, nº esp. Rio de Janeiro, 2007.

METODOLOGIAS ATIVAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS: SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

EDILIA RUFINO DE ARAUJO PARIZOTTO

RESUMO:
Ao tratar de metodologias ativas de ensino entende-se que é papel do professor, ao adotar essas metodologias, deixar de ter uma ação de transmissão de conteúdos e passar a ser mediador do processo de ensino e aprendizagem, transformando seus próprios modos de pensar e também o de seus alunos, estimulando a autoaprendizagem e a co-aprendizagem como modo de aquisição de habilidades, valores, conhecimento e atitudes. Nesta perspectiva tem como principal objetivo apresentar as metodologias ativas como forma de ensino e aprendizagem no ensino superior. Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura com base em autores que já discutiram sobre o assunto. Essa pesquisa não pretendeu esgotar o tema, mas sim trazer reflexões sobre a importância e o papel das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior. Através dessa pesquisa conclui-se que é fundamental a utilização de metodologias ativas no ensino superior, priorizando a participação dos estudantes em conjunto com o docente, pois essas metodologias auxiliam a melhorar a qualidade do ensino, além de incentivar de modo criativo o desenvolvimento dos alunos. Portanto, as metodologias ativas de ensino e aprendizagem podem abrir caminhos para novas maneiras de se pensar a educação universitária.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias no ensino Superior, Qualidade do Ensino, Aquisição de Habilidades.

INTRODUÇÃO

O exercício da profissão de professor em tempo nenhum foi descomplicado, e nesse contexto de depreciação da docência não é diferente. Do professor é sempre exigido o desafio de transformar o comportamento de todo e qualquer tipo de educando e que exerça as competências técnicas como todo empenho. Assim, o exercício da docência exige do professor algumas qualificações e, sobretudo, no ensino superior, observa-se a valorização das qualificações acadêmicas, titulações, pesquisas, em detrimento das qualificações no contexto pedagógico e interpessoal. As situações vivenciadas pelo professor do ensino superior requerem uma reflexão sobre a preparação do professor para lidar com as diversas situações, o que torna fundamental uma formação integral e consistente desse profissional para que sua metodologia ajude a melhorar a qualidade do ensino.

Contudo, a saturação no modelo tradicional de ensino leva as instituições de ensino superior a adotar metodologias ativas para estimular os alunos e tornar mais significativo o processo de ensino e aprendizagem. Desdobradas em diferentes modelos como: aprendizagem entre pares, aprendizagem com base em problemas, aprendizagem com base em projetos etc. as metodologias ativas estão ganhando espaço nas salas de aula, onde as instituições de ensino superior as empregam em diferentes cursos.

Justifica-se a escolha do tema, pois, as metodologias ativas podem abrir caminhos para novas maneiras de pensar a educação no Ensino Superior e ser um modo de desenvolver o processo do aprender na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas diferentes áreas do conhecimento. A discussão sobre esse assunto é importante, pois,

por meio desse tema será possível refletir, além dos processos de ensino e aprendizagem, sobre qual o papel das metodologias ativas na formação de um cidadão crítico.
Este trabalho de pesquisa tem como objetivo geral apresentar as metodologias ativas como forma de ensino e aprendizagem na educação superior. Visando atender o objetivo proposto tem-se os seguintes objetivos específicos: discutir sobre a formação de professores para o ensino superior; compreender a importância de trabalhar com métodos diferenciados na educação superior e; verificar o que são as metodologias ativas e sua contribuição para a aprendizagem no ensino superior.
Desta forma, a natureza escolhida para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa é qualitativa, buscando levantar informações teóricas a fim de atingir os objetivos propostos e chegar à conclusão, utilizando-se de abordagem exploratória por de pesquisa bibliográfica para colher e avaliar as informações. A ideia que orientou essa pesquisa é de transmitir, de modo mais direto possível a importância das metodologias ativas para a aprendizagem no ensino superior.

1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENISNO SUPERIOR

No tocante da ampla reflexão no entorno da formação do professor universitário e os meios pelos quais esses profissionais ingressam no cenário acadêmico, surgem discussões sob diferentes enfoques e paradigmas associados aos saberes educacionais e teorias do conhecimento que mobilizam à docência. Assim, gerando uma tensão explicita no cerne das universidades que cada vez mais recebem professores sem prévia experiência no papel de docente do ensino superior, além dos vários professores que, embora esbocem um ótimo referencial teórico, precisam rever suas práticas pedagógicas (CORRÊA; RIBEIRO, 2013).
Tendo em vista as exigências cada vez mais complexas na preparação de profissionais para atuação no ensino superior, deixa nítido que a ausência dessa formação delega um enorme peso aos professores diante da interface de: o que ensinar, como ensinar e a quem ensinar. Os quais tendem a confrontar com várias limitações ao transitarem entre o amadorismo e a profissionalização, que não são passiveis e tão pouco previsíveis ao exercer a prática docente no ensino superior (SOARES; CUNHA, 2010).
Entretanto, percebe-se que a vivência efetiva vivenciada pelas universidades quanto ao seu corpo docente em sua maioria é composta, por iniciantes na docência do ensino superior e, sem contato com uma formação pedagógica que contemplasse os conhecimentos teóricos e práticos relacionados as questões de ensino e aprendizagem em seu contexto, tais como: o aluno, indivíduo do processo de socialização do saber, o professor agente responsável pela formação e, o local onde ocorre o processo do saber e as relações que se travam entre suas interdependências (LOURENÇO; LIMA; NARCISO, 2016).

Não raro, professores e instituições desconsiderem a necessidade de formação específica para o exercício da docência. Mesmo cientes de sua função formativa, parte dos professores desconsidera a necessidade dessa formação e acreditam que o conhecimento específico, desenvolvido na formação inicial ou ao longo da carreira, além do exercício profissional, são suficientes para assegurar o seu desempenho docente (LOURENO; LIMA; NARCISO, 2016, p. 698).

Desse modo, é necessário apontar algumas saídas como aporte para o domínio dos saberes pedagógicos e a junção da competência acadêmica com a didática. Neste contexto, cabe destacar que avançar na docência do ensino superior, ou seja, se desenvolver profissionalmente frente a preparação pedagógica não pode ocorrer separado dos processos de desenvolvimento pessoal e institucional, sendo este o desafio atual considerado na construção da docência no ensino superior (CORRÊA; RIBEIRO, 2013).
Esse contexto favorece as questões que envolvem a formação continuada em serviços que precisam referenciar o profissional docente como uma pessoa que ocupa os espaços vistos como determinantes à mudança do meio social. Assim deslocando, em primeiro momento sua preparação pedagógica para conquistar esse momento como um cenário institucionalizado em que seu desenvolvimento pessoal pode percorrer os diferentes espaços universitários. Portanto, a princípio é necessário considerar que a especificidade da docência com raízes no projeto institucional, cuja habilidade deve vir articulada e legitimada pelo mesmo, deste modo concedendo-lhe consistência para cultivar a competência didática no ensino superior (SOARES; CUNHA, 2010).
A formação docente pensada em termos didáticos e acadêmicos surge em um panorama de compreensão sobre as qualidades do trabalho do professor no bojo das salas de aulas universitária, ou seja, no tocante da ação e, que não se restringe aos saberes, mas na capacidade do professor de agir em situação previsíveis ou não em seu projeto de ação. Neste contexto, cabe considerar que a administração da própria formação é uma ancora para que o professor consiga trajetos mais seguros no processo de ensino, considerando que os avanços tecno-

lógicos e a globalização exigem mobilizações maiores para a ação pedagógica (ALMEIDA et al., 2019). A Docência no Ensino Superior se torna uma formação fundamental para efetivação do corpo docente universitário, para que estes profissionais possam transformar a instituição de ensino em um local de produção, pesquisa e extensão do ensino. Ou seja, conscientizar sobre uma nova identidade docente que proporcione a ampliação de conceitos do ensino, possibilitando um novo olhar e consequentemente um novo professor (SILVA, 2013).

A importância do foco na aprendizagem destaca-se porque ela aborda um todo de conhecimentos e a necessidade de aprender a aprender como a construção destes conhecimentos deve acontecer. O espaço do ensino superior então deve ser um espaço onde os alunos aprendem a pesquisar, a questionar, a aprender, a estudar, a respeitar, a ver e a trabalhar (SILVA, 2013, p. 12)

Reitera-se que o aprender e o ensinar são duas ações unificadas pela relação estabelecida entre o professor e o aluno ancorados em dois eixos unidirecional, os quais são: respeito e interação. Sendo o primeiro eixo basilar um reflexo das conquistas adquiridas nas circunstâncias vivenciadas, as quais se consolidaram por meio das relações e do equilíbrio entre os valores e as emoções. Já o segundo é uma condição inerente ao processo de aprendizagem e o segundo está sustentado pela relação que ocorre na sala de aula, quando ancorado na confiança e empatia, encontrado no antagonismo dos interesses e necessidades percursos que os direcionem ao harmonioso encontro do eu com o outro com o outro (SILVA, 2013).

2 A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR COM METOLOGIAS DIFERENCIADAS NO ENSINO SUPERIOR

O advento da informação provocou várias mudanças no modo como as pessoas interagem com o mundo, alterando características como relações econômicas, sociais e políticas. E como parte fundamental para o funcionamento da sociedade, a educação também apresentou grandes mudanças, sobretudo com o uso das metodologias ativas da aprendizagem (BACICH; MORAN, 2017).

Diante disso, e considerando as várias tecnologias que esquivam a atenção dos alunos, atraí-los é uma difícil tarefa para os professores que atuam no ensino superior. Para solucionar esse problema as Instituições de Ensino Superior estão buscando métodos de ajudar o professor, por meio de programas de ensino que envolvam o interesse do discente em aprender (BARROS et al. 2018).

Ainda segundo pesquisa de Barros et al. (2018) William Glasser, psiquiatra americano, pôs em prática a teoria da escolha para a educação propondo que o estudante aprende por meio da prática, não tentando memorizar, porque, segundo ele, a maioria dos alunos esquecem o que tentam decorar.

Contudo, a metodologia mais conhecida e praticada nas instituições de ensino é aquela em que o aluno acompanha o conteúdo lecionado pelo docente através de aulas expositivas, com aplicação de trabalhos e avaliações. Esse modelo é conhecido como passivo, pois, nele o protagonista da educação é o professor, por sua vez, na metodologia ativa, o aluno é o principal personagem e o grande responsável pelo processo de aprendizado. Deste modo, o objetivo dessa metodologia de ensino é incentivar que a comunidade acadêmica desenvolva a capacidade de absorção de conteúdos de modo autônomo e participativo (MELLO; ALMEIDA NETO; PETRILLO, 2019).

Na visão de Barros et al. (2018) a maioria dos docentes ainda não estão preparados para rever sua prática de ensino. Portanto, as metodologias não devem ser inseridas repentinamente, mas sim de modo que tanto o aluno como o professor saiam satisfeitos. A utilização de metodologias ativas pode auxiliar os professores, incitando a curiosidade dos alunos, além de ser uma proposta capaz de aumentar a participação dos alunos, fazendo com que sejam o centro da aprendizagem e com isso ampliar seus conhecimentos.

No ensino superior, com alunos do século XXI e com os avanços tecnológicos de informação e comunicação, se torna necessários buscar métodos que possam motivar a instigar o interesse dos alunos universitários em empreender. Nesta perspectiva, é essencial que diferentes metodologias ativas sejam implementadas nos cursos de ensino superior visando uma aprendizagem significativa dos alunos, articuladas com a profissão futura (WIEBUSCH, 2018).

Diferente das metodologias tradicionais de ensino, as metodologias ativas objetivam uma metodologia mais interativa, colaborativa e participativa dos estudantes. Na sala de aula, o papel do professor é ser um orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não mais o detentor do conhecimento (WIEBUSCH, 2018, p. 2).

A construção do conhecimento pelo aluno deve ser o foco de atuação do professor e sua ação docente de ensino e aprendizagem, considerando que, nesse processo o professor também adquiri conhecimento e constrói saberes. Os esforços realizados pelos professores serão no sentido de proporcionar experiências de construção de conhecimentos favoráveis aos alcances dos objetivos estabelecidos para os seus alunos, e aqueles estabelecidos para

si próprios pelos alunos (MELO, 2017).
Alunos autônomos apresentam melhor resultados em relação a aprendizagem, apresentando melhor entendimento conceitual, processamento profundo das informações e utilização de estratégias autorreguladas. Neste contexto há a necessidade de descobrir como desenvolver um método diferenciado, respeitando as especificidades de cada curso, o perfil de ensinar de cada professor e o perfil de aprendizagem de cada aluno (BACICH; MORAN, 2017).
Logo, a ação do professor, ao adotar metodologias ativas da educação, deixa de ser uma ação de transmissão de conteúdo e passa a ser a de mediação no processo de ensino e aprendizagem, transformando seus próprios modos de pensar e também dos estudantes, em função da experiência do aprender, incitando e estimulando a co-aprendizagem e a autoaprendizagem, como modo de aquisição de habilidades, valores, conhecimentos e atitudes (MELO, 2017).

3 METODOLOGIAS ATIVAS DA EDUCAÇÃO

De acordo com pesquisa publicada por Oliveira (2020) os processos educacionais, assim como seus recursos e métodos, têm por base uma pedagogia que, por sua vez, se fundamenta em uma determinada teoria ou epistemologia do conhecimento. Logo, ao se planejar a adoção de um método pedagógico para o ensino superior, deve-se considerar as premissas dos métodos relacionados as particularidades do mundo contemporâneo.
Nesta perspectiva, na visão de Valente (2019), uma nova demanda em relação à formação superior bem sendo explicitada visando a formação de profissionais polivalente com visão crítica, capazes de aprender de modo contínuo e aptos a tomar decisões, solucionar problemas, trabalhar em equipes e enfrentar constantes situações de mudanças.
Assim sendo, segundo Oliveira (2020), as comumente denominadas metodologias ativas são importantes recursos para se alcançar uma aprendizagem significativa em seja possível desenvolver de modo interligado componentes procedimentais, conceituais e atitudinais e na qual o professor assume uma postura crítica, ativa, capaz de se transformar e ser transformador em seu contexto. As metodologias ativas estão sendo usadas no ensino superior, no Brasil, desde a década de 1990 e na visão de ... as metodologias ativas de ensino e aprendizagem são:

São técnicas, procedimentos e processos utilizados pelos professores durante as aulas a fim de auxiliar a aprendizagem dos alunos. O fato de elas serem ativas está relacionado com a realização de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas nas quais eles são protagonistas do seu processo de construção do conhecimento (VALENTE, 2019, p. 100).

Ao trazer à luz as origens teóricas das metodologias ativas da aprendizagem, Mello, Almeida Neto e Petrillo (2019) elucidam que são múltiplas, tendo como pensadores Lev Vigotski, Jean Piaget, Henri Wallon, Paulo Freire, entre outros. Os métodos ativos da aprendizagem são bastante comentados, porém, ainda pouco adotados nos processos educacionais do Brasil, as metodologias ativas estão em sintonia com paradigmas do mundo moderno, pós-revolução tecnológica, quando o ser humano passou a aprender de modo diferente. Neste sentido valente (2019) afirma que:

As metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem para que os aprendentes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem, construir conhecimentos sobre conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas que realizam, fornecer e receber feedback, aprender a interagir com colegas e professor, e explorar atitudes e valores pessoais (VALENTE, 2019, p. 100).

Os métodos ativos, portanto, segundo Almeida et al. (2019), se baseiam em formas de desenvolver o processo de aprendizagem, usando experiências simuladas ou reais, com intuito de solucionar, com sucesso, desafios derivados das atividades fundamentais da prática social, em contextos diferentes. Nos métodos ativos, a aprendizagem se dá a partir dos problemas e situações do dia a dia, ou seja, pelas mesmas situações vivenciadas ou que os alunos vivenciarão no decorrer da vida profissional, de modo antecipado, durante a formação.

4 AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

O ensino superior tradicional não é mais o suficiente para preparar os profissionais para os desafios do mundo globalizado, além disso, o modelo de ensino com foco na transmissão de conteúdo, onde o professor é o protagonista, se tornou incapaz de preparar o aluno para as diferentes situações do mundo moderno. Neste contexto os métodos ativos de aprendizagem são utilizados como estratégia pedagógica com foco no processo de ensino e aprendizagem do aluno, sendo o aluno o protagonista de sua aprendizagem.
Segundo Almeida et al. (2019, p. 3) “a proposta é criar situações educativas nas quais os estudantes falam coisas, coloquem conhecimentos em ação, pensem e conceituem o que fazem, ou seja, os alu-

nos sejam os protagonistas da sua educação". As técnicas interativas com foco no aluno, ou seja, os métodos ativos, leva a uma participação ativa do aluno, portanto, trazer esses métodos para o processo de ensino e aprendizagem no ensino superior leva os estudantes a buscar uma autonomia que pode deixá-los mais bem preparados para as diferentes situações reais que surgem diariamente na sociedade.

Barros et al. (2018) ao trazer a luz esse tema mostra que no modelo tradicional os alunos cerca de 70% nos primeiros 10 minutos e apenas 20% nos últimos 10 minutos de aula, enquanto a adoção de um método ativo de ensino pode aumentar em até 90% o índice de aprendizagem. Ele ainda acrescenta que o ensino não pode ser visto apenas como teorias maçantes, conteúdos após conteúdos, mas também deve ser a disseminação do processo de produção do conhecimento, do ensinar e aprender por meio da ativa participação dos alunos e professores. Portanto, uma metodologia ativa tem como premissa que somente ver e ouvir uma matéria de modo apático não é o suficiente para absorvê-lo. O conteúdo didático e as competências precisam ser discutidos e experimentados até o ponto que o aluno consiga dominar o tema e falar a respeito com seus pares, e até mesmo ensiná-lo.

Ao trazer à luz esse assunto Lázaro, Sato e Tezani (2018) afirmam que é importante uma aula aviva, funcionando como uma direção de mão dupla, ou seja, de receber a realidade para trabalhá-la cientificamente e a de voltar para ela de modo novo, com novas propostas de intervenção. Neste sentido, segundo Lacerda e Santos (2018) torna vigente:

> O envolvimento dos alunos, através de sua participação na construção do plano de ensino, processos avaliativos, objetivos, importância da disciplina, de forma que o grupo seja igualmente responsável pelo cronograma e metas a serem cumpridas. Tornar o aluno protagonista da aula, na construção do conhecimento, incentivando a pesquisa investigativa, o debate e a formação crítica de conclusões acerca do tem, de forma que a aula seja construída coletivamente, com participação ativa dos alunos (LACERDA; SANTOS, 2018, p. 618).

Segundo Silva, Cruz e Sahb (2018) é importante que o professor universitário utilize essas técnicas de modo coerente, considerando a quantidade de alunos e a pertinência com a disciplina, além de não como objetivos a extinção de métodos tradicionais, mas somar esforços para construir um curso sensível à realidade fática e preparar de maneira efetiva os alunos. Portanto, conforme Lacerda e Santos (2018), a aula deve ser um espaço que favoreça, permita e estimule a discussão, existindo em uma realidade contextualizada espacialmente e temporal, em um processo histórico em movimento.

A aprendizagem através da transmissão é importante, mas a aprendizagem através de experimentações, questionamentos e, principalmente, construção orientada de conhecimento é mais importante ainda. Sobretudo, quando se tem como objetivo uma compreensão mais profunda e ampla e quando se discuti novas abordagens na aprendizagem do ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse cenário globalizado traz desafios aos professores e seu papel na sociedade é redimensionado. Todavia, pode haver resistência por parte dos professores, assim como dos alunos, na aplicação dessas novas tecnologias, isso porque essa nova estrutura clama por uma mudança de paradigmas onde o professor sai do centro da aprendizagem e o aluno integre seu papel como protagonista de seu aprendizado.

É fato que existem ainda muitos campos a desvelar sobre as metodologias ativas, contudo, no que concerne aos métodos ativos, o papel de protagonista fica para o estudante, cabendo ao professor a função de orientá-lo e direcioná-lo do melhor modo, com intuito de que ele atinja, construa e desenvolva com autonomia seus conhecimentos. Assim, para fins de fornecer algumas considerações a partir do assunto exporto, é valido mencionar a importância desse método no ensino superior de modo a contribuir ativamente na formação dos alunos.

Portanto, uma das melhores maneiras de ensinar no ensino superior é utilizando as metodologias ativas e, assim efetivar as manifestações de educação inovadora no processo de ensino e aprendizagem. Por fim, conclui-se que a experiência de empregar os métodos ativos na aprendizagem do ensino superior, além de ser enriquecedor é um potencial considerável de transformação.

Portanto, é importante que pesquisas sobre esse tema sejam realizadas com intuito de consolidar e ampliar as evidências da contribuição das metodologias ativas na aprendizagem no ensino superior. Assim, aos que desejaram aprofundar o conhecimento sobre essa atividade importante priorizando a participação do estudante em parceria com o professor, sugere-se um estudo aprofundado sobre esse tema, pois o assunto aqui exposto não se esgotou.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Andreia C.A et al. Metodologias ativas à luz de Comenius: uma experiência na pós-graduação. In. IV Congresso sobre Tecnologias na Edu-

cação. 2019. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/ctrle/article/view/8876/8777>. Acesso em: 17 jan. 2021.
BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. 1. ed. São Paulo: Penso, 2017.
BARROS, Emerson M.S. et al. Metodologias ativas no ensino superior. In. XV Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia. 2018. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos18/8926111.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2021.
CORRÊA, Evandro A et al. Metodologias ativas: sala de aula invertida: um novo jeito de aprender. In. Revista Mundi. v. 4, n, 1, 2019, p. 133-141.
CORRÊA, Guilherme T.; RIBEIRO, Victória M.B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação. In. Revista Educ. Pesquisa. v. 39, n. 2, 2013, p. 319-334.
LACERDA, Flávia C.B.; SANTOS, Letícia M. Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem. In. Revista Avaliação. v. 23, n. 3, 2018, p. 611-627.
LÁZARO, Adriana C.; SATO, Milena A.V.; TEZANI, Thaís C.R. metodologias ativas no ensino superior: o papel do docente no ensino presencial. In. Educação e Tecnologias: Inovação em cenários em transição. v. 1, n, 1, 2018, p. 1-12.
LOURENÇO, Cléria D.S.; LIMA, Manolita C.; NARCISO, Eliza R.P. Formação pedagógica no ensino superior o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração. In. Revista Avaliação. v. 21, n. 3, 2016, 691-717.
MELLO, Cleyson M. ALMEIDA NETO, José R M. PETRILLO, Regina P. Metodologias ativas: desafios contemporâneos e aprendizagem transformadora. 1. ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2019.
MELO, Renata A. A educação superior e as metodologias ativas de ensino-aprendizagem: uma análise a partir da educação sociocomunitária. 2017. Disponível em: <https://unisal.br/wp-content/uploads/2018/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Renata-dos-Anjos-Melo.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.
OLIVEIRA, Renata P. relato de experiência: os caminhos pedagógicos com as metodologias ativas na disciplina de mestrado desafios democráticos na contemporaneidade. In. Revista Orbis Latina. v. 10, n. 2, 2020, p. 6-11.
SILVA, Alexandre J.C.; CRUZ, Sayonara R.M.; SAHB, Warlley F. Metodologias ativas no ensino superior: uma proposta de oficina sobre aprendizagem por pares; sala de aula invertida; aprendizagem baseada em problemas e rotação por estações de trabalho. In. Tecnologias e Educação a Distância no Ensino Superior. v. 1, n. 1, 2018, p. 1-12.
SILVA, Léa R. Docência na Contemporaneidade: desafios para professores no ensino superior. In. Revista Primus Vitam. v. 1, n. 5, 2013, p. 1-21.
SOARES, Sandra R.; CUNHA, Maria I. Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade. 1. Ed. Salvador, BA: EDUFBA, 2010.
VALENTE, José A. tecnologias e educação a distância no Ensino Superior: uso de metodologias ativas na graduação. In. Revista Trabalho e Educação. v. 28 n. 1, 2019, p. 97-113.
WIEBUSCH, Andressa. Metodologias ativas na educação superior e a aprendizagem dos estudantes universitários: dados da plataforma BDTD-IBICT. In. IV Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação – SIPASE. 2018. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/acessolivre/anais/sipase/assets/edicoes/2018/arquivos/8.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2021.

PRÁTICAS EDUCATIVAS: A DIDATICA E A AULA NO ÂMBITO ESCOLAR

ELAINE CRISTINA FREITAS FIGUEREDO DOS SANTOS

RESUMO:
O presente artigo pretende elucidar as principais características e a importância da prática docente em sala de aula. Através das referências bibliográficas apresentar um estudo sobre a pesquisa na formação do profissional da educação, ou seja, o professor. Evidencia-se o que é aula, como é elaborada através do planejamento. Por fim, apresenta um estudo sobre o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula.
PALAVRAS-CHAVE: Metodologia. Ensino. Prática Pedagógica

ABSTRACT:
This article aims to elucidate the key features and the importance of teaching practice in the classroom. Through the references present a study on research training in professional education, ie the teacher. It is evident that the class is, as is elaborated through planning. Finally, it presents a study on the content being worked on in the classroom.
KEYWORDS: Methodology. Education. Teaching Practice

INTRODUÇÃO

A aula constitui-se no espaço e no tempo em que o professor e os alunos realizam o processo de ensi-

no e aprendizagem. É na aula que se estabelece a relação entre eles e o conhecimento, o que efetiva o processo educativo, e também é nela que o trabalho do professor ocorre.
Por assim ser, esta monografia tem a finalidade de contribuir para o estudo do processo da aula, de modo a abordar a compreensão do que ela é, efetivamente, bem como a dinâmica das relações que são estabelecidas durante esse acontecimento, os aspectos envolvidos nas diferentes modalidades de ensino e ainda como deve ser seu planejamento.
A aula é aqui tratada como momento e espaço privilegiado desse processo, visto que se articula com todas as disciplinas do curso, constitui-se historicamente e é socialmente situada. Por ser um espaço de relações, para uma compreensão aprofundada do que é a aula, também são necessários saberes psicológicos, sociológicos e antropológicos, e ainda conhecimentos das diferentes metodologias das diversas áreas contempladas pelos conteúdos escolares. Com efeito, todas as disciplinas são fundamentais para que o processo de ensino e aprendizagem (desenvolvido durante a aula) possa ser concretizado. Então, vale lembrarmos que é durante a aula que emergem muitos problemas relativos a esse processo, pois ela envolve uma totalidade de relações, mediadas pela cultura da escola e dos alunos, em que as diferenças são manifestas e os conflitos evidenciados.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

Para a realização deste artigo o adotamos a pesquisa bibliográfica exploratória, para maior familiaridade com o tema proposto, onde investigaremos os principais teóricos e abordar as suas principais teorias a respeito da prática educativa em sala de aula. Estudar e compreender os conceitos a respeito da temática através de referências elaborados pelos teóricos e estudiosos sobre o tema e ainda publicações, leitura analítica, fichamento, ficha de resumo e ao final a elaboração da pesquisa formatação do artigo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As discussões empreendidas até aqui focalizaram o papel didático da pesquisa na formação inicial do professor pesquisador, a importância de os docentes da educação básica realizarem pesquisa e a contribuição dessa atitude para a melhoria da prática pedagógica. Mostramos que o movimento de valorização da pesquisa na formação de professores teve início na década de 1960, e, desde então, vem se expandido.

3.1 A PESQUISA E A PRÁTICA PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As dimensões da pesquisa e da prática profissional na formação de professores compreendem dois eixos de abordagem: a iniciação da formação do professor pesquisador e sua aproximação com a prática profissional que acontece em escolas ou outras instituições educativas. Esses eixos foram assim determinados para que o aluno do curso Normal Superior possa identificar e compreender os problemas existentes no exercício dessa atividade, bem como conhecer as práticas que os professores atualizam em seu trabalho.

No Brasil, André e Lüdke propuseram a inclusão da pesquisa nos cursos de formação, o que se concretizou no final dos anos de 1980 e se intensificou na década de 1990. A partir disso, a pesquisa assume papel didático principalmente nos cursos de formação inicial, ou seja, nas licenciaturas, pois ao mesmo tempo em que o futuro professor compreende a amplitude da docência, desenvolve habilidades e capacidades para a realização da investigação em educação. Sobre isso, André (2001) argumenta que a pesquisa possibilita entender a prática e os indicativos teóricos sobre o saber docente e também contribui para o processo de profissionalização e autonomia do professor. Dessa forma, a pesquisa na formação docente não tem por finalidade tão somente o desenvolvimento de professores pesquisadores, mas principalmente objetiva a realização de trabalhos com a participação conjunta dos alunos dos cursos de graduação, dos professores da educação básica e dos pesquisadores, para que possam empreender o refinamento de suas metodologias de pesquisa e de ensino, compartilhar problemas e encontrar alternativas de encaminhamento, com vistas à resolução dos problemas.
Entretanto, sabemos que a integração entre a pesquisa e a prática profissional do docente ainda se mostra restrita, porque a a interação entre as instituições de formação e de pesquisa e as escolas de ensino básico é limitada, visto que essas instituições realizam poucos projetos em conjunto. Além disso, a escassa divulgação da pesquisa entre os professores da educação básica e o custo elevado das publicações dificultam seu acesso a esse conhecimento e a possibilidade de adquirirem periódicos e livros para seu aperfeiçoamento.
Nessa perspectiva, cabe lembrarmos que também os estudos de Lüdke et al.(2004) apontam impasses na relação entre a pesquisa e a formação de professores, dos quais se destaca o fato de que as pesquisas sobre a prática docente têm pouca credibilidade nos meios acadêmicos. Isso é decorren-

te da carência de maior rigor nesses estudos, visto que a maioria deles apresenta falta de clareza do objeto de pesquisa, vaga explicitação da metodologia empregada na investigação, além de uma frágil análise interpretativa

Demo (2000) afirma que o movimento do professor pesquisador não é uma onda passageira, pois a pesquisa é fundamental para seu desenvolvimento profissional. Segundo esse autor, a pesquisa favorece o aperfeiçoamento do professor e contribui para que este seja, efetivamente, um agente de mudança e de

produção da teoria crítica em educação. Desse modo, a pesquisa ajuda o professor a encontrar soluções para os problemas cotidianos e a lidar com pressupostos e representações teóricas, tornando-o produtor de conhecimento e não apenas consumidor de informações. Os autores reconhecem ainda que as principais críticas feitas a esse movimento giram em torno do tipo de conhecimento produzido, uma vez que o saber teórico deve ser elaborado a partir do conhecimento advindo da prática.

Desse modo, ao elaborar e executar um projeto de pesquisa, o futuro professor desenvolve habilidades investigativas como planejamento, organização, classificação e seleção de dados, bem como análise, interpretação e síntese. Além disso, o trabalho de pesquisa desperta a curiosidade, a motivação, a vontade de encontrar explicações e também permite a constatação de que as necessidades são de natureza complexa, razão pela qual a pesquisa ajuda a refletir sobre um determinado fenômeno, a partir de diversos pontos de vista. Vale lembrarmos que é preciso atentar para aos processos de levantamento e de sistematização de dados, de maneira a não restringir a pesquisa à execução de tarefas rotineiras que não propiciam a formação do professor pesquisador4. Feitas essas considerações sobre a contribuição da pesquisa para a formação dos professores, restanos verificar por que a pesquisa deve estar presente na sala de aula, o que será discutido a seguir.

Tendo em vista que a formação para a pesquisa é complexa e exige o desenvolvimento do habitus cultural, entendemos que ela precisa entrar na sala de aula e ali se estabelecer, não para determinar o que o professor deve fazer, mas para que ele possa compreender melhor o que acontece no contexto escolar. Então, ao realizar pesquisa, o professor apreende e aprende processos de produção de conhecimento, questiona sua própria prática e desenvolve atitude investigativa, autônoma, criativa e comprometida com seu trabalho.

Do conjunto dessas reflexões, é possível depreender que a integração entre formação e pesquisa favorece a melhoria da formação docente, visto que, ao elaborar e executar um projeto de pesquisa, o professor estará agindo em prol de seu aprimora-mento profissional, tanto em âmbito individual como coletivo. Por assim ser, o movimento de realização de pesquisa instaura novas perspectivas no campo do trabalho docente, uma vez que as ações de investigar, questionar e confrontar ampliam suas capacidades e promovem o aperfeiçoamento autogestor de sua prática. Assim, a investigação pode resultar na percepção do tempo escolar como um espaço de produção de conhecimento, na medida em que o professor, ao pesquisar sua prática, reconhece a importância e o valor das atividades docentes em relação aos propósitos e às finalidades da educação. Da mesma forma, a pesquisa instiga a passagem de uma atitude de submissão à ordem e do cumprimento burocrático do ensino para um posicionamento político, para a eliminação da alienação e para uma participação social pró-ativa, incluindo a ampliação das expectativas do docente e a elevação de sua prática como ponte para o saber.

Nessa perspectiva, sob o ponto de vista da legislação, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n° 9394/96, define os fundamentos metodológicos que presidem a formação de professores do seguinte modos:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

1. a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços;
2. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

A inclusão da pesquisa e a valorização da prática na formação dos professores estão expressas também nas recomendações do Parecer CNE/CP 009/2001 do Conselho Nacional de Educação de 08/05/2001, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, e destacam as seguintes atividades a serem realizadas pelos docentes nas instituições de ensino:

- orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer- se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; - elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio, e - desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. Ao especificar como os cursos devem ser organizados, o parecer define que a prática é uma dimensão do conhecimento dos cursos de formação, a qual acontece

nos momentos em que se
trabalha a reflexão sobre a atividade profissional e quando esta é exercitada, durante o estágio.
Desse modo, o planejamento e a execução das práticas que acontecem no estágio devem estar apoiados nas reflexões desenvolvidas no decorrer dos cursos de formação de professores. Além disso, é completamente adequado que os futuros professores pesquisem a prática desde o início de sua formação e não apenas na etapa final do curso, pois nesse momento último não há tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões do trabalho do professor, nem para realizar um processo progressivo de aprendizado. Isso significa que os cursos de formação de professores precisam incluir em seus currículos, desde o início, a pesquisa e a prática profissional e, mais ao final, o estágio.
.. há uma política aparentemente contraditória de desvalorização sistemática do estatuto da profissão docente e, simultaneamente, de dignificação da imagem social do professor. A compreensão deste paradoxo obriga a um duplo raciocínio. Por um lado, o Estado exerce um controle autoritário dos professores, inviabilizando qualquer veleidade de autonomia profissional: a degradação do estatuto e do nível científico inseresse nesta estratégia de imposição de um perfil baixo da profissão docente. Por outro lado, o investimento missionário (e ideológico) obriga o Estado a criar as condições de dignidade social que salvaguardem a imagem de prestígio dos professores, nomeadamente junto às populações. NÓVOA (1995, p.18)

O parecer ressalta ainda que: De modo semelhante, a atuação prática possui uma dimensão investigativa e constitui uma forma não de simples reprodução, mas de criação ou, pelo menos, de recriação do conhecimento. A participação na construção de um projeto pedagógico institucional, a elaboração de um programa de curso e de planos de aula envolvem pesquisa bibliográfica, seleção de material pedagógico etc. que implicam uma atividade investigativa que precisa ser valorizada. Essas orientações e determinações do parecer evidenciam que a análise da prática é o ponto de partida para a elaboração da teoria, invertendo-se, assim, o sentido e o significado da própria pesquisa. Isso quer dizer que essa análise não é realizada para que o aluno (futuro professor) experimente, na prática, algum modelo teórico, nem para que com ele se verifiquem os “erros” dos docentes, mas sim para que possa, efetivamente, exercitar essa atividade (ir à prática) e examinar o que acontece e por que razão.

Trata-se, pois, de uma análise densa que busca explicitar quais são os determinantes dos problemas que surgem na prática profissional. Nesse caso, a teoria oferece uma importante contribuição para a análise desses processos, por apontar indicativos e referenciais que a subsidiam. Portanto, nessa dinâmica, a teoria transforma-se ao explicitar a prática, o que instaura um movimento dialético’. A partir dessas observações, fica evidenciado que devemos considerar a pesquisa da prática profissional sob o ponto de vista do trabalho do professor, como propõe Esteve’. Em geral, esse estudo assume duas perspectivas: o fazer propriamente dito e o trabalho como atividade humana. A primeira concebe o trabalho como parte da vida cotidiana das pessoas, enquanto que a segunda analisa o significado e as implicações sociais e históricas do processo de trabalho na sociedade.
De acordo com essas idéias, o fazer cotidiano dos professores durante as aulas fica restrito à circunstancialidade, quando é tomado apenas pela rotina das atividades propostas umas após as outras, sem que se aprofundem as implicações sociais desse fazer. Isso quer dizer que a rotina do professor não se resume em formar filas com os alunos, explicar a matéria, propor exercícios e corrigi-los, porque o trabalho docente é muito mais do que isso. Considerando-o como prática social, é importante compreender as implicações e as finalidades da atividade docente. Esteve” salienta que “tal prática, para se construir em `práxis”, toma por base a pedagogia como prática social, a qual está voltada a satisfazer a necessidade de educação da humanidade e é orientada por pressupostos que fundamentam a construção da própria realidade social.
Para completar, a realidade moderna exige, também, preparo para trabalhar em grupo, capacidade de gerir a produção, iniciativa e criatividade para propor novas alternativas de trabalho. Assim, as disciplinas de Pesquisa e Prática Profissional, em suas diversas especificidades, propõem-se a educar pela pesquisa, e para isso o critério preferencial, como afirma
Demo (2002) afirma que:
, é o questionamento reconstrutivo, o qual engloba a teoria e a prática, a qualidade formal e política, a inovação e a ética. Esse autor ressalta ainda que o professor precisa manejar a pesquisa como “princípio científico e educativo” e tê-la como “atitude cotidiana”. Então, ao realizar pesquisa durante sua formação inicial, o futuro professor estará desenvolvendo conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à investigação, concebida aqui como princípio científico e educativo. Esse é um dos aspectos que estão ligados à elaboração do projeto de pesquisa (DEMO, 2002, p.24).

Tais necessidades relacionam-se ao desenvolvimento das capacidades cognitivas, comunicativas, técnico-operacionais e de comportamento social

dos indivíduos. Mas apenas isso não basta, visto que se faz necessário, também, o aprimoramento dos processos mentais de auto-regulação, bem como a promoção de uma aprendizagem que considere os novos mecanismos de pensamento: hipotético, problematizador, crítico, criativo e sistêmico.

3.2 O QUE É AULA

A educação, enquanto processo de construção coletiva, impõe-se como necessária para o desenvolvimento humano, como afirma Freire', pois os homens são seres incompletos, inconclusos, inacabados e por isso precisam uns dos outros. O ser humano está em evolução, em processo de descobrir novos caminhos, e, por essa razão, precisa identificar e desenvolver suas potencialidades. Diante dessa constatação, a educação possibilita que o homem tome consciência de sua condição, para que sua autonomia 1 possa ser conquistada.
Na Antiguidade, principalmente no Egito, na Grécia e em Roma, a educação acontecia na convivência entre o mestre e o. discípulo, durante o dia todo, geralmente no espaço das moradias para as crianças e nos ginásios para os jovens. Era destinada a filhos de governantes, de faraós, de reis e de imperadores e a cidadãos livres das cidades.
As aulas consistiam em discursos proferidos pelos mestres e o aluno acompanhava o professor o tempo todo, aprendendo ao observar e ao ouvir o professor. Posteriormente, durante a Idade Média, a educação continuava restrita a poucos, pois só os filhos dos reis e dos nobres estudavam. Nessa época, devido ao fato de o ensino ser realizado sob a influência da Igreja Católica, as aulas aconteciam nos mosteiros e seminários e os alunos aprendiam latim, doutrinas religiosas e táticas de guerra.
A maioria da população medieval era analfabeta e não tinha acesso aos livros, já que não havia aulas, como tal acontecem e são configuradas na atualidade.

Naquele tempo, as aulas eram em formato de palestras proferidas pelos mestres e tinham o intuito de preparar a criança e o jovem para a vida adulta, ou seja, tinham o objetivo de formar o homem.
Para Bourdieu (1988) , a aula é um ritual repleto de símbolos e significados, e também pode ser entendida como um jogo de relações que se estabelecem entre a escola e o professor, no qual este realiza os objetivos definidos por aquela. Já na definição proposta por Libâneo (2005), a aula é um "conjunto de meios e condições pelas quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo de aprendizagem escolar, ou seja, assimilação consciente e ativa dos conteúdos". Em síntese, a aula "possibilita o encontro entre os alunos e a matéria de ensino".

Dessas considerações, entendemos que a aula, num primeiro plano, consiste num contrato estabelecido entre o professor e os alunos que visa promover a aprendizagem, com a aquisição de conhecimentos e habilidades e com o desenvolvimento de atitudes sociais, e, por essa razão, a aula é situada histórica e culturalmente. Em cada sociedade, em cada cultura, seu conteúdo, sua forma, sua intenção podem ser diferentes, mas, como princípio, a aula é espaço e tempo de ensino e de aprendizagem.

1 Autonomia é.entendida como a capacidade que a pessoa tem de ser sujeito de sua própria educação, deixando de ser manipulada, dirigida e pressionada a seguir um processo sem que isso seja de sua vontade própria, agindo, então, como um autômato

Apesar da clareza da definição do que é aula, há uma contradição implícita no trabalho docente: em teoria, o professor planeja e diz aos alunos o que eles devem fazer, mas, na prática, é com os alunos que o professor realiza o seu trabalho, de modo que o docente sempre precisa dos seus alunos para ensinar, o que torna indissociáveis as ações de ensinar e de aprender. Para Cortelazzo (2000, p.45):
O ensinar e o aprender são o verso e o reverso de uma mesma medalha, a educação; e implicam uma ação colaborativa, participativa e de construção conjunta [...] O professor, profissional que deve estar em constante formação, desenvolve um trabalho que envolve duas ações que não podem ser pensadas separadamente: exatamente como em uma moeda, uma face está intrinsecamente ligada à outra e perde o valor se tomada isoladamente.

A autora refere-se, pois, ao ensinar como a face da responsabilidade pelo outro na educação e ao aprender como a face da responsabilidade pessoal na educação. A partir disso, propomos entender a aula como uma obra de arte, quer dizer, um espaço e um tempo idealizados para criar. Quando preparamos uma aula, pensamos nela como um encontro com o conhecimento, um momento de descoberta desejada, uma vivência singular. Para tanto, idealizamos a composição
da aula como uma possibilidade estética de criar um momento mágico, de puro encantamento com o saber, o que promove transformações no professor, nos alunos e no próprio conhecimento.
Então, concebemos a aula como uma criação colaborativa em que o professor e seus alunos e também os alunos entre si convergem intenções e energia para seu desenvolvimento coletivo.
Nesse sentido, uma aula pode ser pura magia, que favorece a aprendizagem. Entretanto, Meirieu

(1998) lembra que, muitas vezes, o professor planeja sua aula, organiza as atividades e, mesmo assim, nada funciona, pois nela falta um “não sei o que”, falta a alma da aula, o enigma, o envolvimento, e isso resulta em desinteresse, podendo, inclusive, desencadear indisciplina e desordem. Como diz o autor,

Não há um professor ou um educador que não tenha passado por esta experiência: a seqüência já está pronta, perfeitamente estruturada, experimentada por ele mesmo ou por outros, utilizada muitas vezes com sucesso; a imaginação apresentada na sua elaboração atesta a motivação dos alunos; o rigor de sua construção garante sua eficiência [...] e no entanto, isso não funciona [...] O que deveria ser dinâmico torna-se enfadonho, o que deveria suscitar o desejo desperta o tédio (MEIRIEU, 1998, p.46)

Nessa perspectiva, Sacristán e Gomez (2000, p.34) indicam alguns mecanismos de socialização que são vivenciados na aula e afirmam:

Em primeiro lugar, a vida da aula como a de qualquer grupo ou instituição social pode ser descrita como um cenário rico de inter- relações onde se intercambiam explícita ou tacitamente idéias, valores e interesses diferentes e seguidamente enfrentados. [...] De qualquer forma, na aula sempre acontece um processo explícito ou disfarçado de negociação, relaxada ou tensa, abertamente desenvolvida, ou provocada por meio de resistências não confessadas.

Entretanto, ao trabalharmos com a modalidade a distância, a aula assume uma outra dimensão, embora continue a ter sua função socializadora, e, da mesma forma, professor e alunos mantêm a mesma intenção de promover a aprendizagem. Nesse contexto, a aula a distância configura-se como teleaula, seja síncrona ou assíncrona.

No primeiro caso, o encontro ocorre quando todos (professor e alunos) estão no mesmo período temporal realizando a mesma atividade, embora haja distância espacial entre eles, isto é, o professor está em um estúdio e os alunos em uma telessala, a qual faz parte de pólos de apoio presencial, distribuídos em diferentes

regiões do país. Nesse contexto, a tecnologia é fundamental para a mediação entre o professor e os alunos e os alunos entre si.

No segundo caso, a assincronicidade refere-se ao fato de a aula já ter sido anteriormente preparada e gravada pelo professor, depois do que é distribuída via satélite ou pela internet. Nessas duas situações, a interação não deixa de acontecer se a dinâmica da aula assim previr, de maneira que ela apenas acontece de outra forma, ou seja, de modo não concomitante. Além desses dois tipos de aula, há também aquela que acontece em uma escola inclusiva*, na qual notamos a presença de crianças portadoras de necessidades especiais. Nesse tipo de aula, os professores precisam estar preparados para trabalhar com todos os alunos, atentando para suas potencialidades específicas. A partir dessas considerações e para aprofundarmos as reflexões, vale abordarmos, na seqüência, como é a dinâmica da aula.

Compreendendo que a aula é uma ação coletiva entre professores e alunos, fica claro que nela são estabelecidas relações com o conhecimento, tanto pessoais como objetivas, a fim de que as finalidades do ensino sejam alcançadas. Com efeito, na aula acontece o processo de ensino em que as relações entre o conteúdo e o modo como este é ensinado estão articuladas com essas finalidades. A esse respeito, afirma Wachowiczs (2000): “Na relação entre forma e conteúdo do processo de ensino, há uma especificidade da forma, ou seja, do método didático, no contexto do conteúdo-objeto do saber”. Mas, além desses componentes, continua a autora, “temos a finalidade”, de tal modo que “a forma didática, pois, é uma conseqüência dos objetivos”.

Assim, notamos que a aula não está restrita à transmissão de informações, uma vez que ela modifica os sujeitos e seus conhecimentos, transforma os conteúdos em saberes, altera as relações entre os sujeitos e modifica sua própria forma. Por essa razão, nenhuma aula é idêntica a outra, pois elas podem, sim, ser semelhantes, mas, ao final de uma aula, acontecem resultados diferentes, ainda que o conteúdo e o método não variem entre uma turma e outra.

Destacamos ainda que, na aula, estão em jogo as diferenças entre os alunos, entre os professores e entre as escolas, o que é também determinante de sua dinâmica.

Para analisarmos o que ocorre em uma aula, Doyle (1986) propõe estudá-la como um ecossistema de aprendizagem. Essa categorização é explicada por Tardif e Lessardi (2005, p.24), cujo estudo consideramos importante e, por isso, valemo- nos de Romanowskill para elencar as categorias de análise apontadas pelos autores, quais sejam: multiplicidade, imediatez e rapidez, imprevisibilidade e visibilidade e historicidade:

A multiplicidade, ou melhor, a simultaneidade é decorrente dos múltiplos eventos que acontecem durante a aula, ao mesmo tempo. Por exemplo: Os alunos perguntam ao professor, escutam as respostas, realizam leituras, compreendem o texto, escutam os colegas de turma, anotam o tema para estudo, corrigem suas lições; o professor realiza a mediação de todos esses eventos e ainda traz para a aula os alunos desatentos, coíbe as conversas

desnecessárias, consulta seus registros e atende às solicitações da administração de como realizar o registro da presença dos alunos. Enfim, toma inúmeras providências para promover a aprendizagem.

Dessa explicação, compreendemos também que a imediatez é associada à rapidez do tempo da aula, que é de cinqüenta minutos. Depois disso, o professor vai para outra turma, outra aula, e mesmo quando permanece um período na mesma turma, como uma manhã, segue-se uma atividade após a outra.
São explicações, questões, leituras, produções, problemas, regulagens, avaliações, correções, tudo planejado para aquele dia. Ainda assim, dificilmente o professor tem o tempo necessário para produzir todas as aprendizagens desejáveis. Em aulas com participação ativa dos alunos, muitas vezes, o tempo parece que passa mais rápido, e quando o professor percebe, já soa o toque da campainha anunciando que a aula acabou. Além disso, atualmente não há tempo a perder, nem resposta a adiar.
Entretanto, o conteúdo a ser ensinado nem sempre é próximo da cultura daquela comunidade na qual a escola está inserida. Outra questão diz respeito ao fato de o tempo do professor não ser o mesmo daquele experimentado pelos alunos, pois estes usam novas formas de linguagem que, muitas vezes, são diferentes do registro lingüístico com o qual o professor aborda o conhecimento na escola. Também os interesses e os motivos dos alunos não são os mesmos que os do professor. Conforme mostra Romanowski (2006, p.47) isso determina
"saber o que almejam para suas vidas, quais são suas expectativas", pois, como apontam os professores, "o ensino de maneira nenhuma pode ser estático, precisa articular-se com o contexto em que está inserido".

Além das dimensões já citadas, a aula também guarda as características da autenticidade e da regularidade. A primeira está vinculada à convivência prolongada do mesmo grupo, professor e alunos, ao longo do período letivo, no mesmo espaço, razão pela qual não é possível representar e fingir o tempo todo.
Nessa relação, estão em jogo crenças, preconceitos e concepções que esse grupo expressa, tanto em seus atos e comportamentos como na comunicação verbal estabelecida. Nesse contexto, as respostas honestas facilitam o processo de interação, enquanto que o uso de ameaça ou de trapaça dificulta a relação. Portanto, explicar claramente as finalidades das atividades a serem realizadas, ajuda o professor a incluir os alunos no processo de aprendizagem. Já a segunda característica apontada, a regularidade, significa que a aula mantém um ritmo, uma organização, ainda que surjam fatos imprevistos.
Para Meirieu (1998) essa regularidade é estabelecida quando o professor assume uma metodologia simples, passível de ser concretizada na prática e que oportuniza a busca de soluções para os problemas da aprendizagem, pois "o envolvimento dos alunos na aula é mais intenso quando conhecem a seqüência das atividades programadas". Ainda segundo ele, na aprendizagem realizada durante a aula, evidencia-se uma continuidade na aquisição dos conhecimentos e das experiências. No entanto, para possibilitar novos ritmos, novos reflexos, novos hábitos, a ruptura é necessária, e esta se refere a uma aprendizagem que provoca mudanças.
Então, na aula em movimento, tudo o que ali acontece, como a atenção, a interação e a relação entre professores e alunos, possibilita melhores resultados de aprendizagem. Na perspectiva de promover uma aula que resulte em aprendizagem, a recomendação de Meirieu (1988) é de que, para ensinar, é preciso que o professor considere os conhecimentos anteriores dos alunos, isso porque "nada pode ser aprendido sem que o educando o articule ao que sabe" e sem que o docente leve em conta o modo como cada um aprende, ou seja, suas estratégias de aprendizagem.
Nessa perspectiva, pesquisas realizadas por Romanowski (2006) junto a professores apontam que, na dinâmica da aprendizagem interativa, os docentes sabem da importância de serem consideradas as experiências dos alunos, a comunicação em aula e a diferenciação do processo de aprendizagem utilizado
pelos alunos, e também, para os docentes, a experiência é vista, como ponto de partida e constitui uma das condições básicas para o processo de aprender.
Em seus depoimentos, eles dizem que é preciso "no mínimo colocar o aluno diante do campo de interações possíveis com o conhecimento", e acrescentam que "conhecer o que o aluno já sabe, é muito importante, é colocá-lo na roda da conversa para aprender". Portanto, as experiências são sementeiras na estruturação cognitiva, já que os conhecimentos anteriores são a base para outras possibilidades da elaboração cognitiva.
Essa relação entre experiência e aprendizagem é um dos aspectos fundamentais do pensamento de Dewey", para quem a descrição e a reflexão sobre as experiências favorecem a percepção das regularidades, das seqüências e das ordenações entre os fatos. Para Romanowski (2006, p.67):
Agir sobre alguma coisa é um ato de experiência que traz uma conseqüência para o sujeito e para o objeto. Num primeiro momento, essa ação não produz necessariamente cognição, trata-se do sujeito sentir o que aconteceu. Por exemplo, quando

um sujeito constrói uma pipa, ele pode não conceituar as figuras geométricas que usou na confecção, mas manipula, vê as formas. Nesse momento é uma ação simplesmente, apenas uso mecânico do corpo, dos órgãos dos sentidos. Aguçada a observação, a percepção, a reflexão sobre os acontecimentos implicados nessa ação, isto é levados à consciência, a experiência passa a ter sentido, e o conhecimento é produzido.

No entanto, não basta que as experiências se somem ao novo conhecimento, porque o processo precisa continuar como reflexão sobre a experiência, o que a transforma, principalmente se tal processo tornar-se consciente. Como afirma Dewey (1979) "pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a conseqüência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas", com isso descobrimos significados e desvelamos novas relações.
Em vista disso, no trabalho com as experiências dos alunos, durante a aula, o professor pode ajudar a ampliá-las, propondo novas relações e novos questionamentos que superam as respostas prontas.
Trata-se, pois, de promover a efetiva e verdadeira construção do conhecimento. Sobre isso, lembramos Oliveira (2003, p.23) quando afirma que a aprendizagem realizada na escola direciona-se para a sistematização das experiências cotidianas, rumo à mudança para o conhecimento científico, que gera o pensamento explicativo, generalista, distinto do pensamento empírico.

Libâneo (2005) chama a atenção para o fato de que não é uma aula isolada que promove a aprendizagem, mas sim um conjunto de aulas, por isso esse é um processo contínuo.
Portanto, para a promoção de uma aula dinâmica, é fundamental que o professor considere a diversidade dos alunos e o nível de desenvolvimento em que se encontram. As crianças da educação infantil, por exemplo, têm capacidades em desenvolvimento diferentes daquelas próprias dos alunos que se encontram no ensino fundamental. Desse modo, como já foi apontado acima, os alunos possuem experiências e vivências diferentes e todos têm capacidade para aprender. O mesmo acontece quando se trata de crianças com necessidades especiais, pois também estas precisam ser vistas para além de suas deficiências ou dificuldades físicas ou mentais, como mostra Cortelazzo (2000):
ao se trabalhar com as potencialidades dos alunos com necessidades especiais, os seus investimentos de tempo e de trabalho são tão necessários e importantes quanto os dos outros alunos. O aluno com necessidades especiais não pode se valer de suas necessidades para se omitir de investir tempo e esforços naquilo que ele pode realizar.

Isso significa que, assim como muitos professores ignoram seus alunos com necessidades especiais, privilegiando os "mehores da sala", há alunos com necessidades especiais (deficiência auditiva, problemas de coordenação motora, deficiência visual) que se vitimizam e se acomodam, esperando que os outros "façam" por eles.
Finalmente, depois de termos apontado como deve ser a organização da aula, cabe fecharmos nossas discussões, pensando sobre os tipos de aulas mais utilizados.
Durante o ano letivo, os professores desenvolvem diversos tipos de aulas: na educação infantil e nos anos iniciais, o primeiro dia de aula é muito importante para o acolhimento dos alunos, de forma que eles se sintam bem no espaço da sala e da escola. Para isso, saber os nomes dos alunos e alguma referência sobre suas famílias pode ser uma atitude acolhedora.
Já nas outras séries, segundo Libâneo (2005), as aulas podem ser de introdução da matéria no início de uma unidade de ensino; de desenvolvimento do conhecimento; de consolidação do conteúdo (com a realização de exercícios ou aplicação de conceitos); de verificação e de avaliação. Além dessas, há as aulas de laboratório, de pesquisa, de comunicação entre os alunos, conforme a especificidade da disciplina. Enfatizamos que em todas as aulas ocorre uma estreita relação entre as finalidades, os conteúdos, a forma e os resultados, o que conduz a um processo coletivo de ensino e de aprendizagem. Portanto, a aula é um tempo de trabalho intenso dos professores e dos alunos.
Ressaltamos que a atividade dos alunos é de suma importância n a conquista do saber e, por isso, as tarefas de casa podem ser um complemento muito útil para as aulas. Essas tarefas representam a continuidade do trabalho feito em classe, razão pela qual devem ser propostas em torno do tema abordado e precisam ser breves, de maneira que todos os alunos possam realizá-las, sem precisarem da ajuda dos pais.
Abordamos também a dinâmica da aula, considerando as diferenças entre alunos, professores e escolas, o que é determinante para o que ocorre durante esse acontecimento. Nesse ponto, analisamos as dimensões da multiplicidade, da imediatez e rapidez, da imprevisibilidade e visibilidade e da historicidade, complementando com observações em torno da autenticidade e da regularidade. Destacamos a experiência como ponto de partida para que a aprendizagem dos alunos possa ser o resultado da aula, considerando também as características da aula no contexto da escola inclusiva e dos cursos a distância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, as diretrizes que norteiam os cursos de licenciatura incluem a formação da e pela pesquisa. Decorrente disso, foram instituídos vários programas de formação continuada que incentivam os professores da educação básica a realizarem pesquisas, em parceria com as universidades.
Evidenciamos também as contribuições da pesquisa e as dificuldades para sua realização, dentre as quais se destacam a falta de disponibilidade de tempo e de acesso aos referenciais de análise.
Por fim, abordamos as etapas de organização da aula, indicando sugestões para o planejamento e o desenvolvimento das atividades de aprendizagem que a constituem, desde a introdução, que deve envolver os alunos no processo e os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

O professor é o mediador do processo ensino aprendizagem, cabe a ele planejar sua aula da melhor maneira possível.
Ao longo deste estudo temos procurado mostrar que a Didática, sendo o estudo sistematizado do ensino, não é um edifício pronto e acabado. Ao contrário, assemelha-se a um arcabouço em processo permanente de construção. Nos dois primeiros capítulos, vimos que, ao longo dos anos, várias foram as contribuições de filósofos, educadores e psicólogos para a construção e aperfeiçoamento da Didática. Apresentamos uma classificação das várias correntes pedagógicas, mostrando mais uma vez como a Didática (que é a teoria da instrução e do ensino) está constantemente sendo repensada e reelaborada. Tentamos mostrar também que a formação de selecionar, organizar e desenvolver os conteúdos do ensino depende da concepção de educação adotada. Verificamos, assim, que toda prática didático- pedagógica tem pressupostos teóricos implícitos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. (Org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.
2. ed. Campinas: Papirus, 2001.
BOURDIEU, P. Lições de aula. São Paulo: Ática, 1988.
BRASIL. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996.
BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer 009/2001, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 18 jan. 2002.
CORTELAZZO, I. B. C. Colaboração, trabalho em equipe e as tecnologias de comunicação: relações de proximidade em cursos de pós-graduação. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
CORTELAZZO, I. B. C. Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades especiais: colaboração apoiada pelas tecnologias assistivas. In: FÓRUM DE TECNOLOGIA ASSISTIVA E INCLUSÃO SOCIAL DA PESSOA DEFICIENTE, n. 1, 2006, Belém. Anais... Belém:UEPA, 2006. v. 1
DEMO, P. Educar pela pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2000. DEWEY, J. Democracia e educação. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
DOYLE, W. Classroom organization and management. In: WITTROCK, M. C. (Dir.) Handbook ofresearch on teaching. New York: MacMillan, 1986.
FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
LIBÃNEO, J. C. Didática. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
LÜDKE, M. et al. O professor e a pesquisa. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004. MARTINS, P. O. A didática e as contradições da prática. Campinas: Papirus, 2002. MEIRIEU, P. Aprender... sim, mas como? 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
OLIVEIRA, M. K. de. Escolarização e desenvolvimento do pensamento:
a contribuição da psicologia histórico-cultural. Diálogo educacional, Curitiba, v. 4, n. 10,
p. 23-34. set./dez. 2003. PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Lisboa: D. Quixote, 1993.
PERRONE-MOISÉS, L. Lição de casa. (Prefácio). In: BARTHES, R. Aula. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.
ROCHA, C. A.; CORTELAZZO, I. B. C. Necessidades especiais, docência e tecnologias. In: FÓRUM DE TECNOLOGIA ASSISTIVA E INCLUSÃO SOCIAL DA PESSOA DEFICIENTE, n. 1, 2006, Belém. Anais... Belém: UEPA, 2006. v. 1. p. 151-
160.
ROMANOWSKI, J. P. Aprender: uma ação interativa. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Lições de didática. Campinas: Papirus, 2006.
SACRISTÁN J. G.; GÓMEZ, A. I. P. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTAN J. G.; GÓMEZ, A. I. P. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre, Armed, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente. Petrópolis: Vozes, 2005.
TAYLOR, F. (1985. ed. orig. 1911). Principles of Scientific Management. Easton: Hive.
TURRA, P. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2004
WACHOWICZ, L. A. O método dialético na didática. 3. ed. Campinas: Papirus, 2000.

O LÚDICO E A ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELIANA APARECIDA ROSA AOYAMA TORQUATO

RESUMO
Este trabalho tem como objetivo a importância do lúdico na organização dos tempos e espaços para crianças de 0 a 3 anos nas creches. Dessa forma, estudar as possibilidades dos espaços e dos tempos para estas crianças constitui hoje, um importante tema de investigação. Para tal é necessário apresentar estudos iniciais e reflexões acerca da importância da organização dos tempos e espaços na Educação Infantil: creches, para o desenvolvimento da criança, bem como a ressaltar a importância do papel do lúdico nesse processo. Dentro desta proposta a criança tem a oportunidade de conhecer, explorar, interagir e vivenciar situações mais significativas por meio do lúdico.
Palavras Chave: Educação infantil; Organização; Criança; Aprendizagem; Lúdico.

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é analisar a importância da organização dos tempos e espaços nas creches com crianças de 0 a 3 anos por meio do lúdico, visando seu desenvolvimento. Por meio da bibliografia estudada, a hipótese é que a organização dos tempos e dos espaços na Educação Infantil contribui no desenvolvimento da criança, que deixa de ser apenas cuidada e passa a ter acesso as diferentes atividades lúdicas em um ambiente organizado, incentivando-as a vivenciarem múltiplas situações de aprendizagem. E fundamental que o professor dentro desse processo possa mediar às situações que ocorrem dentro desta proposta. Dessa maneira, se faz necessário repensar o seu papel propondo uma rotina flexível que convide as crianças a explorações e vivências significativas por meio do brincar.
Segundo Cavasin, a importância do profissional ser um observador do fazer pedagógico de seus alunos antes de organizar a rotina para que não corra o risco de construir uma rotina sem nenhum significado e muitas vezes até autoritária. (CAVASIN, 2008)
A proposta de organização de tempos e espaços por meio do lúdico permite que o educar tenha uma dimensão de um mesmo processo organizando a rotina de uma maneira mais significativa para as crianças. Dessa maneira há o rompimento de um modelo antigo seguida pelas creches em que se era dada apenas ênfase no cuidar. Horn e Barbosa citam que “é necessário pensar os tempos destinados ao repouso, higiene e alimentação aliando o processo de cuidar e do educar, de modo que essas duas dimensões não sejam fragmentadas”. (BARBOSA; HORN, 2001)
A presente pesquisa consiste na revisão da bibliografia sobre o tema a partir de artigos impressos expondo um breve histórico das creches, sua inserção na Educação, a proposta de uma rotina que organize tempos e espaços apoiada nas ideias de autores que defendem o trabalho pedagógico dentro de uma organização estruturada, mas que não limite as crianças e nem que se torne um meio de controle. A ideia é romper com o antigo modelo por anos incorporado nas creches que a destituía de seu valor pedagógico, ou ainda evitar que se cometa um engano ao preparar ambientes que acabam por limitar a criança, ao invés de permitir que ela se locomova e interaja de forma lúdica, sendo apenas conduzida de um espaço para o outro de acordo com o horário.
Com base nesse estudo apresenta-se uma proposta de organização de tempos e espaços onde a criança possa adquirir autonomia e ter experiências significativas por meio do lúdico, concebendo a creche como um lugar de múltiplas vivências.

DESENVOLVIMENTO

1. Breve Contexto Histórico das Creches no Brasil

O surgimento das creches no Brasil está ligado às transformações e modificações do papel da mulher na sociedade capitalista. Ela passa a se inserir no campo de trabalho, no processo de industrialização e no setor terciário de serviços. Porém, enquanto trabalha não tem com quem deixar os filhos e ao perceberem que este era o problema da maioria das mulheres, surgem organizações e movimentos reivindicatórios para a criação de locais e abrigos para seus filhos.

No Brasil, o início do século XIX, as creches tinham a função de abrigar os filhos de mães solteiras. Com o advento capitalista e a industrialização, as mães

e mulheres brasileiras passaram a trabalhar fora de casa, deixando os filhos com irmãos maiores ou com pessoas que eram pagas para cuidarem das crianças em suas ausências. Os proprietários das fábricas então passaram a construir creches para abrigar os filhos de suas operárias para que fossem cuidados enquanto suas mães trabalhavam.

Essas modificações inserem-se no conjunto complexo de fatores contraditórios presentes na organização social, com suas características econômicas, políticas e culturais. Em especial, a creche deve ser compreendida dentro de um contexto social que inclui expansão da industrialização do setor de serviços, ao mesmo tempo em que a urbanização se torna cada vez maior. (OLIVEIRA, 1992, p. 17)

Nas décadas de 70 e 80, começam a ocorrer transformações e lutas para a redefinição do direito à Educação Infantil, principalmente por práticas de movimentos de luta que cobram políticas sociais ligadas à criação e manutenção de creches pelo poder público.
A educação pré-escolar no início da década de 1980 foi instituída oficialmente, entendida como política governamental através do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto. Neste período surgiram inúmeras dúvidas sobre a função compensatória da pré-escola e começou-se a pensar uma nova identidade para as creches, considerando o direito da criança e da mãe a um atendimento de qualidade, ou seja, um atendimento público desejável. Porém, a partir da Constituição Federal de 1988 que esse atendimento passa a ser reconhecido como direito das crianças à educação e dever do Estado.

Em virtude deste reconhecimento constitucional, esse Direito e essas competências referentes a ele foram posteriormente reafirmadas em duas importantes legislações: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A LDB definiu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, integrando a estrutura e o funcionamento da educação escolar brasileira. Estabeleceu seus objetivos, caracterizou a exigência de formação profissional, classificou os tipos de instituições e fixou um prazo para integração das instituições ao respectivo sistema, findo em 20 de dezembro de 1999.

A integração das creches e pré-escolas aos sistemas de ensino gerou muitas dúvidas e ambiguidades. Por outro lado, seu caráter legal e o prazo estabelecido para que a integração ocorresse não deixam dúvidas de que creches e pré-escolas estão integradas ao sistema educacional.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 altera-se o sentido de educação infantil, e ela passa a ser responsabilidade da Secretaria de Educação, sendo um nível de ensino, exigindo profissionais da educação infantil, ou seja, professores capacitados para função.

Segundo Nascimento (1999, p.104) “enquanto a LDB afirma o caráter escolar da creche, os documentos produzidos em órgãos de planejamento e execução política educacional enfatizam que é no binômio educar e cuidar que devem estar centradas as funções complementares e indissociáveis dessa instituição”.

2. O cuidar e o educar como dimensões de um mesmo processo

Com a implantação das creches na educação, no início a maior parte do tempo era destinada somente ao cuidar, não dando a devida importância no lúdico como forma de estimular a aprendizagem da criança.

A LDB de 1996 trouxe um fato novo ao colocar a educação infantil (creche e pré-escola) como a primeira etapa da educação básica ficando visível nos documentos posteriores a ênfase na integração do cuidar e educar. A creche que antes estava sobre a responsabilidade da Assistência Social é inserida na Educação e com essa mudança é necessário repensar a rotina das crianças pequenas nas instituições.

O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil, criado em 1998, pelo Ministério da Educação, propõe a indissociabilidade das ações de cuidar e educar crianças de 0 a 6 anos idade, sem hierarquizar os profissionais ou a instituição que atuam com as crianças pequenas.

De acordo com o referencial, 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, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.” (RCN/I, vol. I, 1998, p.23)

O cuidar é definido como:

"... parte integrante da educação, embora exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica, ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas." (RCN/I, vol.I, 1998, p.24)

O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados. "Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades.". (RCN/I, vol. I, 1998, p.24/25)

Pode se observar também a questão do cuidar e educar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil "As instituições de Educação Infantil devem definir em suas propostas pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/ linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível." (Resolução nº022/98, artigo 3º inciso III). Nesses documentos podemos notar a proposta de integração entre o cuidar e o educar na Educação Infantil e uma vez inserida na Educação começou a ser necessária a organização dos tempos e espaços nas creches.

3. O professor e a organização dos Tempos e Espaços na Educação Infantil

O planejamento do currículo vivido na Educação Infantil nas creches necessita prever condições para a aprendizagem que envolva situações de exploração por meio do brincar que ofereçam a criança condições para que ela se construa como sujeito que emociona, pensa, imagina e constrói. Dessa maneira os ambientes devem propiciar oportunidades às crianças de ampliarem suas experiências no mundo da natureza e da cultura, produzir novas significações e renovar sua cultura, por isso é necessário superar o modelo pedagógico centrado no adulto construindo um ambiente aberto a exploração do lúdico.

Associar o cuidar e o educar na organização dos tempos e espaços nas creches são o grande desafio nos dias de hoje, já que os professores precisam garantir o acolhimento e os cuidados com as crianças e ao mesmo tempo trabalhar dentro de uma proposta educativa que garanta o desenvolvimento de crianças de 0 à 3 anos de uma maneira lúdica e significativa.

No parecer CNE/CEB, o relator faz uma revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e assim se refere ao papel do educador na organização do tempo e dos espaços nas creches:

A professora e o professor necessitam articular condições de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita. (Brasil, 2009,p.14)

Maria Carmen Silveira Barbosa e Maria da Graça Souza Horn pesquisam a organização do espaço e do tempo na escola infantil e afirmam:

A organização do cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de tudo, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É necessário 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 tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. (BARBOSA; HORN, 2001, p. 67).

É necessário dinamizar o tempo nas creches evitando que se repita a rotina presente em instituições antes de serem inseridas na educação. Para organizar os tempos nas creches é importante que o educador reveja sua prática extinguindo práticas de controle como, por exemplo, filas. Com certo tempo ocioso que antecede essas situações observa-se um aumento das ocorrências entre crianças como mordidas e brigas, portanto se faz necessário a redução do tempo de espera e uma qualificação o tempo de atividades. O tempo precisa ser aproveitado como oportunidades de aprender e se desenvolver, ter experiências diversificadas em um ambiente diferente.

Propiciar uma rotina dinâmica, porém regular que incorpore a diversidade de situações e espaços é importante para garantir a qualidade do tempo na instituição para crianças pequenas. Atividades que

atendam os critérios de equilíbrio entre tempo de envolver em atividades por conta própria, atividades em conjunto, atividades espontâneas e situações dirigidas pelo educador. O desenvolvimento deve acorrer com equilíbrio, levando em consideração o indivíduo como um todo. Essa rotina só é possível se incorporar atividades regulares e diversificadas ao longo do tempo, criando oportunidades para familiarizarem-se com algumas delas e conhecimento pelas crianças.

Segundo o Referencial Curricular para Educação Infantil fica explícita e ideia de que:

... a rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e a situações de aprendizagens orientadas. (BRASIL, V.1, 1998, p.54)

Dessa maneira, a organização do tempo no espaço educacional está inerentemente ligada às atividades lúdicas que são propostas para o seu desenvolvimento, além do suprimento das necessidades básicas da criança.

Algumas instituições utilizam uma rotina organizada de forma em que há um tempo pré-estabelecido para todas as atividades e esse tempo deve ser seguido rigorosamente, não levando em consideração a individualidade e as diferenças culturais. A esse respeito, Batista ressalta:

“Na creche há indícios de que as atividades são propostas para o grupo de crianças independente da diversidade de ritmos culturais das mesmas. Todas as crianças são levadas a desenvolver ao mesmo tempo e no mesmo espaço uma mesma atividade proposta pela professora. Trabalha-se com uma suposta homogeneidade e uniformidade dos comportamentos das crianças. Parece que há uma busca constante pela uniformização das ações das crianças em torno de um suposto padrão de comportamento. Se espera que a criança se comporte como aluno: aluno obediente, aluno ordeiro, aluno disciplinado, entre outras.” (BATISTA,1998, p.46)

Para ele nesse caso, não só ocorre a padronização de atividades como o tempo destinado a elas:

“Observa-se que existe uma fragmentação da rotina nas creches, pois separa o tempo de educar, do tempo de cuidar, do tempo de brincar, do tempo de aprender, do tempo de ensinar, entre outras. O tempo na creche parece ser recortado minuciosamente: há um tempo pré-determinado para “todos” comer na mesma hora, banhar na mesma hora, dormir na mesma hora, brincar e aprender. Parece ser possível dizer que esta organização, antes de estar centrada nas necessidades das crianças, obedece a uma lógica temporal regida basicamente pela sequenciação hierárquica e burocrática da rotina.” (BATISTA,1998, p.46)

Essa observação deve levar em conta quais as preferências das crianças e que comportamentos elas apresentam nas mais diversas situações. O educador deve observar, ainda, em quais momentos as atividades permanentes como brincadeira em espaços internos e externos, como roda de história, roda de conversa, ateliês ou oficinas de desenho, pintura, modelagem e música, atividades diversificadas ou ambientes organizados por temas ou materiais escolha da criança, são viáveis e necessárias, sempre considerando o contexto sociocultural da proposta pedagógica da instituição, pois as atividades permanentes promovem o desenvolvimento da autonomia e construção da identidade das crianças, e cada atividade propõe diversas situações seja de cuidado, higiene ou prazer. Na conceituação de rotina na Educação Infantil, os sujeitos a classificam a partir de diversos parâmetros, fazendo se necessários seu planejamento diário, organizando a execução de atividades e funcionando como norteador do tempo pedagógico.

Segundo Cavasin à rotina deve ser uma bússola na orientação da ação pedagógica:A rotina estruturante diferencia-se da mecânica por ser planejada, por pertencer à proposta pedagógica da instituição, por respeitar a criança e seus ritmos. Ela também dá mais liberdade ao professor para lidar com o inesperado, sem cair no espontaneísmo pedagógico; há uma intencionalidade na ação, tornando-se o professor um mediador de situações significativas que auxiliam no desenvolvimento das crianças. (CAVASIN,2008, p.61),

O tempo e o espaço também devem ser organizados levando em conta o objetivo da Educação Infantil de promover o desenvolvimento integral das crianças. Para Maria da Graça Souza Horn é essencial o papel do educador dentro desta perspectiva.

A visão de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. A maneira como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. O que sempre chamou minha atenção foi à pobreza frequentemente encontrada nas salas de aula, nos materiais, nas cores, nos aromas; enfim, em tudo que pode povoar

o espaço onde cotidianamente as crianças estão e como poderiam desenvolver-se nele e por meio dele se fosse mais bem organizado e mais rico em desafios. (HORN, 2004, p. 15).

Autora observa que as escolas de educação infantil têm na organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica. Nessa organização estão implícitas as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário.

Maria A. S. Martins, Cândida Bertolini, Marta A. M. Rodriguez e Francisca F. Silva, no capítulo "Um lugar gostoso para o bebê", publicado na obra de Rossetti- Ferreira et al, (2007) observam que, normalmente, o espaço destinado aos bebês na grande parte das creches é tomado por berços, com poucas possibilidades para que as crianças explorem o ambiente As educadoras pensaram em uma organização espacial diferente desta, na tentativa de proporcionar aos bebês um espaço atraente para seu desenvolvimento.
É preciso que no berçário as crianças tenham oportunidade de se movimentarem podendo interagir com outros bebês e objetos. Ao estar em um ambiente desafiador, a criança desenvolve suas capacidades. Ainda a respeito do espaço para os bebês, as educadoras colocam "Os espaços devem ser sempre atraentes e estimulantes para os bebês. Portanto, eles devem ser observados, avaliados e mudados pelos educadores na medida em que eles se desenvolvem e se interessam por coisas novas." (ROSSETTI-FERREIRA, 2007, p. 148).

Ainda para Rosseti e Ferreira a maneira de arrumar o berçário é fundamental, ela necessita ser organizada de modo a permitir o movimento das crianças no espaço e que favoreça o desenvolvimento e a exploração.

...existe uma boa forma de arrumar o berçário, organizando-o com colchonetes, caixas vazadas, móveis baixos, que permitem ao educador observar todo o movimento da sala e o bebê também. Dessa forma, o bebê pode tranquilamente ir em busca de um objeto que tenha despertado sua curiosidade, pois ele está vendo que o educador continua na sala. Isso possibilita a ele interagir mais com outros bebês. O educador fica então disponível para aqueles que estão exigindo sua atenção naquele momento. (ROSSETTI-FERREIRA, 2007, p. 147)

Lilian Pacheco S. Thiago (2006), no capítulo "Espaço que dê espaço", coloca sua experiência em um estágio com crianças de onze meses a um ano e três meses, notamos suas conquistas ao reorganizar o espaço dos bebês de uma escola de Educação Infantil. Indo ao encontro das reflexões feitas pelas educadoras Maria Cândida, Marta e Francisca, Lilian desenvolve o projeto "Criando... e recriando espaços" e percebe que:

...é preciso oferecer espaços com propostas diferenciadas, situações diversificadas, que ampliem as possibilidades de exploração e 'pesquisa' infantis. As crianças realmente ampliaram suas possibilidades de exercitar a autonomia, a liberdade, a iniciativa, a livre escolha, quando o espaço está adequadamente organizado. (THIAGO, 2006, p. 60)
Nesse tipo de arranjo, sugerido por Mara Campos de Carvalho e Renata Meneghini na obra "Os fazeres na Educação Infantil", são utilizados móveis baixos para formar cantinhos ou zonas circunscritas, que "... são áreas delimitadas em três ou quatro lados, com uma abertura para a passagem, onde cabem com conforto cerca de seis crianças" (CARVALHO; MENEGHINI, p. 151).

Conforme explicam as autoras:

A característica principal das zonas circunscritas é seu fechamento em pelo menos três lados sejam qual for o material que o educador coloca lá dentro, ou que as próprias crianças levam para brincar. Dessa maneira, você pode delimitar essas áreas usando mesinhas ou cadeirinhas. Elas também podem ser constituídas por caixotes de madeira ou cabaninhas, desde que contenham aberturas. As cabaninhas podem ser criadas aproveitando o espaço embaixo de uma mesa e colocando por cima um pano que caia para os lados, contendo uma abertura, tipo porta. As cortinas também podem ser úteis para delimitar um ou dois lados. É importante que a criança possa ver facilmente a educadora, senão ela não ficará muito tempo dentro dessas áreas circunscritas. (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2007, p. 151)

No momento em que as crianças brincam nas zonas circunscritas, permanecem mais tempo interagindo com outras crianças e com a atividade que está sendo ali realizada. Requerem menos a atenção do educador que, dessa forma, pode acompanhar o desenvolvimento das diversas crianças, focalizando ora uma, ora outra, se desejar, observando se os materiais oferecidos estão atendendo aos objetivos que deseja alcançar em termos de desenvolvimento de cada criança, em particular, e do grupo todo, de modo geral, percebendo o momento de reorganizar ou modificar os cantos propostos para motivar mais as crianças e proporcionar a elas novas aprendizagens.

A autora Mara também alerta os professores e professoras da Educação Infantil para o fato de que, mesmo no arranjo espacial semiaberto, as áreas circunscritas não devem tomar todo o espaço das salas das creches e pré-escolas. Outras áreas que não sejam necessariamente delimitadas por três ou quatro lados
também devem ser oferecidas para as crianças como, por exemplo, espaços com
mesinhas e cadeiras para execução de atividades de colagem, pintura, lápis e papel, espaços sem delimitação com almofadas e tapetes para leitura de livros de histórias.

Contribuindo ainda para que professores pensem sobre o espaço que oferecem para as crianças em creches e pré-escolas, a educadora Mara Campos de Carvalho (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2007) faz algumas análises dos ambientes infantis e conclui que eles devem estar organizados de modo a promover o desenvolvimento da identidade pessoal de cada criança, o desenvolvimento de diversas competências como, por exemplo, poder tomar água sozinha e alcançar o interruptor de luz, oportunidades para movimentos corporais diversos, a estimulação dos sentidos, a sensação de segurança e confiança e, finalmente, oportunidades para contato social e privacidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho possibilitou entender como o brincar reflete no modo de agir da criança e como a organização dos tempos e espaços é importante dentro da rotina das creches. No entanto não basta organizar um ambiente e dividir o tempo para cada atividade fragmentando momentos, sem levar em consideração a criança, suas necessidades e o caráter educativo de momentos que antes eram focados no cuidar.

O lúdico na aprendizagem promove o desenvolvimento de habilidades importantes, como atenção, imitação, memória e até imaginação. Com a mudança de foco e com o intuito de transformar essa proposta, o papel do educador é fundamental, já que ele precisa estar atendo, procurando observar suas características para construir uma rotina que de fato permita que as crianças se desenvolvam e vivenciem situações significativas por meio da ludicidade.

A constituição de uma rotina dinâmica, que abarque atividades permanentes é fundamental nesse processo de desenvolvimento de crianças pequenas. Essa rotina é considerada uma aliada no processo desde que não se torne um mecanismo de controle usado pelo professor.

O lúdico na aprendizagem pode auxiliar no campo cognitivo, psicológico, social e afetivo. Isso proporciona alegria e satisfação. Brincando, a criança socializa melhor, exercita a imaginação, por meio disso, pode exprimir suas angústias e dificuldades.

Por meio de brincadeiras a criança tem auxilio para superar dificuldades de aprendizagem. Dessa maneira, aprender brincando melhora não só o rendimento escolar, mas o ganho no conhecimento, na comunicação e também no modo psicoemocional.

O LÚDICO E A ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ABSTRACT

The aim of this paper is to determine the importance of leisure in the organization of the spaces and times for daycare children from 0 to 3 years old. Therefore, to study the possibilities of times and spaces for children nowadays represent an important investigation theme. To this end it's necessary to present initial studies and reflections about the importance of the times and spaces in Children Education: daycare, for the child's development, as well as highlight the importance of the role of leisure in this process. Within this proposition, the child has the opportunity to know, explore, interact and experience more significant situations by mean of leisure.

Keywords: Children education; organization; children, learning; leisure

REFERÊNCIAS

BATISTA, Rosa. A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.
BARBOSA, Maria Carmem Silveira.; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem.; KAERCHER, Gládis. E. Educação Infantil. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.
BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Por Amor e Por Força: Rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Brasília: MEC / SEF, 1998. v. 1 e 2.
CAVASIN, Rosane França. A Organização das Roti-

nas com Crianças de 0 a 3 Anos
e sua Relação com o Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil –
RCNEI. Joaçaba, SC. Dissertação(Mestrado em Educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2008.
HOMEM, Catarina. A ludoterapia e a importância do brincar: reflexões de uma educadora de infância. Cadernos de Educação de Infância n.º 88, Dez/2009.
HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. Educação Infantil: Pra que te quero? Porto Alegre: ArtMed, 2001.
HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.
NASCIMENTO. M. E. P. Os profissionais da educação infantil e a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. . In FARIA. A.L.G, PALHARES. M. S. Educação infantil pós LDB: rumos e desafios. São Paulo: Autores Associados, 1999
OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: Fundamentos e Métodos. 2ª edição.

A NECESSIDADE DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

ELIANA NUCIATELLI PINTO DE MELLO

RESUMO
A imaginação e a fantasia são bases para um pensamento criador, sendo a contação de histórias uma das mais antigas artes ligadas à essência humana, este trabalho abordará a arte de contar histórias como um ato performático, com o objetivo mostrar a importância do suporte digital como recurso a constituir a performance do narrador, bem como evidenciar que a narração ao vivo possui características de tempo presente, marcadas pela simultaneidade das ações do contador e das reações dos ouvintes, permitindo a interação entre ambos. Na performance do narrador, contadores de histórias e ouvintes compartilham experiências únicas em um tempo absoluto marcado pela cumplicidade, que somente a narração oral/presencial pode proporcionar. A arte de contar histórias é concebida como referência de criação de espaços de encantamento, visto que o desenvolvimento das pessoas passa pelo crescimento emocional e pelo estabelecimento de regras de convivência.

PALAVRAS – CHAVE: Contação de histórias; Narrador; Arte.

INTRODUÇÃO

Tem quem afirme a eficácia de embalar os bebês, ainda no ventre, com a melodia da voz da mãe, contando histórias, para familiarizar a criança desde aí, com os mecanismos narrativos, e com a proximidade e o afeto que o contar histórias envolve. Essas ações, de certo modo, já fazem parte das estratégias para a formação do leitor. Mas, além disso, sabemos que a história narrada, por escrito ou oralmente, nos permite também aquisições em diversos níveis. Isto é: contar histórias para as crianças permite conquistas, no mínimo, nos planos psicológico, pedagógico, histórico, social, cultural e estético.
Ao ouvir uma história, as crianças (e o leitor em geral) vivenciam no plano psicológico as ações, os problemas, os conflitos dessa história. Essa vivência, por empréstimo, a experimentação de modelos de ações e soluções apresentadas na história fazem aumentar consideravelmente o repertório de conhecimento da criança, sobre si e sobre o mundo. E tudo isso ajuda a formar a personalidade! Ao fazer contato com a obra de arte, no caso, a literatura, a criança participam de uma ação pedagógica, mesmo que não seja essa a função da narração oral ou do texto literário.
A sujeição à experiência artística educa, em sentido amplo. No mínimo educa para a escuta coletiva, para as regras de convivência social, para a percepção da igualdade ou da diferença, para os mecanismos da comunicação linguística, para o reconhecimento e uso da emoção, para a diversidade estética, para a constatação dos usos do tempo e do espaço etc.
Mas nem sempre essa experiência ampla do “aprender” é facilmente descodificável, como muitas vezes querem professores e escolas! Portanto, a experiência literária implicada no ouvir uma história, vai muito além da simples retenção de informação e nem sempre é imediatamente traduzível para o ouvinte. Mas há quem insista nisso, obrigando as crianças a transformarem em palavras ou em novos produtos artísticos (como desenhos, resumos, poemas, comentários, etc.) a experiência que acabaram de viver!
As histórias narradas oralmente proporcionam às crianças uma visão epocal (ainda que de uma forma esboçada), seja do seu tempo, seja de outros tempos. O recorte oferecido pela história delineia sempre uma época, um conjunto de costumes, comportamentos, vivências, códigos de ações, uma ética, que acabam fazendo do texto esse complexo histórico.

E se as histórias forem ainda contos populares, há a possibilidade de revelarem uma sabedoria ancestral e a tradição dos povos, com temáticas de caráter universal e neste caso, apagando (borrando ou tornando elástica) a linha do tempo, pela potencialização de questões que são de ontem e hoje, de todo e qualquer tempo! Contar oralmente uma história está relacionado ao reunir, ao criar intimidade, ao ato de entrega coletiva. É um ato agregador de pessoas; é o exercício do encontro - consigo, com os outros, com o universo imaginário, com a realidade, por extensão! Por isso, esse costume milenar é também socializante! E mais, na medida em que o universo narrativo de uma história revela modos de interação social entre os personagens, também nos revela um quadro de modelos, a serem seguidos ou a serem questionados.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

Devido às constantes mudanças que vêm ocorrendo na educação e a grande preocupação que se acentua cada vez mais em formar o aluno integralmente, ou seja, um indivíduo preparado para a vida, autônomo, crítico e consciente do seu papel ao passo que o cidadão depara-se com a importância da leitura nos processos de aprendizagem do ser humano, levando em consideração o fato de que, lendo, se aprende a interpretar os diversos mundos que a literatura infantil apresenta. Sabendo interpretar, automaticamente acontece o ato de criticar.

E nisso, encontra-se a oportunidade por meio da Contação de Histórias formarem leitores críticos, em que o botão mágico para despertar o gosto pela leitura estará inserido nesta prática. O contato com os livros deve ocorrer desde cedo, não só pelo manuseio, mas pela história contada, pelas cantigas, pela conversa, pelos jogos rítmicos, incentivando a criança a gostar da leitura. A partir daí, emerge o interesse de ter como público alvo a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O contato com a literatura auxilia a criança na compreensão do real. O primeiro contato com as obras literárias não exige o domínio do código escrito, já que a criança pode interagir com a história e interpretá-la mesmo por meio das suas ilustrações. A história, dentro de seu mundo imaginário, trata de relações e situações reais, que a criança não pode entender sozinha. Nesse contexto, a Contação de Histórias oferece ao leitor, além do caráter estético, o caráter pedagógico, possibilitando a ele, o desdobramento de suas capacidades intelectuais, sem que para isso precise montar e desmontar palavras e decodificar símbolos. Esta aquisição de conhecimento pode dar-se por meio da audição, ou seja, ao passo que ouve uma história, uma música, uma poesia, ou pela leitura, quando já está apto a fazê-la. Oliveira (1996, p. 27), afirma que:

A literatura infantil deveria estar presente na vida da criança como está o leite em sua mamadeira. Ambos contribuem para o seu desenvolvimento. Um, para o desenvolvimento biológico: outro, para o psicológico, nas suas dimensões afetivas e intelectuais. A literatura infantil tem uma magia e um encantamento capazes de despertar no leitor todo um potencial criativo. É uma força capaz de transformar a realidade quando trabalhada adequadamente com o educando.

As palavras referendadas acima pela autora enfatizam a importância da Literatura Infantil na vida das crianças como leitores iniciantes, não apenas de maneira escrita – nos livros -, mas também de forma oral –por meio da contação de histórias.

Então, quando a criança é apresentada por meio das práticas de contação de histórias, ao mundo das palavras por meio da literatura infantil e da maneira expressiva de contar histórias, de forma lúdica e prazerosa, participando do texto, da história, sentindo emoções, transportando-se para o mundo imaginário, sem distanciar-se do real, está com certeza encontra sentido para as palavras, passando a ver que a leitura é mais do que ler um amontoado de palavras, é magia, é prazer, fantasia e realidade. (FINK, 2001, p. 17).

No intuito de que a criança se encontre nesse mundo de sonhos e fantasias, cabe ao exímio contador de histórias transporem para ela a beleza, a magia, o prazer, a satisfação que a boa leitura pode proporcionar, e aliar tudo isso a um aprendizado, inicialmente não formal, mas que incentive o gosto pela leitura e pela contação de histórias, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Pensando nisso, o planejamento das atividades do grupo de contação de histórias foi voltado para uma prática lúdica, recheada com adivinhas, quadrinhas, trava-línguas, poesias e brincadeiras diversas voltadas para a história que foi contada, mesclando essas formas literárias com uma história bem contada, fazendo sempre o uso de diversos recursos nesta realização, como por exemplo, a televisão pedagógica, os fantoches, roupas coloridas, bonés bordados com lantejoulas, dentre outros recursos.

A contação de histórias é mais que isso, é transformar para o mágico o que na escrita talvez seja monótono, é saber levar a criança ao plano do imaginário e trazê-la novamente para o mundo real. Por isso, para que essa associação de fatores seja feita, o contador, antes de tudo, deve ser um bom leitor.

Uma vez que o contador é um leitor assíduo, tem

amplo conhecimento do acervo da Literatura Infantil e pode testemunhar o seu amor pelo livro, ele estabelece com sua clientela laços estreitos com a leitura e busca novos recursos para que o ato de contar histórias e o de escutar, ser ouvinte da narrativa contada, se torne interessante. Ao receber esses estímulos positivos de leitura desde cedo, a criança já estará dando início a sua formação como leitor, que perpassará por toda a sua vida, ajudando-a a compreender melhor o mundo.

E, para isso, quem conta tem que criar o clima de envolvimento, de encanto... Saber dar as pausas, o tempo para o imaginário de a criança construir seu cenário, visualizar os seus monstros, criar os seus dragões, adentrar pela sua floresta, vestir a princesa com a roupa que está inventando, pensar na cara do rei e tantas coisas mais. (CORTES, 2006, p. 82).

Objetivando estimular a leitura e buscando qualificar a formação da criança ao passo que leitor, o contador de histórias deve saber como desenvolver a contação de histórias de maneira a fazer que as crianças possam descobrir palavras novas ampliando seu vocabulário, deparar-se com os vários tons e alterações de voz que há durante a prática.
Partindo do pressuposto de que a arte de contar histórias exige leitura e pesquisa, o Grupo de Contação de Histórias, além da prática, conta com um grupo de estudo e pesquisa, coordenado pela orientadora deste projeto de extensão e pela sua bolsita, em que são realizadas pesquisas a respeito do tema principal do grupo: a arte de contar histórias. Além disso, ocorre durante esses encontros realizados pelo grupo um planejamento da prática, ou seja, a formulação de novos protocolos, em que constam as histórias que serão contadas, quais serão os recursos utilizados para essa contação e atividades que serão realizadas no término da história.
Vale ressaltar, ainda, que todas essas atividades necessitam sempre um cuidado especial de estudos e pesquisas aprofundadas, já que se devem observar alguns aspectos antes de ocorrer à prática da contação de histórias, tais como o local, a luminosidade, a tonalidade da voz, o ritmo da história, a fase da formação do leitor em que o ouvinte se encontra a faixa etária dos participantes desse momento de contação de histórias, qual é a mensagem que se quer passar ao contar determinado enredo, o melhor local para acontecer essa atividade, demonstrar entusiasmo pela história contada, o olhar e expressões de suspense, de alegria, de medo, etc., ter segurança na história que vai contar dentre outras peculiaridades importantes.
Sendo assim, o essencial é assumir realmente o papel do contador de histórias, sem medos, sem inseguranças e, acima de tudo, ter amor pelo que faz.

Góes (1991) nos mostra que a literatura é deleite, entretenimento, instrução e educação para as crianças, mas que o prazer deve ser o mais importante, porque se não houver arte que produza o prazer, a obra não será literária e, sim, didática. Entre os dois extremos, literário e didático, Coelho (1987, p.25), argumenta que:

[...] como “objeto” que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, “modifica” a consciência de mundo de seu leitor, a Literatura Infantil é Arte. Por outro lado, como instrumento manipulado por uma intenção “educativa”, ela se inscreve na área da Pedagogia.

Neste sentido, por meio dos estudos feitos e das práticas realizadas por intermédio desse projeto de extensão, pode-se afirmar que a contação de histórias destaca-se pela importância como fator de desenvolvimento das aptidões para o contato com a leitura, com a escrita, com a oralidade, estimulando na criança a sua criatividade, imaginação, formas de expressão oral e corporal, proporcionando um ambiente lúdico de aprendizagem e repleto de sentidos e significados.
Este tópico tem como objetivo traçar um resgate histórico de como surgiu às primeiras histórias tidas como contos populares passando da oralidade para o texto escrito e as primeiras ideias de se fazer algo para as crianças ao longo da história da literatura infantil. A arte de contar histórias é muito antiga permeando de geração em geração vindo a se concretizar no papel por volta do século XVII a XIX com Charles Perrault, com os irmãos Grimm entre outros. (Brasil, 2006, p. 85).
Para um melhor entendimento dessa trajetória vale a pena ouvir as autoras Eleonora Abílio e Margareth Mattos (2006):

“As narrativas da tradição são citações populares – feitas por autores anônimos – que sobreviveram e se espalharam devido à memória e à habilidade de seus narradores que, de geração em geração, incumbiam-se de manter viva a tradição... homens, mulheres e crianças – que não sabia ler e que se reunia, à noite em redor de fogueiras e lareiras... para escutar o que viria a se tornar mais tarde, material registrado por estudiosos e folcloristas como Charles Perrault, no século XVII, e os irmãos Grimm, no século XIX.” (apud MEC, 2006, p.85).
Mesmo fazendo parte de uma sociedade ágrafa, guardavam consigo as histórias contadas por seus familiares e gostavam de manter viva essa tradição. Era um passa tempo prazeroso para aquela sociedade simples, e cada um tinha sua maneira de contá-las. O encantamento pelas palavras contadas deu origem a uma grande corrente que se estendeu

pelo mundo a fora.

Vários pesquisadores se engajavam nessa arte de ouvir e transcrever as histórias para depois contá-las. No Brasil, também a partir do século XIX vários escritores como Sílvio Romero, Mario de Andrade, Afrânio Peixoto, entre outros se destacavam com suas coletâneas. Entre os contemporâneos temos como exemplo, Ricardo Azevedo, Ana Maria Machado que passou a incluir as ilustrações para transcrever as histórias (FARIA 2008, p. 23).

A ideia de se fazer algo para o universo infantil deu-se a partir do século XVIII e XIX em decorrência do crescimento econômico da sociedade da época, até então a criança era tida como um ser incompleto e a sua educação era dever da família. Com a Revolução Industrial houve uma exigência intelectual dos operários, começaram a exigir mais dos trabalhadores com relação aos saberes fazendo com que a questão educacional fosse revista, enfatizando a importância da educação das crianças para um futuro promissor atendendo as necessidades da sociedade capitalista que crescia naquela época. Nas palavras da autora Oliveira (2008): "...Nos séculos XVIII e XIX, enfatizou a importância da educação para o desenvolvimento social. Nesse momento a criança passou a ser o centro do interesse educativo dos adultos "(Oliveira, 2008, p.62)". Os livros voltados para as crianças eram na sua maioria escritos por professores, mas totalmente engajados nas práticas pedagógicas sociais e ao ensino de bons hábitos e eram considerados livros literários de baixo valor (Alves, 2002 – 2009).
Esses livros eram escritos em várias línguas geralmente vindos de escritores Europeus. Com o passar do tempo os professores perceberam a importância de se escrever uma literatura brasileira, com cara e valores nacionais, não bastava que o tradutor dos livros estrangeiros fosse brasileiro, mas que essa literatura tivesse sentimentos próprios de seu povo. Dentro dessa perspectiva destacavam-se vários escritores como: José

Veríssimo e Olavo Bilac, como um dos "maiores exemplos da literatura escolar do Brasil" (SANDRONI, 1987, p.42).

Em decorrência disso, os contos populares passaram a relatar o folclore brasileiro, o cotidiano e o imaginário dos povos africanos e indígenas. E as narrativas começaram a se transformar de acordo com o contador, as escritas e as orais passaram a ser também interpretada por meio de versos. (Brasil, 2006, p.48).
Assim, as histórias para crianças têm origem nos contos populares. Segundo Faria (2008), hoje são encontrados vários tipos de contos relacionados entre contos tradicionais e modernos. Os contos tradicionais seriam aqueles tidos como contos de fada os maravilhosos que encantam as crianças por seu aspecto imaginário e simbólico. A exemplo disso cita as ideias de uma especialista francesa
R. Léon, que diz que os contos populares tradicionais:

"Tocam aspectos muito importantes de nossa natureza e de nossa história o conto constrói/estabelece o ser humano como um ser de linguagem e de cultura, para o qual todas as atividades de sobrevivência (alimentos, roupas, relacionamento com animais e plantas) adquirem dimensões imaginárias e simbólicas" (Apud FARIA 2008, p.24).

Portanto, as histórias são elementos fundamentais para um bom desenvolvimento psíquico, cultural e intelectual da criança, assim como objeto de saberes entre o real e o imaginário, formulando maneiras de se interpretar as instâncias da vida e um exercício constante de aprender a ouvir, internalizar e depois expressar o que foi compreendido. Assim, a criança na educação Infantil ao adquirir hábitos de ouvir histórias estará disposta a aprender com elas. E esse contato com a literatura será analisada a seguirem que serão traçadas algumas formas de se utilizar estas histórias em sala de aula com o objetivo de proporcionar um melhor aproveito nos trabalhos pedagógicos. Para algumas ideias de como utilizar a literatura infantil em sala de aula este tópico aborda uma reflexão do que seria a literatura infantil e especificamente a importância das ilustrações contidas nessa literatura em articulação com o texto escrito na arte da oralidade da palavra e imaginação.
O que é a literatura infantil? Para ajudar-nos nesta reflexão recorremos a Zilberman (2005), em que diz que "a literatura infantil são livros que lidos na infância até chegar à idade adulta permanecem guardados em nossa memória bibliográficas e que ao longo do tempo são relembrados porque foram tidos como bom e

prazeroso e que fez parte da nossa formação de leitor". (2005, p. 10 – 11). Costa (2007) enfatiza também outro pensamento de Zilberman com relação à literatura infantil que se torna diferenciada da pedagogia a partir do momento que essas obras trazem um valor artístico para as crianças, já que :

"... atinge o estatuto de arte literária e se distância de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores; e não é porque estes ainda não

alcançaram o status de adultos que merecem uma produção literária inferior (...). Em vista disto, a grande carência (da criança) é o conhecimento de si mesma e do ambiente no qual vive, que é primordialmente o da família, depois o espaço circulante e por fim, a História e a vida social. O que a ficção lhe concede é visão de mundo que ocupa as lacunas resultantes de sua restrita experiência existenciais, por meio de sua linguagem simbólica." (apud COSTA, 2007, p. 30).

Portanto, uma literatura vista como arte literária voltada para o mundo infantil, caracteriza uma renovação no modo de escrever histórias para as crianças transformando-as em prazerosas e significativas, já que encontrará nas leituras algo concreto com a sua realidade de mundo, auxiliando na sua formação, ou seja:
"A literatura infantil (...) é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica (...) ela se apresenta como elemento propulsor que levará a escola a ruptura com a educação contraditória e tradicional" (Costa, 2007, p.21).
Assim, a literatura vai além das práticas pedagógicas e de um simples recurso em sala de aula. Ela é ferramenta a proporcionar o conhecimento e a realizar a formação de pensamentos críticos e reflexivos nos alunos. Cada leitor apesar de ler ou ouvir a leitura de um mesmo texto, terá uma visão diferenciada dos acontecimentos. Porque cada um tem sua capacidade de interpretação
Ao escolher uma história para ser contado, o mediador precisa fazer um convívio com a história, ou seja: "Conviver com a história significa passear por seus cenários e em companhia de suas imagens" (Ribeiro 2001, p75) e assim, terá a oportunidade de conhecer a história e imaginar livremente os enredos e seus personagens antes de contar a fim de instigar e contribuir para o desenvolvimento da imaginação e oralidade da criança.
Os textos que contém ilustrações vão contribuir para um papel importante no processo de visão diferenciada dos alunos com relação às histórias. Já que nos livros infantis as narrativas seguem juntas com as ilustrações, mas não é a mesma coisa, por terem elementos singulares descritivos que dizem muito sobre o enredo

da história e tem como característica dar um ar de descanso nos textos mais longos. De modo que Faria (2008) exemplifica esse momento citando Poslaniec (2002) em que diz que:

"A sequência de imagens propostas no livro ilustrado conta frequentemente uma história cheia de "brancos" entre cada imagem e que o texto de um lado e o leitor cooperando, de outro, vão preencher... Mas a história que as imagens contam não é exatamente aquela que conta o texto. Tudo se passa como se existissem dois narradores, um responsável pelo texto, outros pelas imagens". (...) Nos livros em que o texto é o elemento principal da narrativa, e, portanto, longo, a imagem leva ao arejamento da página, a um descanso do texto, que sempre obriga a um esforço maior de leitura, auxiliando o leitor a continuá-la pelos caminhos mais suaves da imagem. (apud FARIA 2008, p. 39-42).

Ao mesmo tempo em que a criança ouve a história os seus olhos passeiam pelas ilustrações que imediatamente vão lhe dar outros significados para aquele momento narrado surgindo então à criatividade em imaginar e entender melhor os acontecimentos. Cada criança elaborará suas imagens no seu interior e isto lhe proporcionará um prazer em ouvir aquela história e fará uma leitura pessoal, uma relação com o seu universo sem qualquer regra, em que a imaginação flui naturalmente.
A articulação das palavras, ou seja, a oralidade do professor mediador com o texto escrito e as ilustrações das cenas levará a observação das crianças e o professor estará num momento de fazer essa releitura das imagens usufruindo das peculiaridades das crianças em cada ilustração decorrente dos textos, mantendo um diálogo constante entre o ouvinte e o leitor, causando na turma desembaraços e interação com a história. Dentro desse pensamento, Faria (2008) registra uma técnica que os ilustradores fazem para explorar uma cena ilustrativa colocando o leitor hora dentro de uma casa outra fora a observar os acontecimentos de uma janela. Nas palavras do autor:
"A janela é, já que , uma técnica dos ilustradores para ampliar o espaço da narrativa, mostrando cenas diferenciadas e expressivas, ou fazendo o leitor" ver de fora". O que se passa dentro do cômodo em que acontece a história. E dá ao educador a oportunidade de conversar com as crianças sobre o que dizem esses dois espaços, ampliando a competência em leitura de imagem (FARIA 2008, p.50).

Com espontaneidade a criança vai destrinchando as ilustrações fazendo uma ligação com a oralidade do professor que é o mediador da história e as

imagens, construindo uma ponte entre eles. Costa enfatiza a importância do trabalho do professor mediador quando diz que:
"Para que a literatura cumpra seu papel no imaginário do leitor, é fundamental a mediação do professor na condução dos trabalhos em sala de aula e no exemplo que ele dá a seus alunos lendo e demons-

trando, sempre o intelecto e a sensibilidade". (Costa, 2007:21)
No entanto, não é só ler uma história que "encaixa" no conteúdo que será estudado em sala de aula. Não é só um recurso utilizado para se obter os objetivos traçados. O professor precisa sentir o momento daquela leitura deixando transmitir o prazer de ler uma boa história, porque se o professor mediador ao longo de sua vida não adquiriu o gosto pelas histórias, como ele vai conseguir transmitir a seus alunos os sentimentos o encantamento das palavras e a imaginação das cenas com espontaneidade e naturalidade? O professor mediador das histórias na educação infantil precisa sentir-se parte integrante, envolvido no enredo, para que aquela leitura atinja o ouvinte de maneira que ele também possa sentir-se parte e fazer que cresça a sementinha do prazer de se fazer uma boa leitura.
Com a arte da oralidade das palavras nas mãos, o contador de histórias Jonas Ribeiro apresenta certo "manifesto" no seu livro Ouvidos Dourados em que deixa em evidência sua indignação a respeito das histórias tidas como pretexto para uma proposta pedagógica sem deixar fluir as emoções dizendo:
"Abaixo as histórias utilitárias! (...) nós não contamos histórias para a interiorização de regras gramaticais (...). Contamos histórias porque amamos contá- las, (...) porque temos a necessidade de tornar nossas vidas significativas". (Ribeiro 2001, p.12).
Portanto, ao escolher uma história para utilizar em sala de aula, o professor mediador, poderá usufruir não só como instrumento de introdução aos conteúdos, mais trazer algo a mais com as leituras, destrinchando com seus alunos o máximo que puder as entre linhas do texto, proporcionando várias formas de se interpretar e viver os temas abordados com prazer e significância.
Na arte de contar histórias exige do mediador certa postura diante das histórias, atitudes essas que poderá proporcionar aos seus ouvintes um crescimento pessoal em relação às histórias e o gosto pela leitura ou tornar mais difícil o caminho pelas palavras causando no futuro dos seus alunos as dificuldades em lidar com a construção dos seus próprios textos pela falta da leitura. Assim, dentro desta

perspectiva, o papel do professor mediador é analisado a seguir de modo a sugeri um crescimento pessoal e profissional desse educador.
Partindo da ideia de que a imaginação e a fantasia são bases para um pensamento criador, Dantas (2010) ressalta que ao lidar com essas variáveis subjetivas, a arte de contar histórias é vista como referência de criação de espaços de encantamento. Nesse sentido, este autor nos faz refletir quanto ao fato de que o desenvolvimento das pessoas (processos racionais e lógicos) passa pelo crescimento emocional e pelo estabelecimento de regras de convivência. Quando nos permitimos à vivência nesses mundos de encantamento, esses aspectos cognitivos são aprimorados. Nas palavras de Dantas (2010: 01):
Há muito é sabido do prazer que é sentar em roda e ouvir uma gostosa história. O sabor remonta a passados longínquos e, apesar das inovações tecnológicas, é sempre com renovado anseio e deleite que nos dispomos a ouvir uma história. Todos nós, adultos e crianças.
Dessa forma, o autor nos leva a crer que a arte de contar e ouvir histórias estão mais vivos do que nunca. Apesar das inovações tecnológicas, o prazer do contato com as histórias por meio da narração oral presencial nunca será substituído.

Nesse sentido, Sisto (2005) corrobora com Dantas (2010) ao destacar que a história a ser contado preciso contemplar um espaço lúdico, sem levar em conta o didatismo e a lição de moral: "mas quando a história contada vem em função de instaurar um espaço lúdico, ela pode gerar outro tipo de expectativa: não mais a da cobrança, mas a do encantamento" (SISTO, 2005: 03).

Assim, a arte de contar histórias no século XXI, envolve o resgate da ludicidade, sem a qual não há lugar para espaços de encantamento e desenvolvimento de pessoas.
A contação de histórias, no início do século XXI, envolve um encontro entre a narração oral tradicional e o suporte digital na medida em que a tecnologia informatizada (a luz da tela do computador) traz a necessidade do uso de novos suportes para concretizar uma das artes mais antigas: a contação de histórias. A facilidade com que os jovens manipulam o computador sugere que se considere a linguagem do meio digital (como por exemplo, os hipertextos, imagens coloridas, músicas, vídeos, etc.) como um instrumento importante no contexto educacional,

especialmente para a formação de leitores críticos. Nessa nova perspectiva, Weschenfelder (2003) ensina que:

Ler, escrever e contar histórias na era do terceiro polo do espírito humano- o polo informático midiático- pressupõe que o binômio professor-escola adote posturas teórico-pragmáticas que valorizem a inteligência coletiva, a polifonia, a interdisciplinaridade e a intertextualidade, posto que o novo ator da comunicação, agora ligado aos neurônios digita, já dividem o mesmo hipertexto numa situação inédita de interatividade e receptividade, em que todas as formas de vozes produzem o mega texto, produto

de um empreendimento coletivo. (WESCHENFELDER, 2003: 37).

Abordar a arte de contar histórias na era digital implica uma mudança nas perspectivas de aprendizagem, já que há que considerar que, desde o início do século XXI, crianças e jovens encontram-se envolvidos num imaginário construído pelas novas tecnologias, cujas produções culturais chegam até eles por meio do computador: Internet, DVD ROM, CD-ROM (com livros de imagem e histórias narradas), entre outras. A facilidade com que os novos agentes da comunicação têm de manipular o suporte digital sugere que as instituições de ensino e os animadores culturais considerem essa nova forma de linguagem. Não pela sua presença, mas como instrumento importante e necessário ao contexto educacional e cultural.
Benjamin (1985) aponta para a invenção da imprensa como sendo o fator responsável pelo "declínio da narração". Seguindo esse pensamento, considera que a narração de histórias está com os dias contados, já que as informações veiculadas pelos meios de comunicação atrelados ao avanço da tecnologia se encarregariam de extinguir a força da narração. Conforme Benjamin (1985):

A cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. De acordo com o autor, "quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação" (BENJAMIN, 1985: 203).

A perspectiva de Benjamin (1985), ao concluir que a arte narrativa é rara e que está "em vias de extinção" devido à difusão da informação, parece não se confirmar de modo absoluto atualmente, conforme exemplos de animadores culturais contemporâneos.
A tradição oral está se atualizando por meio do corpo e voz de novos contadores de histórias. O Centro de Referência de Literatura e Multimeios – Mundo da Leitura – da Universidade de Passo Fundo realizam práticas leitoras voltadas aos

alunos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, valendo-se da linguagem oral por meio da contação de histórias para estimular a leitura de forma multimídia, promovendo vivências em mundos de encantamento, mediadas pela interação entre narradores e ouvintes. Conforme Rosing, Leite e Nickhorn (2010: 10):

Muitas vezes, o contador assume o papel dos personagens criando novas possibilidades de contar a história e de interagir com os pequenos espectadores. Essa experiência propicia um jogo de faz de conta, no qual os alunos protagonizam cada personagem por meio do mundo simbólico que recriam a partir da narrativa.

O contador de histórias que utiliza o corpo, o gesto, a voz e diferentes mídias, aventura-se pelo mundo da interação que dá concretude a seu desempenho, a qual sempre reserva surpresas tanto para quem conta e encanta quanto para quem está na plateia.
Sabem os componentes do Bando de Letras que os tempos agora são outros, com aviões a jato, foguetes interplanetários, trens – bala, navios de propulsão nuclear, telefones celulares, televisão a cabo e digital, fax, arranha-céus, computadores, internet, e – books e infinitos outros recursos tecnológicos. Apesar desses avanços, no entanto, a voz da narrativa presencial do Bando de Letras não perdeu sua importância, tanto que cada vez mais suas histórias continuam sendo contadas nas emissoras de rádio e televisão, nas salas de aula, nos leitos de hospitais, nas bibliotecas, nas praças da cidade, nas livrarias, nos sindicatos, nas igrejas e nas ONGs (WESCHENFELDER; BURLAMAQUE, 2009: 130).

Os contadores de histórias contemporâneos rompem com o paradigma do qual a narrativa presencial, segundo Benjamin (1985) está se extinguindo e que a figura do narrador "só se torna plenamente tangível" (BENJAMIN, 1985: 198) se estiverem presentes a imagem do camponês sedentário e do marinheiro comerciante. Nas palavras de Busatto (2006: 29):

"o contador de histórias encontra-se inserido no contexto de uma cultura letrada, se apropria da escrita, da impressão e das novas tecnologias" fazendo dessa arte, também, sua profissão. Frequenta encontros de narração oral buscando novidades na área, se prepara para a apresentação ajustando- se ao espaço físico e a um público específico.

A narração oral está atrelada ao contexto educacional, mas ela já ocupa outros espaços, talvez nunca imaginados pelos contadores de história da antiguidade: jantares de aniversário, eventos sofisticados, encontro de amigos compõe o cenário do narrador oral contemporâneo. A função da contação de

histórias pode ter se alterado com o passar dos anos, mas sua característica expressiva permanece intacta.
As marcas da oralidade sopradas pela voz do narrador, seja o da antiguidade ou o atual, continuam hipnotizando o sujeito ouvinte por meio do desempenho do contador. E o caminho, que se iniciou com

os a e dos, passou pelo âmbito familiar e agora chega ao ciberespaço, definido por Lévy (2000) como: "o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores" (Lévy, 2000: 92), no qual múltiplos sentidos são construídos.
Após momentos históricos, nos quais a oralidade e, posteriormente a escrita configuravam as bases do ensino, instaurou-se a comunicação informatizada (cibercultura), a qual gera alterações nas formas de emissão e recepção do conhecimento, o que Lévy (2000) chama de terceiro polo do espírito humano: o polo informático – midiático. Crianças, jovens e adultos, quando escutam histórias tendem a vivenciar o enredo, incorporando a figura das personagens. Por meio do estímulo da imaginação, interpretam mentalmente o que ouvem, realizam trocas de vivências e saberes de forma lúdica.
A arte de contar histórias induz os ouvintes a enfrentar seus erros e a compreender seus próprios sentimentos. Em vista disso, a formação do leitor deve ser pensada com base na sua relação com os aspectos culturais, ou seja, com os valores que lhe serve como referência.
Para tanto, "o contador de histórias deve ser um artífice da palavra falada, de modo a assegurar à ação artística uma eficiente comunicação" (Weschenfelder; Burlamaque, 2009: 135).
Percebemos a importância da inclusão da arte na Lei de Diretrizes e Bases de 1971. É nesse período que a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, porém é considerada uma "atividade educativa" e não uma disciplina como as demais.

Evidentemente, a obrigatoriedade da educação artística veio revestida de um discurso centrado no desenvolvimento individual dos educados, embasada num caráter técnico□científico e com um planejamento rigoroso que escamoteava a crítica e a contradição. (SUBTIL, 2012, p. 127).

De certa forma, desde a lei n. 5.692/71, a prática artística foi obrigatoriamente incluída no currículo, o que garantiu à disciplina que temos hoje o seu espaço. No entanto, a autora destaca a questão da polivalência e da ênfase na expressão e comunicação impostas, deixando de lado, segundo SUBTIL (2012), funções primordiais da arte, como a humanização por meio de experiências estéticas significativas, bem como as leituras críticas e criativas da realidade.
Os contadores ritualizavam hábitos e costumes de uma comunidade, muitos deles com o intuito de constituir uma base "identitária", ou seja, compor a subjetividade desse grupo. Esta prática sustentava o equilíbrio do grupo, evitando assim sua desagregação.

Portanto, desde então, em sua ação o contador fazia o que Patrini (2005) nos dias de hoje recomenda para os novos contadores: "convocar imagens e ideias de sua lembrança, misturando-as às convenções contextuais e verbais de seu grupo, para adaptá-las segundo o ponto de vista cultural e ideológico de sua comunidade" (PATRINI, 2005, p.106).

Por muito tempo o exercício de contar histórias foi uma prática doméstica, quase sempre presente no meio rural, sendo abandonada paulatinamente com a urbanização e o surgimento de novas tecnologias. Os contadores, especialmente os que narravam oralmente, passaram a ser esquecidos, embora muitas das histórias que sustentavam sua prática ainda permaneçam em cada cultura, por exemplo, sobre a modalidade escrita. Hoje, a literatura Infanto-Juvenil continua sendo um meio para um fim, mas os tempos são outros. Escrever obras literárias para crianças e jovens tornou-se prática interessante, uma vez que o investimento por parte da Indústria Cultural tem crescido nesta área. Segundo Barretos; Gonçalves; Silva; Morelli (2004, p.176)".
A arte de contar histórias passa a ser reconhecida como prática oral de um patrimônio cultural capaz de proporcionar prazer e lazer: o Projeto Entorna, desenvolvido desde 2006 pelo Editor Abril e pela Fundação Victor Civita é um exemplo disso. Realizado em escolas estaduais e municipais, o projeto é um conjunto de ações de apoio à leitura por prazer, em parceria com as secretarias municipais e estaduais de Educação, promovendo ações culturais e educacionais de estímulo à leitura, além da ampliação do acervo das unidades escolares.
Hoje em dia os contadores de história devem estar prontos para enfrentar diversas situações, adaptando-se às mudanças radicais que o mundo apresenta.

Mudanças não só na maneira de pensar, mas nos modos pelos quais o mundo é percebido. Presente numa modernidade radicalizada, a arte de narrar sofre os efeitos dessa radical idade e o novo contador reconhece a instabilidade. Para complementar a caracterização desse novo contador, apresentamos a palavra de Matéo:

É alguém que atua na prática da narração, o que não significa atuar especialmente em uma prática artística que supõe forçosamente a representação. O contador pode se adaptar a diferentes espaços, diferentes atividades, diferentes experiências para recontar uma história (MATÉO, apud PATRINI, 2005, p.76).

As palavras desse autor permitem definir o perfil do novo contador, como daquele que além de adaptar-se a diferentes experiências e espaços para transpor de forma oral o texto escrito, necessita de algumas outras habilidades. Entre elas, as de poder analisar os mecanismos que entram em jogo na hora de compartilhar a história com a sua audiência, de modo a que apresente uma performance adequada.

CONCLUSÃO

O sucesso deste quesito está no valor da voz, nas pausas, no jogo de ritmo, na interação entre o contador de histórias e o ouvinte, na sensação que a história contada pode exercer sobre quem ouve, enfim, todos esses elementos poderão provocar na criança o interesse em ler. Buscando sempre observar os interesses que as crianças apresentam pelas histórias em cada faixa etária e as fases de formação do leitor em que a criança se encontra.

Acredita-se que a prática da contação de histórias primeira passa para a formação do leitor, depois é tomar-se da magia da Literatura Infantil como arma para iniciar a talhar os caminhos da leitura desde cedo.

Assim, acredita-se estar dando um grande passo, para mudar o quadro triste da qualidade da leitura do brasileiro quando se faz presente uma prática tão interessante quanto à contação de histórias, como motivação para o futuro ou iniciante leitor. Felizes são aqueles que têm sensibilidade para perceber que o futuro da humanidade depende da maneira como formamos e educamos as crianças que nos são confiadas.

Pontua-se então, que é de fundamental importância para o estímulo da iniciação à leitura, basicamente, é contar histórias de maneira expressiva, que encante o ouvinte e o faça interagir diretamente com ela.

E por meio da interação com livros de literatura infantil que a criança aprende sobre si, sobre os adultos e sobre o modo de viver coletivamente, sem que para isso precise abandonar o seu universo infantil, repleto de descobertas, magia, brincadeiras e fantasia. No âmbito educacional as leituras em sala de aula eram voltadas para as práticas pedagógicas e que hoje ainda as são, mas, contudo, cabe ao professor mediador das histórias reverem essas concepções e transformar esses momentos em algo a mais, que as palavras possam ecoar em sua sala de aula como prazerosas e significativas tanto para si como para as quem a ouve estabelecendo assim, uma relação entre o que se está ensinando e a beleza de uma boa história.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Eleonora Cretton; Mattos, Margareth Silva de. Letramento e leitura da literatura. In: Carvalho, Maria Angélica Freire de; Mendonça, Rosa Helena (orgs.). Práticas de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 84-89.

ALVES, Valéria de oliveira. Entendendo a literatura infantil. Disponível em: http://www.sitedeliteratura.com/infantil.htm. 2002 – 2009.

BUSATTO, Cléo. Contar e encantar: pequenos grandes segredos da narrativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

. A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª série. Brasília: SEF/MEC, 1997.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa). Janeiro – Ministério da Educação, 2001.

BRASIL, Secretaria de educação à distância. Práticas de leitura e escrita/ Maria Angélica Freire de Carvalho, Rosa Helena Mendonça (orgs.). Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CORTES, Maria Oliveira. Literatura Infantil e Contação de Histórias. Viçosa – MG, CPT, 2006.

FARIA Maria Alice. Como usar a literatura infantil na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2008.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. P. 135□150.

LEVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: ed. 34, 2000.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. Leitura Prazer: Interação Participativa da Criança com a Literatura Infantil na Escola. São Paulo: Paulinas, 1996.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

RIBEIRO, Jonas. Ouvidos Dourados: a arte de ouvir as histórias (... Para depois contá-las...). São Paulo: 2001.

SANDRONI, Laura. De Lobato a Bojunga: as reinações renovadas. Rio de janeiro: Agri, 1987.

SILVA, C. S. R. da. Leituras do professor. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 23-60.

WESCHENFERDER, Eládio Vilmar; Burlamaque, Fabiane Verardi. Bando de Letras: nem campesinos, nem marinheiros. In:

. Leitura dos espaços e espaços da leitura. Passo Fundo: UPF, 2009.

. Contar histórias: vozes contagiantes da narrativa presencial. In: Questões de literatura para jovens. Passo Fundo: UPF, 2005.

DESAFIOS DO ESTUDO À DISTÂNCIA: É POSSÍVEL CURSAR TODAS AS DISCIPLINAS?

ELIANE GOMES DUARTE

RESUMO

A EAD também é considerada um recurso que contempla as necessidades de desenvolvimento da autonomia do aluno, sendo uma metodologia de estudo que caracteriza-se pelo estabelecimento de uma comunicação de múltiplas vias, suas possibilidades ampliaram-se em meio às mudanças tecnológicas como uma modalidade alternativa para superar limites de tempo e espaço. No Brasil, a maior parte das instituições de ensino superior começou a adotar o Ensino a Distância na década de 1990. O sucesso da formação quando se está realizando a educação à distância, são definidos pelo material didático utilizado, programas bem delineados de educação, docentes e auxiliares capacitados e comprometidos com a metodologia utilizada, além da utilização de canais e meios próprios para essa atividade, onde se respeita a realidade do aluno e do curso que ele está realizando. Assim, este trabalho tem como objetivo principal apresentar os maiores desafios e contextualizá-los ao EAD, pretendendo responder ao seguinte questionamento: será possível cursar todas as disciplinas dos cursos ministrados à distância? Utilizando, para este fim, a metodologia de revisão bibliográfica. Onde foi possível concluir que seja sim, possível cursar todas as disciplinas do ensino à distância, porém nem sempre se pode realizar este estudo da melhor forma possível, abarcando todos os conteúdos de todas as disciplinas, onde a maioria dos cursos ainda exige a construção de projetos em grupo (projetos integradores, entre outros), reuniões com tutores, entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino à Distância; EAD; Formação de professores; Formação continuada.

1 INTRODUÇÃO

A educação à distância (EAD) é uma metodologia de ensino que auxilia os estudantes em várias questões que antes poderiam fazê-los não realizar um curso, como problemas de mobilidade, problemas familiares, falta de condições em realizar um curso presencial, falta de universidades/faculdades/instituições que tragam os cursos pretendidos por aquele indivíduo, entre outros.

A EAD também é considerada um recurso que contempla as necessidades de desenvolvimento da autonomia do aluno, que é uma das competências mais importantes a serem desenvolvidas no estudante, de acordo com a BNCC. A metodologia de estudo à distância caracteriza-se pelo estabelecimento de uma comunicação de múltiplas vias, suas possibilidades ampliaram-se em meio às mudanças tecnológicas como uma modalidade alternativa para superar limites de tempo e espaço.

Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior. Compreende-se que cada instituição tem seu modo de realizar os cursos e disponibilizar os conteúdos, porém tudo deve ser realizado da forma que as regulamentações delineiam.

No Brasil, a maior parte das instituições de ensino superior começou a adotar o Ensino a Distância na década de 1990. A primeira legislação específica para educação a distância no ensino superior foi a Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional, promulgada no ano de 1996, baseada na constituição cidadã de 1988. Hoje em dia, inúmeras instituições brasileiras oferecem cursos na modalidade de ensino à distância, incluindo algumas universidades federais. Porém a EaD não é utilizada somente em cursos de educação superior; alguns cursos livres, profissionalizantes e técnicos também são oferecidos e realizados na modalidade à distância.

O sucesso da formação quando se está realizando a educação à distância, são definidos pelo material didático utilizado, programas bem delineados de educação, docentes e auxiliares capacitados e comprometidos com a metodologia utilizada, além da utilização de canais e meios próprios para essa atividade, onde se respeita a realidade do aluno e do curso que ele está realizando.

Assim, se compreende que é necessário não somente que o aluno compreenda o que está sendo realizado naquele curso, mas também que haja um ambiente confortável para o aprendizado, e também ferramentas e tutores que auxiliem para que haja o melhor processo possível para que o curso sem bem- sucedido e o aluno obtenha sucesso em sua empreitada, seja em cursos de educação básica (como o que está acontecendo em 2020, em tempos de pandemia mundial e crise de saúde), quanto na entrada do mercado de trabalho de um aluno do ensino superior.

Se compreende que existem vários desafios no EaD, como: conteúdo desinteressante, pouco domínio na utilização de ferramentas tecnológicas, professor ou tutor desinteressado pelo aluno (pouca interação), falta de competência dos professores/tutores, pouca formação ou formação insuficiente dos docentes e auxiliares, pouca preparação por parte dos alunos, dificuldade em interagir em trabalhos

em grupo (alunos e tutores), administração de tempo insuficiente (tutores e alunos), silêncio e falta de tutoria, excesso de conteúdo, expectativas irreais e falta de ferramentas de auxílio para o aluno.
Assim, pensando sob este prisma, o estudo presente tem como objetivo principal apresentar os maiores desafios e contextualizá-los ao EaD, pretendendo responder ao seguinte questionamento: será possível cursar todas as disciplinas dos cursos ministrados à distância?
Para tanto, foram necessários alguns objetivos específicos, sendo eles: a) Contextualizar e apresentar os conceitos de educação à distância; b) Demonstrar um panorama do EAD no Brasil; c) Demonstrar as metodologias utilizadas dentro do ensino à distância; e d) Realizar a demonstração do contexto da qualidade do ensino à distância.
Para isso será utilizado o método de pesquisa bibliográfica, onde foram utilizadas publicações em língua portuguesa e espanhola, dos anos de 2006 até dias atuais. Também foram abordadas legislações e documentos, como a LBDEN de 1996. Onde foram utilizados os sites de busca de trabalhos acadêmicos como Scielo, Lilacs, entre outros.

2 DESENVOLVIMENTO

Esta seção tem como objetivo conceituar alguns dos temas norteadores do assunto abordado, como EAD, qualidade do ensino à distância, panorama do método no Brasil e metodologias abordadas e utilizadas neste tipo de ensino, além da demonstração dos desafios observados no ensino à distância.

2.1 Educação à Distância – EAD

A educação à distância (EAD) é observada desde o século XIX, porém somente nas últimas décadas ela tem sido compreendida como uma metodologia pedagógica para a realidade do ensino. Segundo Moran (2016), a educação à distância surgiu pela necessidade de ensinar pessoas que não poderiam frequentar um instituições de ensino presencial, acabou por evoluir juntamente com as tecnologias disponíveis em cada momento histórico, as quais influenciam o ambiente educativo e a sociedade.
A EAD também é considerada um recurso que contempla as necessidades de desenvolvimento da autonomia do aluno, que segundo Piaget e Heller (1968) é uma das condições mais importantes de serem desenvolvidas no processo de ensino- aprendizagem de um estudante, principalmente quanto à sua educação e formação de conhecimento. Segundo Alves (2011), esta metodologia de estudo caracteriza-se pelo estabelecimento de uma comunicação de múltiplas vias, suas possibilidades ampliaram-se em meio às mudanças tecnológicas como uma modalidade alternativa para superar limites de tempo e espaço.
Já de acordo com Lapa e Pretto (2010), a educação a distância é a modalidade educacional onde alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária à utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior.

Compreende-se que cada instituição possui seu próprio sistema e sua própria estrutura, mas a maioria dos cursos segue um roteiro parecido. Atualmente, quando ingressam em cursos de educação à distância, os estudantes recebem um login e uma senha, que devem ser utilizados para acessar o ambiente virtual do curso. Neste espaço, os alunos encontrarão ferramentas, cronogramas, trabalhos, provas e materiais de estudo. Durante o curso, os estudantes geralmente podem consultar tutores e professores, além de participar de discussões em fóruns com os colegas. Pela flexibilidade que oferece, o EAD se torna uma boa alternativa para pessoas que possuem pouco tempo livre e/ou que moram em cidades que não possuem instituições de ensino.

2.2 EAD no Brasil

No Brasil, a maior parte das instituições de ensino superior começou a adotar o Ensino a Distância na década de 1990. A primeira legislação específica para educação a distância no ensino superior foi a Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional, promulgada no ano de 1996, baseada na constituição cidadã de 1988.
Atualmente, inúmeras instituições brasileiras oferecem cursos na modalidade de Ensino a Distância, incluindo algumas universidades federais. Porém a EAD não é utilizada somente em cursos de educação superior; alguns cursos livres, profissionalizantes e técnicos também são oferecidos e realizados na modalidade à distância.

2.3 Metodologia para aplicação de disciplinas em cursos EAD

O EAD, embora forneça uma gama de ferramentas tecnológicas que estreite laços e minimizem obstáculos antes intransponíveis pelas distâncias físicas e o tempo real, é um espaço onde interagem pessoas com diversas necessidades que são media-

das por outras, que de igual modo, estão envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. É nessa perspectiva, que assumem fundamental importância nesse processo, professores e tutores de apoio presencial, como facilitadores engajados no processo educativo proposto pela EAD.

De acordo com Preti (1996), respeitando a autonomia da aprendizagem de cada aluno, o professor e o tutor aparecem como grandes responsáveis pela efetivação do curso em todos os níveis, e estará constantemente orientando, dirigindo e supervisionando o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Portanto, esse papel apresenta-se ampliado, não se limitando a aspectos de apoio logístico e burocrático dos cursos, uma vez que estes aparecem na pesquisa, como profissionais multidisciplinares, também responsáveis pela recorrente motivação e acolhimento, capazes de estimular laços de pertencimento dos alunos EAD com seus cursos e polos de apoio presencial.
Assim sendo, o papel do professor não pode se limitar apenas a determinadas tarefas que podemos considerar engessadas, o papel deste profissional se amplia, devendo ter o papel de motivador. Nesta perspectiva, Rosini (2007) complementa que é função básica para um bom modelo de EAD, lidar com a geração de conhecimento, sua preocupação permanente é o modo como esse conhecimento é apreendido e incorporado pelos alunos. Professores e tutores nesse meio, são agentes motivadores e orientadores que acompanham esse processo e traçam as melhores alternativas para êxito dos alunos.
Por fim, segundo Silva et al. (2014), o modelo de Educação a Distância impõe o aprimoramento de técnicas e estratégias que possam fortalecer e manter os alunos em permanente foco. Respeitando a importância de todos os agentes do processo educativo no ensino EAD, ressalta-se o papel do professor e do tutor presencial, como mediadores pedagógicos e não apenas como facilitadores dos processos administrativos e burocráticos relacionados aos cursos. Desta forma, esses agentes funcionam como o elo entre o sistema EAD, instituição e corpo discente.
No ensino a distância não deve haver diferença entre a metodologia utilizada no ensino presencial. As metodologias mais eficientes no ensino presencial são também as mais adequadas ao ensino à distância. O que muda, basicamente, não é a metodologia de ensino, mas a forma de comunicação. Isso implica afirmar que o simples uso de tecnologias avançadas não garante um ensino de qualidade, segundo as mais modernas concepções de ensino. As estratégias de ensino devem incorporar as novas formas de comunicação e, também, incorporar o potencial de informação da Internet.

A educação apoiada pelas novas tecnologias digitais foi enormemente impulsionada assim que a banda larga começou a se firmar, e a Internet passou a ser potencialmente um veículo para a comunicação a distância. A EaD caracteriza- se pelo estabelecimento de uma comunicação de múltiplas vias, suas possibilidades ampliaram-se em meio às mudanças tecnológicas como uma modalidade alternativa para superar limites de tempo e espaço

2.4 Qualidade da educação à distância

O sucesso da formação quando se está realizando a educação à distância, são definidos pelo material didático utilizado, programas bem delineados de educação, docentes e auxiliares capacitados e comprometidos com a metodologia utilizada, além da utilização de canais e meios próprios para essa atividade, onde se respeita a realidade do aluno e do curso que ele está realizando.
De acordo com Mercado (2007), existem algumas características que demonstram que um curso realizado por ensino à distância terá ou não sucesso, sendo eles:
a. Design de conteúdo: essa característica demonstra a clareza e formação do conteúdo apresentado no curso, pode-se compreender que um curso com módulos curtos, textos menores, navegação simples e ambiente agradável, auxiliam na eficiência e eficácia da aprendizagem;
b. Docentes e auxiliares capacitados: os professores e tutores (auxiliares) dos alunos precisam, além de ter conhecimento na disciplina que estão ministrando, também necessitam maestria na metodologia e ferramentas utilizadas no curso, para que ele possa auxiliar o seu aluno não somente com as disciplinas e conteúdos, mas também com eventuais necessidades sobre o sistema ou ferramentas pertinentes;
c. Planejamento docente: o docente necessita, além de compreender as ferramentas e conteúdo da disciplina, que é necessária a realização de um planejamento correto do que será ministrado, das reuniões com seus alunos, entre outras atividades decorrentes do curso;

d. Planejamento discente: além do docente, é necessário também que o aluno planeje o que será estudado, seu tempo, além das atividades e reuniões realizadas durante o curso;
e. Interatividade: é preciso também que o curso abranja a interatividade, seja entre alunos e professores, mas também entre os próprios alunos, fazendo com que eles compreendam a necessidade

do trabalho em grupo e da socialização no mercado de trabalho;

f. Incorporação de ferramentas de auxílio ao estudo: essa característica demonstra a necessidade da implantação de ferramentas que auxiliem no estudo por parte do discente, como aprendizagem ativa em tarefas práticas (em grupo ou individuais), exploração, exercícios e simulações;

g. Avaliação formativa: a avaliação contínua permite guiar e orientar os alunos assim em como podem realizar o acompanhamento do progresso dos mesmos com mecanismos, ferramentas da plataforma virtual e estratégias organizativas que facilitam a aprendizagem.

Assim, se compreende que é necessário não somente que o aluno compreenda o que está sendo realizado naquele curso, mas também que haja um ambiente confortável para o aprendizado, e também ferramentas e tutores que auxiliem para que haja o melhor processo possível para que o curso sem bem- sucedido e o aluno obtenha sucesso em sua empreitada, seja em cursos de educação básica (como o que está acontecendo em 2020, em tempos de pandemia mundial e crise de saúde), quanto na entrada do mercado de trabalho de um aluno do ensino superior.

2.5 Desafios na educação à distância

Borges (2005) compreende que os maiores desafios da educação à distância são a frustração com o conteúdo abordado no curso, que podem levar ao abandono do curso por parte do aluno, causando evasão. Ainda de acordo com o autor supracitado, os desafios mais observados são: conteúdo desinteressante, pouco domínio na utilização de ferramentas tecnológicas, professor ou tutor desinteressado pelo aluno (pouca interação), falta de competência dos professores/tutores, pouca formação ou formação insuficiente dos docentes e auxiliares, pouca preparação por parte dos alunos, dificuldade em interagir em trabalhos em grupo (alunos e tutores),

administração de tempo insuficiente (tutores e alunos), silêncio e falta de tutoria, excesso de conteúdo, expectativas irreais e falta de ferramentas de auxílio para o aluno.

Silva &Tomáz (2006), compreendem que, quando se fala de conteúdo desinteressante, algumas características são importantes, como a dificuldade do aluno em encontrar o que precisa dentro do ambiente do curso ou dos módulos, dificuldade de navegação no sistema e interface não amigável, falta de treinamentos e/ou tutorias para que os alunos compreendam a melhor forma de utilizar as ferramentas, entre outros. Assim, é possível observar que quando o aluno não consegue realizar as atividades, ou quando ele encontra dificuldades em compreender o que está sendo repassado em termos de informação, ele acaba por achar o curso desinteressante, trancando-o ou simplesmente desistindo da formação.

Outro problema muito observado é a pouca prática dos professores com as ferramentas/metodologias de educação à distância, e também na utilização das ferramentas e tecnologias que envolvem esse tipo de estudo. De acordo com Cosme & Maciel (2005),

> [...] diante da EAD, o professor acostumado a sala de aula presencial comete muitos erros: informação concisa demais, poucos exemplos ilustrativos, conceitos muito complexos, professor prolixo que usa vocabulário complexo, muita repetição; improvisos diante da ausência de plano de aula, divisão caótica do tempo de aula, gerando uma distância entre teoria e prática (COSME; MACIEL, 2005, p. 4)

Porém, este problema de dificuldade de utilização e manipulação de ferramentas e tecnologias também está presente no aluno, onde isso também acaba por dificultar outras partes de seu processo de aprendizagem. Segundo Alves (2011), os alunos acabam por, no início de seus estudos, enfrentar dificuldades com a utilização dos sistemas e ferramentas de estudo, o que pode fazer com que eles evadam do curso com mais facilidade e rapidez, já que, conforme apresentado acima, os professores também podem ter as mesmas dificuldades, não conseguindo auxiliá-los com essas problemáticas.

Outra dificuldade é a própria formação do docente, que não abrange, em sua essência, a metodologia de ensino à distância. A escassez de materiais aplicáveis na formação do professor e o excesso de atividades do professor e do tutor provocado pelo sistema de trabalho baseado na pesquisa e apoiado nas atividades dos alunos por exigir uma avaliação continuada. E nem sempre isso é possível, já que nem todos os sistemas têm essa opção. De acordo com Rodrigues (2005), para poder gerenciar a aprendizagem e avaliação online é necessário entrar diariamente no espaço virtual da disciplina para resolver dúvidas, questionamentos e problemas e realizar os trabalhos de coordenação.

Também existe a problematização do trabalho em grupo e das interações entre alunos/tutores e a falta de preparação desses alunos para o ensino à distância. Quando o aluno não consegue trabalhar em grupo, segundo Cosme & Maciel (2005), há a diminuição do estímulo ao estudo e ao trabalho que

está sendo realizado. Já quando se fala em falta de preparação dos alunos para os estudos à distância, há a impressão de que não existe a cultura do EaD nas escolas, onde esse tipo de curso é visto como “menor” e “menos eficaz” que os presenciais. De acordo com Rodrigues (2005), os resultados podem ser desastrosos, quando os alunos não são preparados para estudar na modalidade à distância. Assim, para que haja o melhor aproveitamento dos estudos, antes de iniciar os módulos do curso é necessário que o tutor ambiente os alunos no curso e no sistema e inicie a socialização do grupo, explorando em conjunto as diversas ferramentas e recursos disponíveis.

Segundo Mattos (2002), outro problema muito observado é o do silêncio dos alunos durante as reuniões, e também da orfandade online, ou seja, quando o tutor não se apresenta para o grupo de alunos o qual é responsável. Esse problema traz outro, o da falta de exercício dos tutores dentro do curso, dificultando aos alunos compreenderem as disciplinas e conteúdos apresentados. Assim, de acordo com Mercado (2007),

> [...] o tutor, além de explicar corretamente e a tempo a ação docente elaborada, está presente no ambiente da aula online com regularidade, deixando mensagens com indicações, esclarecimentos e perguntas. Ter clareza que ao iniciar o curso sua missão consiste na orientação dos alunos nos primeiro contato com os conteúdos e recursos, no trabalho e
>
> planejamento das etapas do curso, aumentando progressivamente o grau de socialização e empatia com seus alunos. (MERCADO, 2007, p. 9)

A falta de administração de tempo também é um dos desafios mais observados durante o curso à distância. O aluno precisa compreender como serão as atividades e também como será o andamento do curso, e assim podendo realizar a melhor organização do tempo. Porém, de acordo com Alves (2011), falta de tempo pode ser critica para muitos estudantes online, seja por uma inadequada organização pessoal, seja por excesso de trabalho no ambiente de trabalho, ou por não conciliar adequadamente o tempo que se dedica a formação com as obrigações laborais e familiares.

Outro erro comum na EAD é a disponibilização de quantidades excessivas de material de leitura para os alunos, ou seja, quantidades irreais de textos para que os alunos leiam, compreendam e realizem as atividades. De acordo com Rodrigues (2005), a quantidade ideal de texto é abaixo de 30 (trinta) laudas semanais, mais que isso pode causar dificuldade nos alunos em acompanhar o que está sendo repassado. Segundo Mercado (2007) é importante,

> [...] dispor de material de base, pois tem que poder lê-lo e entendê-lo. É mas enriquecedor poder discutir sobre o que se ler. É importante oferecer ao estudante leituras pertinentes, atuais, adequadas a seu nível, que levem em conta a aprendizagem significativa, bem desenhadas pedagogicamente e que não sejam extensas. É necessário pensar que alguns participantes desejam ler mais, investigar mais, aprofundar mais. A eles deveriam oferecer outras leituras complementares para que não se sintam desmotivados.

Assim, com as motivações supracitadas, principalmente quando se fala em falta de organização de tempo e de excesso de leitura, vem outro problema: o da criação de expectativas irreais para o ensino à distância. Borges (2005) compreende que esses fatores somados acabam por trazer a frustração do estudante com o curso, levando a evasão. Alguns indivíduos compreendem que a formação à distância demanda menos esforço quando se compara à formação presencial; e isso compreende na expectativa irreal de que seria um curso “facilitado” e mais “rápido” que os outros.

A formação à distância exige a compreensão do manejo do ambiente virtual que está sendo acessado, saber onde está e o que necessita em cada módulo ou em cada disciplina, como conseguir o que é necessário para o melhor aproveitamento do estudo, ler e escrever mensagens, ler e estudar o material didático, realizar atividades e exercícios, entre outros. Segundo Lapa &Pretto (2010), quando o aluno se matricula em mais disciplinas do que ele tem potencial e tempo para cursar, pode também causar a frustração e evasão do curso.

Compreende-se que um aluno tem cerca de quatro horas diárias para realizar sua formação e os estudos individuais/atividades em grupo que ele necessita para concluir um curso superior presencial de quatro anos. Porém, a maioria dos cursos a distância exige que os alunos dediquem oito a dez horas diárias para as disciplinas cursadas, o que nem sempre é possível. Alguns alunos, de acordo com Mercado (2007), conseguem realizar essas atividades, porém a maioria acaba por evadir dos cursos por se sentirem extremamente pressionados pelo excesso de material que lhes é oferecido e “obrigatório” de consumação para os estudos do módulo.

CONCLUSÃO

O ensino à distância não é uma metodologia que pode ser aplicada a todos os estudantes, sendo uma abordagem ruim para alunos desmotivados, que precisam de atenção de professores constantemente e que não consigam realizar trabalhos sem tutoria. Assim, um aluno que pode ser visto como candidato a ter sucesso no EAD é aquele que tem motivação para aprender, tem motivação e autonomia para realizar seu curso, ou está impossibilitado de frequentar aulas presenciais em razão de outros impedimentos (trabalho, família, problemas de locomoção).

Assim, é necessário que cada aluno compreenda suas necessidades, que ele consiga se organizar e saiba de suas limitações em relação ao sistema, interface e também disciplinas e conteúdos que estão sendo disponibilizados. Os princípios de flexibilização e autonomia têm de possibilitar ao aluno o acompanhamento de forma individualizada itinerários de leitura os materiais curriculares e de estudo, a ordem da realização das atividades, a escolha de atividades alternativas, e enfim deverá facilitar e conseguir os objetivos formativos pretendidos

Este trabalho tinha visava a demonstração dos desafios e problemas da educação à distância, em especial neste tipo de ensino no Brasil. Portanto, o objetivo específico era a resposta de um questionamento: será possível cursar todas as disciplinas dos cursos ministrados à distância?

De acordo com o que foi observado na última seção, pode-se compreender que a maioria dos cursos espera demais dos alunos, e os alunos também esperam muito do curso, causando a falta de eficiência, foco, e por consequência a evasão do curso. Segundo o autor Mercado (2007), os alunos da educação presencial precisam dedicar cerca de quatro horas diárias de dedicação aos estudos em sala de aula, uma hora de dedicação ao estudo individual, durante cinco dias por semana, para concluir um curso superior presencial (25 horas semanais). Já quando se fala em cursos a distância exige que os alunos dediquem oito a dez horas diárias (cerca de 50 horas semanais) para as disciplinas cursadas, o que nem sempre é possível quando um aluno estudante e trabalhador é o público-alvo.

Assim, é compreensível que seja sim, possível cursar todas as disciplinas do ensino à distância, porém nem sempre se pode realizar este estudo da melhor forma possível, abarcando todos os conteúdos de todas as disciplinas, onde a maioria dos cursos ainda exige a construção de projetos em grupo (projetos integradores, entre outros), reuniões com tutores, entre outros. O que pode causar uma formação medíocre entre os estudantes, onde eles não conseguem absorver todo o conteúdo oferecido em tão pouco tempo, e serão malvistos no mercado de trabalho por esse motivo.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, v. 10, 2011.

BORGES, F. La frustacióndelestudianteen línea: causas y acciones preventivas.
Digithum UOC. n. 7. 2005. Disponível em: <http//www.uoc.edu/digithum/7/dt/esp/borges.pdf>. Acesso em: 26 out. 2020.

COSME, A.; MACIEL, F. Factores relacionados com el abandono de estudios de losalumnos de educación superior a distancia: una experiência.Virtual Educa, 2005, México.

LAPA, A.; PRETTO, N. L. Educação a distância e precarização do trabalho docente.
Em aberto, v. 23, n. 84, 2010.

MATTOS, F. Precariedade de práticas colaborativas em cursos online: avaliação de uma experiência de formação de professores. XI ENDIPE, 2002.

MERCADO, L. P. L. Dificuldades na educação a distância online. Abril, 2007. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/55200761718PM.pdf>. Acesso em: 26 out. 2020.

MORAN, J. A EAD no Brasil: cenário atual e caminhos viáveis de mudança.
Recuperado em, v. 5, 2016.

PIAGET, J.; HELLER, J. La autonomíaenlaescuela. Buenos Aires: Losada, 1968.

PRETI, O. Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. Cuiabá: EdufMT/NEAD, 1996.

RODRIGUES, R. Estratégias de ensino e aprendizagem para modalidade de educação a distância. 12º Congresso Internacional de Educação a distância. Florianópolis: ABED, 2005.

ROSINI, A. M. As novas tecnologias da informação e a educação à distância.
São Paulo: Thomson Learning, 2007.

SILVA, J. M.; RIBAS, C. C. C.; KNAUT, M. S. J. A relação professor/aluno na EAD e a promoção da aprendizagem significativa. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades. Curitiba: OPET/PR, 2014.

SILVA, D.; TOMAZ, J. Lidernet: por que a evasão? 4ª Seminário ABED, 2006.

A CONTRIBUIÇÃO DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

ELINEIDE ALVES DOS SANTOS

RESUMO

Esse artigo vem abordar a contribuição do brincar para o desenvolvimento infantil. Brincar ajuda as crianças a entender o mundo e descobrir como seus corpos funcionam. Por milhares de anos, brincar foi uma tradição de infância. Não regulamentado e não estruturado, ele passou de geração em geração. Mesmo durante períodos de imenso desafio, como a Segunda Guerra Mundial, as crianças encontraram maneiras de ser lúdicas. Mas, atualmente diante de muitas atividades estruturadas, perda de áreas externas, tempo excessivo de tela e aumento da pressão acadêmica, essa tradição milenar está desaparecendo. As crianças de nações industrializadas inteiras, estão perdendo seus terrenos naturais ao ar livre para brincar e se esquecendo de como se envolver em brincadeiras livres e espontâneas. As consequências são profundas. O brincar é algo feito por si mesmo, é voluntário, prazeroso, oferecendo uma sensação de envolvimento, leva a criança para fora do tempo. E o ato em si é mais importante do que o resultado.

PALAVRAS-CHAVE: Infância; Maneiras Lúdicas; Tradição

ABSTRACT

This article addresses the contribution of playing to child development. Playing helps children understand the world and discover how their bodies work. For thousands of years, playing has been a childhood tradition. Unregulated and unstructured, it passed from generation to generation. Even during periods of immense challenge, such as World War II, children found ways to be playful. But, currently facing many structured activities, loss of external areas, excessive screen time and increased

academic pressure, this age-old tradition is disappearing. Children from entire industrialized nations are losing their natural outdoor terrain to play and forgetting how to engage in free and spontaneous play. The consequences are profound. Playing is something done by itself, it is voluntary, pleasurable, offering a sense of involvement, it takes the child out of time. And the act itself is more important than the result.

KEYWORDS: Childhood; Playful Manners; Tradition

INTRODUÇÃO

Acredita-se que brincar é o principal veículo para um crescimento ideal na infância. Brincar nutre relacionamentos consigo mesmo e com os outros. Alivia o estresse e aumenta a felicidade. Ele cria sentimentos de empatia, criatividade e colaboração. Suporta o crescimento de robustez e grão. Quando as crianças são privadas de oportunidades para brincar, seu desenvolvimento pode ser significativamente prejudicado. Brincar é o verdadeiro trabalho da infância. Por meio dele, as crianças têm suas melhores chances de se tornarem adultos inteiros e felizes.

O brincar estimula a inteligência porque faz com que a criança solte sua imaginação e desenvolva a criatividade, possibilitando o exercício da concentração e de atenção, levando a criança a absorver-se na atividade. Desta forma, é possível afirmar que a criança e o brincar se completam (LEAL, 2011).

Brincar é uma atividade em que as crianças mostram sua notável capacidade de exploração, imaginação e tomada de decisões. Embora a brincadeira seja frequentemente descrita como “trabalho infantil”, é intensamente agradável para

elas. O tipo de brincadeira em que as crianças se envolvem e seus propósitos mudam ao longo da infância, da infância à adolescência.

A brincadeira os ajuda a aprender sobre coisas como a minhoca que

encontram no chão, como evitar discussões com outras pessoas, seu personagem fictício favorito durante a encenação ou que a mãe não gosta quando eles gritam dentro de casa. A promoção de brincadeiras ajuda a criança à aprender sobre suas habilidades e aptidões, enquanto interage com outras pessoas e com seus arredores.

O jogo começa cedo. Quando o bebê estuda e interage com as coisas ao seu redor, seja colocando um brinquedo na boca ou tocando um novo objeto texturizado, ele está “brincando”. Parte da exploração do ambiente deles também inclui descobrir como chamar sua atenção, como quando o bebê murmura ou murmura algo para você. É importante lembrar que a hora de brincar ajuda o bebê a dominar e reforçar continuamente os conceitos que se tornam marcos importantes.

Todas as crianças devem ter tempo para brincar. São os blocos de construção para estabelecer confiança, habilidades de enfrentamento, flexibilidade e interações positivas com outras pessoas. Ao brincar, a criança será capaz de aplicar essas habilidades à medida que se tornar um jovem adulto.

A BRINCADEIRA COMO APOIO PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

A aprendizagem presente nas brincadeiras relacionada a questões sociais e da vida, também estão presentes em estudos que compreendem o jogo e a brincadeira como ações intimamente ligadas à aprendizagem, não fazendo referência apenas a educação dita formal, que trata de conteúdos, mas também a social, já que nela a criança acaba por reproduzir situações já vivenciadas e observadas em situações anteriores.

Para Kishimoto (1996, p. 37),

O jogar é definido pela linguagem de cada contexto social, isto é, respeitar o uso do cotidiano, pressupondo interpretações e projeções sociais. É um sistema de regras, que permite identificar em qualquer jogo uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade. Fabricar o próprio jogo como pião, xadrez, entre outros, representa construir o objeto a ser empregado na brincadeira.

A brincadeira lúdica ajuda a criança a expandir seu imaginário e desenvolver diversas formas de aprendizagem. Utilizar jogos e brincadeiras no cotidiano escolar não é somente uma forma de diversão e, sim, um método de aprendizagem e desenvolvimento, tendo o professor como mediador e este se utilizando de planejamentos que auxiliem e estimulem a participação das crianças.
Dessa forma, percebe-se que o brincar auxilia nos seguintes aspectos:

Desenvolvimento físico - jogo ativo usando músculos grandes e pequenos, como escalar, correr, jogar bola, cavar, pular e dançar. Isso apoia a saúde geral e a sensação de bem-estar das crianças, o crescimento físico, a apreciação dos benefícios de estilos de vida ativos e as habilidades para a independência em auto - ajuda, como vestir-se ou se alimentar.
Desenvolvimento social e emocional - jogos dramáticos e imaginativos que
incluem vestir-se e encenar papéis podem desenvolver habilidades e valores sociais e emocionais positivos. Isso oferece oportunidades para as crianças:

- Praticar como trabalhar com outras crianças, negociar ideias e fazer escolhas
e decisões
- Desenvolver autoconfiança experimentando sucesso e desafios
- Aprender a controlar suas emoções, reduzir o comportamento impulsivo ou reduzir o estresse à medida que expressam sentimentos e eventos que podem estar preocupando-os
- Desenvolver empatia e justiça à medida que aprendem a brincar ao lado e com outras crianças.

Desenvolvimento cognitivo - quando a criança brinca individualmente e com outras pessoas, suas habilidades cognitivas, como pensar, lembrar, aprender e prestar atenção, estão todas sendo desenvolvidas. As crianças desenvolvem as seguintes habilidades cognitivas através da brincadeira:

- Solução de problemas
- O poder da imaginação e criatividade
- Conceitos como formas, cores, medição, contagem e reconhecimento de letras
- Forças como concentração, persistência e resiliência.

Desenvolvimento de alfabetização e numeramento - brincar requer pensamento, linguagem, interações, curiosidade e exploração. Através das brincadeiras, as crianças desenvolvem habilidades e entendimentos, incluindo:

- Uma maior compreensão das palavras e seu uso
- Habilidades de ouvir e falar
- Habilidades de escrita por meio de rabiscos, pinturas e desenhos
- Aprender como as histórias funcionam (enredo, personagens, estrutura, propósito e formato das palavras em uma página)
- Aprender que os objetos podem representar outra coisa (um bloco pode ser
um símbolo de um telefone), que é o aprendizado básico para a leitura formal, ortografia e numera mento porque as letras, palavras ou números fazem parte dos sistemas de símbolos
- Aprender que letras, palavras, símbolos, números e sinais têm um propósito e são significativos para os outros.

Educadores em serviços de educação e cuidados na primeira infância usam uma ampla gama de experiências baseadas em jogos para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, em vez de usar ‘aulas’ estruturadas ou experiências de ensino formal. Eles montam jogos internos e externos apropriados para a idade, que podem ser jogados de forma segura e divertida por todas as crianças.
Os educadores incentivam a aprendizagem das crianças por meio de jogos:

- Fornecendo recursos que refletem as idades, interesses, conhecimentos, pontos fortes, habilidades e cultura das crianças para estimular e apoiar o

brincar. Recursos que permitem o uso ilimitado de

itens como blocos ou caixas de papelão estimulam a criatividade e a habilidade de manipular conceitos mentalmente quando crianças. Por exemplo, transforme uma caixa em um carro.

- Planejamento de experiências lúdicas com base na avaliação das diferenças individuais, interesses, necessidades de desenvolvimento e habilidades das crianças. Por exemplo, quando uma criança aprende a segurar um lápis para desenhar e escrever, os educadores darão às crianças objetos de tamanhos diferentes para agarrar e aumentar a força dos dedos da criança.
- Observar as crianças enquanto elas brincam para que possam entender

como brincam com outras crianças, quais habilidades e compreensão demonstram ao brincar e quais atividades podem fortalecer suas habilidades na brincadeira.

- Juntar-se às brincadeiras infantis para estender o aprendizado da criança e modelar habilidades como raciocínio, linguagem apropriada e comportamentos positivos.
- Fornecendo grandes blocos de tempo sem pressa e ininterrupto para brincar para que as ideias e jogos das crianças se desenvolvam.

De acordo com Vygotsky (1989 p.113.), “a criança faz o que ela mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer”.

Dentro do brincar, os jogos têm a função de socializar, dar um enfoque nas regras e desenvolver habilidades, pois todo o jogo implica em um ato de brincar. E na sua execução o professor pode explorar aspectos e atividades de forma a criar um ambiente de aprendizagem rico e espontâneo.

A importância do brincar na primeira infância não pode ser subestimada porque brincar é essencial para o crescimento da criança.

Brincar é divertido para criança e lhe dá a oportunidade de explorar, observar, experimentar, resolver problemas e aprender com seus erros.

A importância do brincar para o desenvolvimento infantil reside no fato de esta atividade contribuir para a mudança na relação da criança com os objetos, pois estes perdem sua força determinadora

na brincadeira. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim, é alcançada uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê. (VYGOTSKY, 1984, p. 127).

A brincadeira oferece oportunidades críticas para as crianças desenvolverem força muscular bruta e fina individual e integração geral de músculos, nervos e funções cerebrais. Pesquisas recentes confirmaram o vínculo crítico entre atividade estimulante e desenvolvimento cerebral. As crianças pequenas devem ter amplas oportunidades para se desenvolver fisicamente, e o jogo instiga essa disposição em relação à atividade física em crianças pequenas.

O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO SOCIAL DA CRIANÇA

Brincar é crucial para melhorar o desenvolvimento social das crianças. Brincadeiras ativas não estruturadas com outras pessoas - incluindo pais, irmãos e colegas - é uma oportunidade significativa de cultivar habilidades sociais. Enquanto brinca, o ato de fingir e também de negociar com os colegas melhora as habilidades sociais das crianças.

As crianças adoram o parquinho por muitos motivos, mas uma das principais

razões pelas quais desejam brincar é porque lhes dá a chance de visitar amigos fora da escola, conhecer novos colegas e jogar jogos divertidos e imaginários que talvez não consigam jogar em casa.

Brincar também oferece oportunidades para as crianças aprenderem a interagir socialmente. Enquanto brincam juntas, as crianças aprendem a cooperar, seguir as regras, desenvolver autocontrole e geralmente se dar bem com outras pessoas.

Os psicólogos descobriram que a quantidade e a complexidade das brincadeiras de fantasia de crianças em idade pré-escolar previram significativamente suas habilidades sociais e popularidade, bem como sua atividade social positiva.

Crianças brincalhonas tendem a ser mais felizes, melhor ajustadas, mais cooperativas e mais populares com seus colegas do que aquelas que brincam menos.

As crianças que brincam mais, também desenvolvem mais empatia, outro elemento essencial para o avanço das habilidades sociais. Essas crianças crescem e compreendem melhor os sentimentos e crenças das outras pessoas.

O importante é que a brincadeira é um meio de canalizar diversão, fantasias, estímulos e preocupações, de forma compartilhada e dentro de seu desenvolvimento para um aprendizado significativo.

Por intermédio do brincar, 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.

Segundo Goldschmied e Jackson (2006, p. 113):

Um bebê segura os dedos do seu pai ou da mãe, manipula o seio da sua mãe, enlaçando seus dedos no cabelo dela ou na barba do pai, agarrando brincos colares ou óculos. O foco de bebê está na cuidadora mais próxima, vivenciando o calor familiar, o cheiro, a tensão superficial da pele, as vibrações da voz e do riso, e tudo mais que contribui para criar o cuidado e as trocas cotidianas.

À medida que o bebê se desenvolve cognitivamente, as mudanças ocorridas afetam o comportamento em todas as áreas. Os conceitos não se desenvolvem independentemente um do outro. O comportamento sugere que a criança já tem noção de constância da forma dos objetos. Os objetos não sofrem mudanças na forma quando mudam de perspectiva. Desde que todas as ações ocorrem no espaço, a criança deve ter também um conceito funcional de espaço e das relações entre os objetos. Cada uma dessas capacidades surge mais ou menos na mesma época e tem o mesmo caminho de desenvolvimento. Todos os seus esquemas são elaborados à medida que a criança assimila e faz acomodações.

Para que essa aprendizagem venha acontecer de maneira efetiva deve-se conhecer, reconhecer e respeitar as especificidades de cada aluno, possibilitando meios desse aluno vencer suas barreiras e limitações no processo do brincar, de forma a favorecer a participação de todos.
Segundo o Referencial Curricular Nacional (RCN) da Educação Infantil:

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).

Portanto, por meio do brincar as crianças transmitem suas vivências cotidianas.
De acordo com Oliveira (1995):

O desenvolvimento da criança é visto como um processo pelo qual o indivíduo adquire informações habilidades, atitudes, valores, etc., a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (OLIVEIRA, 1995, p. 17).

A brincadeira e os jogos por si apresentam uma série de alternativas que auxiliam na construção do conhecimento, cuja criança aproprie-se deste conhecimento de uma forma muito agradável e interessante. No jogo, brincando ela mesma consegue avaliar seu crescimento e sente-se naturalmente desafiada a ir adiante.
O brincar está sendo um objeto de interesse de muitos pesquisadores, sobretudo os relacionados à psicologia e educação. Nesse sentido, as abordagens estão voltadas, principalmente, acerca da importância do brincar para criança como instrumento potencializador de conhecimento e auxiliador do desenvolvimento infantil. Tem sido um grande auxiliador nas práticas pedagógicas, por possibilitar a criança interagir com outras pessoas por meio de suas vivências internas e externas, propiciando assim, sua inserção cultural.
Considerando as especificidades das crianças e a importância do lúdico e da
ludicidade para elas, evidencia-se a relevância da escola como um espaço essencial na partilha e construção do conhecimento, como também do fortalecimento e desenvolvimento das relações interpessoais. Assim sendo, a escola enquanto instituição formadora deve proporcionar ao aluno uma educação de qualidade, que venha a suprir com as suas necessidades e que reconheça a sua bagagem cultural, a fim de promover o desenvolvimento integral do sujeito. Nesse sentido, o espaço educacional na qualidade de potencializador e promotor do desenvolvimento, deve propor atividades significativas que venham a contribuir no despertar dos estímulos e interesses do sujeito.
Dentro de uma perspectiva educacional, o brincar da criança poderá se manifestar de diferentes maneiras e aspectos, sendo a atividade lúdica representada pelas brincadeiras, brinquedos e jogos.
A utilização dos jogos, brinquedos e brincadeiras no ambiente escolar, como aporte didático tem por objetivo estimular o desenvolvimento das habilidades afetivas, cognitivas, físicas, sociais e motoras do sujeito. Para a criança, as práticas pedagógicas que utilizam do lúdico como ferramenta para aquisição do conhecimento e aprendizagens são de fundamental importância para o seu desenvolvimento global, uma vez que estimulam, impulsionam e motivam a exploração de desafios, imaginação e criatividade possibilitando assim, descobertas, envolvimento, desenvolvimento, compreensão e aprendizado.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA APRENDIZAGEM

Por meio de diferentes brincadeiras tradicionais, podem-se prevenir algumas dificuldades de aprendizagem relacionadas às habilidades de leitura, escrita e matemática que são diretamente influenciadas pelo desenvolvimento psicomotor das crianças.

A brincadeira funciona de uma forma integrativa entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais, portanto a partir do brincar, desenvolve-se a capacidade, facilidade para à aprendizagem, aflora o desenvolvimento social, cultural e individual, contribuindo para uma vida saudável, física e mental.

Aprendizagem é toda atividade cujo resultado é a formação de novos conhecimentos, habilidades, hábitos naquele que a executa, ou a aquisição de novas qualidades nos conhecimentos, habilidades, hábitos que já possuam. O vínculo interno que existe entre a atividade e os novos conhecimentos e habilidades residem no fato de que, durante o processo da atividade, as ações com os objetos e fenômenos formam as representações e conceitos desses objetos e fenômenos. (GALPERIN, 2001, p.85).

A utilização de jogos e brincadeiras no meio institucional proporciona às crianças o aprimoramento de diversos conhecimentos de todas as áreas de forma lúdica.
O brincar pode trazer benefícios intelectuais para a criança, como, por exemplo, favorecer a habilidade da linguagem, incentivar o desenvolvimento cognitivo e a formação de conceitos. A brincadeira incentiva a criatividade e a imaginação por meio do jogo simbólico, e também estimula o desenvolvimento das habilidades motoras fina e ampla, uma vez que exercita/movimenta o corpo, desenvolvendo a coordenação motora.
A criança brincando vai construindo sua individualidade e identidade, assim vão aprendendo os instrumentos de brincar, ou seja, os brinquedos vivenciados a partir de imagens significantes dele próprio, da cultura da comunidade na qual é inserido.
Portanto, a brincadeira pode ser considerada como um fenômeno psicológico e também psicopedagógico, como um fator determinante no desenvolvimento infantil e sujeito humano (desenvolvimento cognitivo, físico, mental e emocional), essencial na construção de sua personalidade, como fator de comunicação e relação com outras crianças, adultos e consigo mesmo.
De acordo com Freire (2002), uma criança pequena que ainda não
desenvolveu sua linguagem verbal, passa a imitar os gestos que está observando, esta potencialidade é utilizada como uma forma lúdica, sendo esta praticada por prazer, representando o ato corporal, sendo considerada um “jogo de exercício”.
A prática de atividades lúdicas na Psicopedagogia corrobora para que os
alunos possam obter o melhor desempenho. Porém, somente tais atividades não resolvem o processo educativo, elas podem auxiliar em favor de promover mudanças significativas.

Sabe-se que o brincar é a essência da infância, uma atividade natural, espontânea e necessária à criança. Segundo Luckesi (1994), são aquelas atividades que propiciam uma experiência de plenitude em ações vividas e sentidas. Assim, ao observar uma criança nos seus primeiros meses de idade, nota-se que o brincar faz parte do seu cotidiano. Primeiramente, com seu corpo, na relação de descoberta e depois com tudo que estiver ao seu alcance. Então, podemos dizer que as brincadeiras são mais do que apenas divertimento, servem como um estímulo para aprendizagem, tornando-se uma necessidade humana.
Os jogos e as brincadeiras fazem parte do ambiente natural da criança, ao
passo que as referências abstratas e remotas não correspondem aos seus interesses.
A brincadeira lúdica ajuda a criança a expandir seu imaginário e desenvolver
diversas formas de aprendizagem. Utilizar jogos e brincadeiras no cotidiano escolar não é somente uma forma de diversão e, sim, um método de aprendizagem e desenvolvimento, tendo o professor como mediador e este se utilizando de planejamentos que auxiliem e estimulem a participação das crianças.
Para Velasco (1996, p. 78):

Brincando a criança desenvolve suas capacidades físicas, verbais ou intelectuais. Quando a criança não brinca, ela deixa de estimular, e até mesmo de desenvolver as capacidades inatas podendo vir a ser um adulto inseguro, medroso e agressivo. Já quando brinca a vontade tem maiores possibilidades de se tornar um adulto equilibrado, consciente e afetuoso.

A autora nos faz remeter ao pensamento de que o brincar estimula integralmente o desenvolvimento infantil, tornando o processo ensino aprendizagem significativo.
A educação traz muitos desafios aos que nela trabalham e aos que se dedicam a sua causa. Muito já se pesquisou, escreveu-se e se discutiu sobre a educação, mas o tema é sempre atual e indispensável, pois seu foco principal é o ser humano. Então, pensar em educação é pensar no ser humano, em sua totalidade, em seu corpo, em seu meio ambiente, nas suas preferências, nos seus gostos, nos seus prazeres, enfim, em suas relações vivenciadas.
A aprendizagem presente no jogo relacionada a questões sociais e da vida, também estão presentes nesses estudos em que ele compreende o jogo e a brincadeira como ações que estão intimamente ligadas à aprendizagem, não fazendo referência apenas a educação dita formal, que trata de conteúdos, mas também a social, já que nela a crian-

ça acaba por reproduzir situações já vivenciadas e observadas em situações anteriores.
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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar afeta a confiança, a inteligência e a capacidade de articulação da criança, dando a chance de praticar o que está sendo aprendido.
Percebe-se que o brincar é uma das principais maneiras pelas quais as
crianças aprendem e se desenvolvem. Ajuda a construir a auto - estima, dando à

criança uma noção de suas próprias habilidades e se sentir bem consigo mesma. Por ser divertido, as crianças geralmente ficam muito absortas no que estão fazendo.
As crianças pequenas podem desenvolver muitas habilidades por meio do poder da brincadeira. Eles podem desenvolver suas habilidades de linguagem, emoções, criatividade e habilidades sociais. Brincar ajuda a nutrir a imaginação e a dar à criança um senso de aventura. Com isso, eles podem aprender habilidades essenciais, como resolução de problemas, trabalhar com outras pessoas, compartilhar e muito mais. Por sua vez, isso os ajuda a desenvolver a capacidade de concentração.
Conclui-se que o brincar é uma parte essencial da vida de cada criança e é vital para o gozo da infância, bem como para o desenvolvimento social, emocional, intelectual e físico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, 1998. V. 2.
FREIRE, J. B. Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da educação física. 4ºed. São Paulo: Scipione, 2002.
GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. O cesto de tesouros. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.
LEAL, Florência de Lima. A importância do lúdico na educação infantil. Universidade Federal do Piauí – UFPI/Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Picos (PI)2011. Disponível em:

http://www.ufpi.br/subsiteFiles/picos/arquivos/files/Monografia%20%20Corrigid.pdf. Acesso em 05 dez 2020.
LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludopedagogia, Educação e Ludicidade. Ensaio.
Gepel – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade. p. 57. Salvador: FACED/UFBA, 2000.
OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.
VELASCO, Calcida Gonsalves. Brincar: o despertar psicomotor, Rio de Janeiro:
Sprit, 1996.
VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins, 1984.

AUTONOMIA DO ALUNO COMO AÇÃO DEMOCRÁTICA

EMERSON BRAGA DE ALMEIDA1

RESUMO
O presente estudo tem em seu cerne a busca de ambientes que favorecem a autonomia do aluno ao longo de ações democráticas promovidas pela escola. É importante contextualizar essa discussão, considerando que, nos dias atuais, os alunos são convidados a serem protagonistas da própria aprendizagem. Contudo, a motivação para essa autonomia parte de ações que a escola promove. No ambiente presencial, o aluno sempre fora delineado como o receptor de direcionamentos. Atualmente, outras modelagens de ensino, como o ensino híbrido e o EaD, sugerem o comportamento autônomo, menos dependente das diretrizes do professor e da escola, dando passos para a construção da sua aprendizagem. Tendo em vista essas considerações iniciais, pretende-se investigar através da metodologia qualitativa na busca de referenciais metodológicos que mostrem como as instituições têm avançado na proposta de ações democráticas para que a autonomia desse aluno seja construída. Concluiu-se que essa proposta de transformar o aluno como autor da sua construção de ensino e aprendizagem só é possível quando a escola adota os limiares de uma gestão democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão democrática; Autono-

mia; Projetos ABSTRAT
The present study has at its core the search for environments that favor the student's autonomy throughout democratic actions promoted by the school. It is important to contextualize this discussion, considering that, nowadays, students are invited to be protagonists of their own learning. However, the motivation for this autonomy comes from actions that the school promotes. In the face-to-face environment, the student has always been designed as the recipient of directions. Currently, other teaching models, such as hybrid teaching and distance education, suggest autonomous behavior, less dependent on the guidelines of the teacher and the school, taking steps to build their learning. In view of these initial considerations, it is intended to investigate through qualitative methodology in the search for methodological references that show how institutions have advanced in the proposal of democratic actions so that the autonomy of this student is built. It was concluded that this proposal to transform the student as the author of his teaching and learning construction is only possible when the school adopts the thresholds of democratic management.

KEYWORDS: Democratic management; Autonomy; Projects.

1 Estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia da FAEP

INTRODUÇÃO

Fala da autonomia do aluno traduz a necessidade de definir o lócus dessa palavra. Inicialmente, centra-se a questão da autonomia na responsabilidade do professor em sua prática de ensino, o qual é a fonte de onde podem emanar as ações para a construção da autonomia. Outra ponta das questões que envolvem a autonomia é o aluno. O que antes poderia incidir como um verdadeiro cabo de guerra que representaria metaforicamente a oposição de forças entre aluno e professor para compreender que está de fato no comando, agora precisa convocar novo cenário para esses personagens e este local para a distribuição é a escola.

A escola é a real propositora das ações que irão cessar com a disputa de poder e de comando, pois só dela virá uma ação a qual envolverá todos os protagonistas. Logo, essa ruptura de um mínimo cabo que tende a tracionar forças, irá compreender que todos precisam caminhar na mesma direção e, para isso, ela assume o leme.

Falar de autonomia, portanto, é compreender que ações escolares precisam se democratizar para que a participação desse aluno seja mais autônoma e possa conduzi-lo à construção de sua aprendizagem contando com o suporte do professor, o qual irá mediar esse processo e tendo a escola como o cenário.

Aqui, procura-se compreender quais são os fundamentos que o professor irá manejar para que ele possa formas as mentes e propor significativas ações para a sua prática, para motivar a participação dos alunos. A escola, por sua vez, repensa como ela motivará a participação docente, instaurar processos de escuta desse profissional e renovar os processos internos da instituição para que o exercício da autonomia também parte desse profissional.

A oposição de elementos desse cenário vem no viés de uma escola que pouca explora as ações democráticas e deixa de aproximar os conhecimentos para construir uma aprendizagem mais significativa.

A proposta da ação democrática é reverter esses paradigmas de uma escola tradicionalista, abrindo sulcos em que o senso crítico de seus participantes seja redimensionado para transformar essas realidades monolítica e tradicional e movimentar as peças rumo a novos saberes.

A criação de novos valores não pode ser isolada. A condução desses profissionais por meio das mediações, do descortinamento de agentes passivo é uma realidade atual e precisa na realidade desse aluno em prol da construção da autonomia.

O objetivo desse estudo é investigar quais são as ações democráticas que proporcionam a autonomia do aluno. Os objetivos específicos são:

- Entender o conceito de autonomia;

- Estudar a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (2008);

- Sondar quais são as ações que transformam a escola em um ambiente democrático.

Justifica-se o presente estudo pelas realidades atualmente vivenciadas no cenário da educação. Novas modelagens de ensino estão sendo implantadas e se tem discutido como implantar práticas voltadas para a sala de aula invertida e sala 360o, as quais se configuram como metodologias invertidas. Reflete-se que o ensino híbrido que será implantado e o EaD têm se tornando modalidades de ensino as quais exigem cada vez mais um comportamento autônomo mais intenso, diferenciando-se substancialmente do ensino presencial, no qual o modelo tradicional sugere que o aluno esteja nas dependências do conhecimento do professor. Logo, conversar a respeito das práticas das ações democráticas, docentes, em prol da construção da autonomia do aluno é relevante.

A pergunta que gravita em torno da problemática do estudo é: Como a escola pode promover ações democráticas que podem incentivar o processo de

construção da autonomia do aluno?

DESENVOLVIMENTO

Considerações iniciais sobre a autonomia

Buscando o significado da palavra autonomia no Michaelis online2, há várias definições relacionadas a campos distintos de conhecimento. Deteve-se em destacar duas definições gerais:
"1) Capacidade de autogovernar-se, dirigir-se por suas próprias leis ou vontade própria; soberania.
2) Liberdade moral ou intelectual do indivíduo; independência pessoal; direito de tomar decisões livremente."
Por outro lado, há a discussão de conferir à palavra no campo intelectual o significado de "independência". Alguns autores contestam que, apesar de se detectar que, muitas vezes, o aluno é dependente do sistema de ensino, por oposição, toma-se a palavra "independente" como um contraste dessa realidade. Para Rios (2002, p. 123) fala que:
"Autonomia não significa independência. Ela é sempre relativa, não no sentido que o senso comum dá a esse adjetivo. Afirma-se comumente que alguém tem uma autonomia relativa, ou uma liberdade relativa querendo com isso dizer-se que se em um pequeno grau de liberdade ou de autonomia. Ora autonomia e a liberdade são sempre relativas, isto é, elas são algo que se experimenta em relação, no convívio com outras pessoas."

Falar da autonomia presume, portanto, que ela não propõe um ruptura de padrões para tornar o indivíduo independente de uma realidade, mas sim, vivendo o seu caminho dentro dela, observando em que momento ele pode direcionar as suas escolhas e incorporá-las em uma realidade que está sendo construído. Com essa reflexão, volta-se a Rios (2002) que irá conceber a autonomia como um exercício na escola que é vivenciada por atividades pedagógicas proporcionadas pelos profissionais da educação.
A escola, reforça, Rio (2002) é o cenário principal para essa vivência. E na escola que o aluno irá exercitar a sua autonomia, não tornando-se alheio a ela em rupturas que sugiram dependências. Ele exercitará a relação que ele tem com os seus pares, com os seus professores, em momentos de convivência porque assumindo desafios existenciais na escola, com os seus grupos, ele começa a tecer o fio da autonomia que é a sua identidade para construir as suas competências pessoais.
Visitando a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Artigo 35, item II, vê- se que a autonomia que a escola prevê é a "preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico". Neste excerto, entende-se que a finalidade da construção da autonomia é colaborar para que esse aluno, através de ações pedagógicas em uma gestão democrática, possa desenvolver competências para que, futuramente, ele ingresse nas atividades em sociedade com autonomia.

2 Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/autonomia/, acessado em 21/11/2020

As habilidades que esse aluno busca desenvolver na escola propõe sim uma cultura trabalhista que irá perseguir esse aluno como requisições de uma sociedade capitalista que é a realidade da concepção educacional. Esse aluno entra nas exigências do capitalismo mundial e essa função da escola é crítica por repetir moldes ideológicos, porém, a realidade apresenta-se imutável porque o aluno será motivado a construir a sua autonomia para uma participação cidadã e, esta, favorece a realidade capitalista. (RIOS, 2002).
Outro autor consultado, Duarte (2002, p. 14) confere ao tema a seguinte definição:

A liberdade e a autonomia se experimentam em situações e elas não acontecem se há limites. Uma situação é uma articulação de limites e possibilidades. Podemos mesmo afirmar que se é tanto mais livre quanto mais se reduzam os limites e se ampliem as possibilidades que se encontram nas situações vivenciadas."

Esse excerto mostra que, essa autonomia com a dimensão da liberdade deixaria de sê-lo se há uma finalidade para a construção da capacidade desse indivíduo. A regulação do que ele pode produzir para a sociedade limita as suas possibilidades interiores. É requisitado que esse indivíduo se forme e tenha uma profissão. E que esse ofício muitas vezes tenha o reconhecimento do status social. Por esse lado, a liberdade e autonomia desse aluno já não valeria com autenticidade nas palavras de Duarte (2002).
A autonomia que se deseja construir parte da pessoalidade do aluno, de como ele irá efetivas as suas escolhas de forma democrática e com fundamentos sociais que irão valorizar as suas escolhas dando-lhe referências significativas. Os processos cotidianos os quais conduzirão os passos desse aluno no processo de construção da autonomia envolvem também redescobrir-se em seus valores construídos e que serão deveras naturalizados nas contribuições que ele pode dar para a sociedade.

Outras formas de conceber a autonomia do aluno centralizam-se nessa cobrança social de se tornarem mais maduros, ou seja, acaba tendo o seu significado pareado com a maturidade. Outros compreendem a ideia da autonomia com o advento da maturidade em que escolhas fazem com que esse indivíduo consiga relacioná-las com o processo maturacional interno e as requisições sociais externos. (RIOS, 2002).

As relações que esse aluno trava com o seu mundo exterior, e a escola é parte desse cenário, mensura-se por realidades que nem sempre são objetivas e exigirão que ele adote maneiras práticas, criativas de compreender como essa transformação prática ocorre ao longo do seu convívio. Para auxiliá-lo nesse processo, as práticas docentes também precisam ser aprimoradas em prol de calcar o seu individualismo em decisões que também têm consequências no coletivo. (DUARTE, 2002).

As histórias individuais na busca da autonomia e dessa construção que se entrelaça em ambiente individual e coletivo, abordam uma processualidade que aprimora o processo de escolha e decisão do aluno. A importância de motivá-lo a essas ações atitudinais são uma estruturação da autonomia, convidando-o a participar do coletivo com ações pensantes e não aleatórias ao seu meio e essa é a questão que melhor se faz compreender que o sinônimo de autonomia, em ambiente escolar, não é independência. É sim uma troca de saberes que está no âmbito da prática pedagógica e que irá estruturas essa autonomia processualmente. (DUARTE, 2002).

Os professores, ao aprimorarem as suas práticas fomentam os canais e as possibilidades de ajudar esse aluno em uma instituição ao longo das concepções que lhe são apresentadas no valor da sua autonomia e nas ações que a precedem. Valores como determinação, proatividade, partilha são bem-vindos ao longo dessas práticas que são entendidas como elementos essenciais que não permitirão o aluno viver um abismo entre seu mundo individual e o mundo social de forma aleatória.

A escola, junto com o docente e a renovação de suas práticas, irá renovar a realidade e ajudar esse aluno a apropriar-se de sua realidade e se tornar responsável por compreender quais as transformações podem impactar a sua história ao longo das ações escolares. O aluno, no processo inverso da alienação, aprende com escola e mediação docente que ele pode tomar as suas decisões de forma autônoma acerca do caminho de ação. Aguiar (2001, p. 96) fala que a forma que a escola pode intervir é propondo formas de transformar a relação que ele tem com o mundo:

“O homem está em relação com este mundo, atua interferindo no mundo (atividade) e, ao mesmo tempo, é afetado por esta realidade, constituindo seus registros. O mundo psicológico, portanto, se constitui a partir da relação do homem com o mundo objetivo, coletivo, social e cultural. A humanidade necessária para que o homem se torne humano está na cultura, nas coisas construídas pelo homem que se objetivaram na cultura, nas relações sociais, nos outros, novas formas de vida, no meio, que é um meio humano, porque construído pela atividade humana, pelo trabalho.”

Há, deveras uma dimensão psicológica no trecho exposto pelo autor, todavia, compreender-se que o ponto principal dele ´e mostrar que a atividade pedagógica pode e deve ser sempre ressignificada pela escola e como que ela irá constituir o humano em suas relações subjetivas com o mundo que é uma realidade objetiva. Essa atividade constante é que irá motivar o professor a conceber contínua modificação em sua prática docente e a escola na oferta de canais que retroalimentem a ação democrática.

Assim, o pensamento que gera nesse indivíduo a necessidade de transformação o convida a rever sempre o seu processo, estruturando a sua autonomia. Esta não e adquirida em um passe de mágica e com o aparecimento de fatores externos. Ela se constituirá sempre nessa relação do homem com o mundo e como as perspectivas lhe são redimensionadas. A dialética do encontro entre os elementos da tríade aluno – docente – escola terá como produto o agir desse aluno em sua socialização de experiências. (AGUIAR, 2001)

Essa busca é constante. A consciência do aluno se aprimora nessas vertentes do ensino e das práticas docentes que vão surgindo desde as práticas docentes até as ações democráticas que, na realidade, são eventos interdependentes cuja finalidade e compreender que o aluno está a todo tempo buscando algo que lhe satisfaça, que lhe preencha no meio escolar e ele executa, exterioriza a busca de forma que elas sejam reguladas por agentes do meio escolar.

Falando dessa ação do sujeito, Aguiar (2006, p. 7) saliente que essa é uma busca incessante e que, interpretando os movimentos do aluno na sua direção, compreende-se a possibilidade de oferecer-lhe proposta de se relacionar com o meio:

“A ação do sujeito no mundo a partir das suas necessidades, só vai se completar quando o sujeito significar algo no mundo social como possível de satisfazer suas necessidades. Aí sim, este objeto vai ser vivido como algo que impulsiona/direciona, que motiva o sujeito para ação na direção da satisfação de suas necessidades. Tal movimento, ou

seja, a possibilidade de realizar uma atividade, que vá na direção da satisfação das necessidades, com certeza modifica o sujeito, criando novas necessidades e novas formas de atividade.”

Essa busca do aluno em direção à satisfação de suas necessidades deve ser interpretada pela escola e pelos professores como um processo no qual as intervenções desses agentes possam torná-la positiva, retroalimentando a consciente autonomia e necessidade desse aluno na realidade escolar que ele vive. Não diz respeito a satisfazer vontades, mas mediar a aprendizagem de forma que ele possa entender a sua necessidade, tendo como ponto de partida as suas aspirações e como que ele se relacionou com as suas subjetividades para alcançá-las.

A concepção de Paulo Freire sobre a autonomia na escola na ação democrática

Paulo Freire (2005) é referência no tocante à autonomia do processo escolar e como que esse sujeito irá trocar com a realidade que o cerca e com ela aprender. O processo educativo para ele, precisa desenvolver a capacidade crítica e ele vociferou em seu livro, a Pedagogia da Autonomia, contra os sistemas que anulavam o processo de construção crítica desse aluno, excluindo-o das decisões sobre o seu próprio processo de ensino e aprendizagem.

Por esse prisma, compreende-se que o professor precisa mudar a sua prática, absorvendo a gestão democrática em prol de conceber a educação e o processo educacional como uma realidade que ir’ ajudar o aluno a apropriar-se do conhecimento.

Feire (2005) fala que o sonho é um ato que envolve esse aluno não somente em um ambiente onírico. Ele e um ato que traz o educando para a realidade, com todas as conquistas. Para o autor:

“[…] sonhar não e apenas um ato político necessário, nas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e de homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha permanente processo de tornar-se. Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção do mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança.” (FREIRE, 2005, p. 91)

Freire (2005) fala de uma socialização que irá construir com o desenvolvimento do aluno através de uma concepção conduzida por uma perspectiva democrática, de cooperação entre os pares e da forma como eles se relacionam. Dessa forma, a educação assume uma perspectiva humanizadora que, necessariamente, abrange as ações educativa vislumbrando a participação cidadão na transformação dos conhecimentos. Para o educador, esse seria o viés da autonomia.

Esse encontro com sua realidade e com a realidade do ouro irá fornecer um capital sólido para o processo formativo nas ações democráticas. A partilha de saberes também é uma forma de se apropriar do conhecimento e conquistar autonomia, no planejamento, no desenvolvimento e em formatos diversificados que podem direcionar esse aluno para metas.

Quando se fala em uma orientação para metas na educação, reveste-se desse processo a extinção de modelos prévio que condicionem em vez de motivar os alunos a resolverem os seus problemas para atingi-las. As metas são o direcionamento do processo educativo e não apenas gamificação de unidades de ensino, as quais poucas vezes irão dar relevâncias ao que o meio social apresenta para o aluno. Algumas vezes, a realidade pode ser desvirtuada e o que se propõe em constituição de metas é que o aluno não esteja somente em contato com realidades virtualizadas, mas sim que as tornem objetivas e que estejam coerentes com o desenvolvimento social de forma objetiva como supracitada. Para que essa realidade não se perca, Freire (2005, p. 89) propõe a presença constante de uma relação dialógica entre aluno e professor:

“O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. Neste sentido, o bom professor é o que consegue enquanto fala, trazer o aluno tendo a intimidade do movimento de seus pensamentos. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanha as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, dúvidas, suas incertezas. “(FREIRE, 2005, p. 89)

O desafio que Freire (2005) interpõe a uma discussão da autonomia é a representação da meta e da forma como a ação docente irá contribuir para com a importância da relação dialógica desse sujeito com a sua caminhada histórica junto ao seu professor. As modificações dessa relação devem ser recíprocas: tanto professor e aluno mudam a sua realidade e ganham plenitude na construção da experiência.

Assim, as ações democráticas iniciam e perpetuam em sala de aula, porque a presença de ambos irá sempre trazer novas experiências a considerar a dimensão humana que se vive em sociedade.
A sociedade, o meio social ao qual se refere o autor, nem sempre abraça caminhos democráticos. Nem sempre incluem esse sujeito com as suas conquistas, mas sim padronizam a forma de aprendizagem sem que esse indivíduo possam mudá-la através do seu autodesenvolvimento, da sua condições social, Por isso, Freire (2005) fala que a apropriação de saberes é que forma o processo liberatório que garante autonomia, uma
vez que esse jovem nem sempre irá encontrar eco democrático na sociedade para a qual ele se preparou a vida escolar inteira.
Mediante essa realidade, o aluno também se apropria de saberes para antecipar realidades sociais as quais lhe serão apresentadas em um meio heterogêneo. Nesse contexto, de inserção do indivíduo em um meio, pela forma educacional e como que a instituição escolar irá apresentar essa heterogeneidade, é importante conceber que a ação democrática deve ser incisiva a partir de modelos que irá lidar, antes de tudo com os fatores relativos à diversidade. Como Freire (2005) as ações democráticas também partem do educador porque ele é a voz motivadora a qual o aluno irá partilhar uma educação dialógica:

"O educador democrático não pode negar-se ao dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Mas de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica que devem se aproximar dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada a ver com o discurso bancário meramente transferindo do perfil do objeto e do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo." (FREIRE, 2005, p. 13)

Com isso, o autor fala que partilhar de uma educação dialógica não é apenas transferir conteúdo e supor que essa forma de privilegiar dados irá preparar o aluno para ao inserção em meio social. Freire (2005) fala que a socialização desse aluno está acima disso porque ele precisa ter a capacidade crítica de identificar as possibilidades de interação e comunicação em uma sociedade que não é gerida de forma democrática.
Abre-se um parêntese para discutir que a escola, muitas vezes, é esse meio social que rema contra as ações democráticas. Quando ela pensa que a criança precisa ter as suas vontades todas satisfeitas, ela não é democrática porque a democracia consiste em permitir que todos tenham acesso à educação, à moradia e alimentação, dentro outros processos que incluem e autotransformam o sujeito. A escola, deixa de ser uma instituição democrática quando ela coloca para o aluno que ele precisa de uma nota qualitativa para ser aprovado em um meio. Dessa forma ela padroniza um processo que excluirá alguns alunos porque nem todos têm a mesma habilidade e pode apresentar os mesmos resultados. Essa forma de avaliar tem sido questionada em escolas que começam a adaptar os seus modelos para uma gestão democrática.
Freire (2005) salienta que a ação democrática permite que múltiplas interações ocorram e que sejam entrelaçadas pelos diálogos. Esse perfil de relações sociais criam um processo dialético o qual constitui o cenário da ação democrática na instituição escolar e colabora para a autotransformação do sujeito. A relação dialógica presume a distância da neutralidade e aproximação da criticidade no processo de ensino.

"O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado, que se transforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se fundamenta aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea produz." (FREIRE, 2005, P. 17)

Assim o professor que assume a vertente dialética é essa mola da ação democrática e que irá estimular atos como cooperação, dialogismo, empatia oposto ao que a ação pedagógica tradicional cobrava dos docentes. A sociedade democrática precisa desses valores para a habilitar a autonomia e a forma de qualificar-se mediante a processos importantes que a sociedade irá cobrar como a tomada de decisões e vivência de todos esses processos com ética.
Voltando a Rios (2002) para se falar do mundo que é permeado por ações coletivas, contextualiza-se a ética como elemento essencial para a formação humana e também como pilar da ação democrática. Assim, o que se pré-ordena nessa realidade é a possibilidade, antes de tudo, de compreendê-la como um ambiente que já tem uma organização, modelos, que tem os seus ditames e que irá convidar esse sujeito a dialogar com essas estruturas, compreendendo o que se insta nesse ambiente.
Assim é a escola. Um ambiente pré-ordenado, com seus modelos e ditames, porém que não precisa deixar de realizar ações que permitam novas construções, novas relações que podem modificar aquele espaço através de ações intersubjetivas que vão interagindo e comunicando as suas necessidades e que nesse processo irão interiorizar e exteriorizar

as suas necessidades. Destarte, irão adquiria novos preceitos e novas formas de transmitir modelos porque a relação dialética que travam é substantivamente múltipla. (RIOS, 2002).
O que é importante conceber dessa dimensão na pedagogia da autonomia freiriana é que ação democrática na escola precisa construir ações que façam vigora a construção de um processo identitário porque é ele que trará uma pedagogia libertadora:

"A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não se pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a a assunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo,"

Freire (2005) fala de uma pedagogia progressista baseada em projetos e que consiste na socialização dos aspectos cognitivos que irão resultar na apropriação de um conhecimento que foram reordenados no contexto da ação democrática escolar. A ação democrática é imprescindível para que o estabelecimento dê o vigor ao processo de construção identitária dos alunos. A identidade anda lado a lado com a autonomia.
O contexto educacional movido pela socialização irá propor socialização cognoscitivas de diversos níveis, permeados pelo dialogismo buscando maiores possibilidades de desenvolvimento. Duarte (2002) fala que uma pedagogia voltada para projetos mobiliza a ação docente na possibilidade criação de metas as quais motivação o discente e o desenvolvimento de sua autonomia.
A compreensão da pedagogia para uma dimensão de projetos envolve o aluno desde a sua idealização até a sua concretização. Essa prática transforma os agentes de uma realidade que é pré-moldado, que tem seus ditames e sua regra, porém que pode desprover-se de uma pré-história opressora para reconstruir modelos, auxiliando o aluno a imergir em um processo crítico para perseguir sua identidade de grupo. (FREIRE, 2005).
Logo a ação pedagógica voltada para projetos irá ser indissociável da busca pela autonomia porque é através dessa construção de projetos que a escola poderá prover ao aluno a busca continua pela sua autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo foi motivado pela necessidade de se contextualizar a autonomia em uma pedagogia escolar, considerando os agentes educacionais – aluno, professor e escola – em um ambiente democrática. Para isso, discutiu-se conceitos relacionados ao processo de autonomia, diferenciando de uma independência e aproximando-o de um processo de interdependência uma vez que o aluno precisa relacionar-se de forma objetiva com os seus pares.,
A pedagogia quando assume a possibilidade de oferecer projetos, ela passa a ser não somente inclusiva, mas também em trabalhar a formação desse aluno na sua caminhada pela equação em contexto de formação crítica e libertadora. Face a novos modelos educacionais, a aprendizagem por autonomia será essencial para que esses alunos estejam envolvidos em um processo que realmente forme habilidades.
A formação do indivíduo autônomo em um processo de ação escolar democrática prescinde da sua participação desse aluno na conscientização da tomada de decisões em um determinado contexto que é justo, pacífico e democrático. Assim, a escola precisa priorizar a sua esfera de renovação compreendendo que dessa forma ela possibilitará a construção coletiva de saberes.
A instituição escolar de forma que pondera as ações docentes para uma prática pedagógica que voltada para a educação progressista, confere a si o cenário para contemplar as ações mediadores pelo viés democrática para a construção da autonomia como canal libertário.
A autonomia não é independência assim como não se aproxima do processo de autoritarismo e se opõe a este porque reconhece que representa a possibilidade de escolha e decisões que o aluno terá ao longo do seu processo de formação. E isso é o construto social, pautado pelas relações dialógicas e que promovem: cidadania, dignidade e participação social com iniciativas livres de uma capital que insiste em padronizar saberes.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da construção social. São Paulo: Cortez, 2006.
DUARTE, N. O aprender a aprender: críticas às apropriações neoliberais e pós- modernas. Campinas: Autores Associados, 2002.
FREIRE, P. A pedagogia da autonomia. Editora Paz e Terra, 2005.
RIOS, T. Compreende e ensinar - por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

DIREITO EDUCACIONAL E O DIREITO À EDUCAÇÃO

ERIKA MONTEIRO SPACHI

RESUMO
O presente Artigo versa sobre sobre o direito à educação na legislação brasileira a partir da previsão constitucional do art. 6º e dos art. 205 a 214 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Discute-se o Direito Educacional em âmbito nacional, sua possibilidade, origem, composição, autonomia, abrangência, relacionamento com outros ramos do Direito, e sua aplicabilidade em relação ao atual sistema educacional brasileiro. A justificativa principal para a escolha do tema como objeto de análise é, exatamente, a situação de transição democrática pela qual passa esse direito fundamental no Brasil. A educação é um direito complexo, porque é objeto de várias pretensões de direito:dos pais, dos estados, das religiões, dos educandos. A educação se apresenta comum interesse não apenas do sujeito individualmente considerado, mas como um direito coletivo, próprio da sociedade. Assim sendo, há a necessidade de uma compreensão sobre os aspectos que permeiam o direito à educação e as mudanças trazidas pela Constituição vigente, a fim de saber a importância desse direito para a concretização do Estado Democrático de Direito.
PALAVRAS-CHAVE: Direito Educacional; Constituição Federal; Lei de Diretrizes e Bases.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como principal objetivo o estudo da educação como direito fundamental a todo cidadão brasileiro ou residente no país. Ressalta-se que a justificativa para esse enfoque se dá em razão do destaque sobre o direito à educação, notadamente no que tange aos preceitos traçados pela Constituição da República de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - vista aqui como um ordenamento jurídico de grande impacto nas instituições de ensino, e que, por isso mesmo, suas informações devem ser levadas a educadores e juristas que se preocupam com as questões da educação escolar.
A investigação do Direito à Educação e de seu objeto, a legislação educacional, exige de educadores e juristas a compreensão da teoria educacional e da doutrina jurídica, especialmente o direito constitucional positivo.A Constituição Federal de 1988 trata do Direito à Educação em seus artigos 6º, 205 e seguintes, asseverando ser a Educação direito de todos e dever do Estado e da família; porém, como tornar a supracitada norma constitucional eficaz na maior medida possível?
Diante desta indagação, mister a análise de um conjunto de fatores, tais como as normas e medidas judiciais que possam ser tomadas em caso de violação do referido direito.
Conforme Ranieri e Alves (2018):

O direito à educação no Brasil tem previsão constitucional específica nos títulos “II – Dos direitos e garantias fundamentais” e “VIII – Da ordem social”, além de outras disposições aspergidas pelo texto constitucional. É reconhecido como o primeiro dos direitos sociais, direito fundamental do cidadão e dever do Estado, da família e da sociedade1. Esse direito revela em si natureza constitucional dúplice: constitui direito e dever, sincreticamente, englobando o direito do indivíduo de se educar e o dever do Estado, da sociedade e da família em educar (RANIERI; ALVES, 2018, p. 116).

A legislação é, pois, o ato de estabelecer leis através do poder legislativo.O que é Legislação Educacional? Legislação da educação é a mesma coisa de legislação de ensino? A legislação educacional é disciplina da Pedagogia ou do Direito? Qual o lugar da Legislação Educacional no âmbito das Ciências jurídicas? Estas são questões que exigem mais do que respostas pontuais e prontas, mas um exercício de desvelamento conceptual de legislação e educação.No entanto, para se apropriar do conhecimento de tais respostas é necessário ir além, é necessário recorrer à história da legislação educacional brasileira, conforme ensina Nelson Joaquim (2009, apud VIANA, 2010, p. 10):
Para conhecer, entender e aplicar o Direito Educacional é preciso percorrer a história da legislação educacional brasileira, até os nossos dias. Aliás, a história do Direito Educacional brasileiro é, em parte, a história da educação, das constituições, das políticas educacionais e das legislações educacionais.

O processo de redemocratização do país, com o advento da ConstituiçãoFederal de 1988, trouxe uma carta de intenções com direitos e deveres a seremcumpridos. Entretanto, o que se percebe e apenas um plano ideal, imaginário,intangível, ou seja, a realidade da educação, como direito fundamental, ainda é ineficaz no cenário nacional. Afirmado como direito social no art. 6° da Constituição da República de 1988, compondo o rol dos “Direitos Sociais”, o direito à educação é também considerado um direito fundamental, combinando com os artigos previstos no título da “Ordem Social” (art. 205 e seguintes da

CF/88).
Percebe-se, claramente, que o Brasil evoluiu consideravelmente, sobretudo,em termos de legislação. A questão mais problemática está na ausência de uma transferência entre o direito real (escrito) para o plano de sua implementação (físico).Dentro deste espaço há uma discrepância enorme no foco do direito para a sua concretização. Esta dificuldade é o que gera a problemática na educação, por exemplo, pois falta rigor na cobrança de tais direitos pelo Estado.E, sendo assim, são necessários mecanismos que assegurem a sua realização e efetividade para não passar apenas de promessas e anseios do constituinte (MATOS; CHAVES, 2014).
A Constituição Federal de 1988, no capítulo da ordem social, abrange as normas indispensáveis para a concretização do direito fundamental à educação. Está previsto que a educação é direito de todos e dever do Estado, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, carecendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Remetendo ao Estado o dever de efetivar o direito à educação, concedendo-lhe status de direito público subjetivo (GLITZENHIRN, 2015, p. 11).
A atual compreensão de legislação da educação, no âmbito da LDB, considerada como a lei magna da educação, é a de educação escolar, mas não restrita à concepção de instrução, voltada somente à transmissão de conhecimento nos estabelecimentos de ensino.
Na LDB, a educação é concebida como processo de formação abrangente, inclusive o de formação de cidadania e o trabalho como princípio educativo, portanto, não restrita às instituições de ensino. Aqui, reside a possibilidade de se contemplar a legislação educacional como a legislação que recolhe todas os atos e fatos jurídicos que tratam da educação como direito social do cidadão e direito público subjetivo dos educandos do ensino fundamental1.

2 EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO FUNDAMENTAL

Os direitos fundamentais são aqueles atinentes à pessoa humana, e sua historicidade se confunde com a história do surgimento do Estado constitucional moderno, cuja essência e razão estão focadas no reconhecimento e na proteção da dignidade da pessoa humana e dos direitos fundamentais do homem (GLITZENHIRN, 2015). Em suma, direitos fundamentais são aqueles vigentes em

1 Disponível em: http://edu-candoconstruindosaber.blogspot.com/2013/03/ldb.html. Acesso em: 08/08/2019.

uma ordem jurídica, garantidos e limitados no espaço e no tempo, possuindo conteúdo variável. No entanto, não há um critério infalível para definir o conteúdo de um direito como sendo direito fundamental, tendo em vista não ser possível sua padronização (MENDES et al, 2009, apud GOMES, 2014, p. 10).
A normatização dos direitos fundamentais na Constituição traz consigo a consagração da ideia de fundamentalidade formal dos direitos, e tem como consequência que: (i) as normas que consagram os direitos fundamentais estão no ápice da ordem jurídica e sua alteração deve passar pelo crivo de um processo legislativo diferenciado, constituindo, em muitos casos, (ii) óbice à edição de normas, ainda que constitucionais, tendentes à modificação ou extinção destes direitos, assim como, por se tratarem de normas que veiculam direitos fundamentais, (iii) têm aplicabilidade imediata (GÖTTEMS, 2012 apud NETO, 2017, p. 472)2.

À luz das contribuições de Silva, o conceito de direitos fundamentais que melhor se adapta ao presente artigo é:
Direitos fundamentais do homem constitui a expressão mais adequada a este estudo, porque além de referir-se a princípios que resumem a concepção do mundo e informam a ideologia política de cada ordenamento jurídico, é reservada para designar, no nível do direito positivo, aquelas prerrogativas e instituições que ele concretiza em garantias de uma convivência digna, livre e igual de todas as pessoas. No qualitativo fundamentais acha-se a indicação de que se trata de situações jurídicas sem as quais a pessoa humana não se realiza, não convive e, às vezes, nem mesmo sobrevive; fundamentais do homem no sentido de que a todos, por igual, devem ser, não apenas formalmente reconhecidos, mas concreta e materialmente efetivados. Do homem, não como macho da espécie, mas no sentido de pessoa humana. Direitos fundamentais do homem significa direitos fundamentais da pessoa humana ou direitos fundamentais. É com esse conteúdo que a expressão direito fundamentais encabeça o Título II da Constituição, que se completa, como direitos fundamentais da pessoa humana, expressamente no art. 17. (SILVA, 2006 apud MATOS; CHAVES, 2014, P. 03).

Cabe ressaltar que há relevante diferença entre os conceitos de direitos humanos e direitos fundamentais, como esclarece Ingo Sarlet:
Em que pese sejam ambos os termos (“direitos humanos e “direitos fundamentais) comumente utilizados como sinônimos, a explicação corriqueira e, diga-se de passagem, procedente para a distinção é de que o termo “direitos fundamentais” se aplica para aqueles direitos do ser humano reconhecidos e

positivados na esfera do direito constitucional positivo de determinado Estado, ao passo que a expressão “direitos humanos” guardaria relação com os documentos de direito internacional, por referir-se àquelas posições jurídicas que se reconhecem ao ser humano como tal, independentemente de sua vinculação com determinada ordem constitucional, e que, portanto, aspiram à validade universal, para todos os

2 NETO, F. E.A educação como direito fundamental social na Constituição Brasileira.Revista Olhar Científico – Faculdades Associadas de Ariquemes – V. 03, n.1, Jan./Jul. 2017. Disponível em: www.olharcientifico.kinghost.net/index.php/olhar/article/download/.../pdf. Acesso em: 08/08/2019.

povos e tempos, de tal sorte que revelam um inequívoco caráter supranacional (internacional) (SARLET, 2004, pp. 335-336).

O direito a educação, tal qual previsto no artigo 6 da Constituição Federal e detalhado no Título VIII, Capitulo III, entre os artigos 204 e 214, e um direito fundamental de caráter social cuja observação pelos cidadãos lhes permite aspirar a níveis mínimos de bem-estar social. Seu objetivo maior reside na promoção de políticas adequadas capazes de materializar condições de igualdade a todos, de justiça e de oportunidades na sociedade para que seja possível o alcance de patamares mínimos que garantam a dignidade (BOTO, 2005 apud BASILIO, 2009, p. 59).
Nas palavras de Ranieri e Alves:

É o direito fundamental social que mereceu o maior número de dispositivos no atual texto constitucional e um dos que mais vêm sofrendo alterações, sempre no sentido de ampliar a proteção e a promoção do direito. E, paradoxalmente, tem seu exercício mais dificultoso, pela falta de qualidade empreendida. Apesar da ampla proteção legislativa conferida ao direito, a definição de “qualidade”, no entanto, constitui um campo de disputa conceitual, já que não encontra definição na legislação pertinente, constituindo-se, outrossim, desafio a ser enfrentando a fim de conferir substância ao direito, demandando construções e compreensões de sentido (RANIERI; ALVES, 2018, p. 115).

Para tal mister, parte-se do entendimento de que o direito à educação constitui um direito fundamental, para, a partir daí, analisar o ordenamento jurídico brasileiro sob a égide do modelo de autonomia federativa adotado no Brasil e a superprodução legislativa sobre esse direito e de como essa prática torna dificultosa a definição e assunção da qualidade da educação para então promover a colmatação de lacuna quanto ao seu sentido,compreendendo a educação de qualidade lastreada na dignidade humana, em viés eminentemente pós-positivista, tendo em conta elementos extra jurídicos para a compleição do direito(RANIERI; ALVES, 2018, p. 115).
A distinção mais importante para a teoria dos direitos fundamentais consiste na diferenciação entre regras e princípios (ALEXY, 2008, p. 85). Considera- se que os princípios são mais amplos, pois compreendidos como mandados de otimização, devendo ser aplicados na maior medida possível. Já as regras são determinações que se realizam através de normas que podem ser satisfeitas ou não: “Regras contêm, portanto, determinações no âmbito daquilo que é fática e juridicamente possível. Isso significa que a distinção entre regras e princípios é uma

distinção qualitativa, e não uma distinção de grau” (ALEXY, 2008 apud GOMES, 2014, p. 11).
Tradicionalmente são reconhecidas três gerações de direitos fundamentais, que são sucessivas entre si, não excluindo os antecedentes, convivendo em harmonia. As três gerações podem ser divididas em direitos individuais, os direitos sociais e os direitos de fraternidade. A primeira geração abrange os direitos individuais e políticos, que são direitos de defesa, impondo limites à ação estatal. A segunda geração abrange os direitos sociais, econômicos e culturais, que exige do poder estatal uma ação positiva objetivando oferecer melhores condições de vida à pessoa humana e diminuir as desigualdades sociais. A terceira geração abrange os direitos difusos, que rompem a individualidade do ser humano para rodeia grande parcela do conjunto ou a própria espécie, ou seja, são direitos de todos e para todos (GLITZENHIRN, 2015, p. 12).
São características dos direitos fundamentais a universalidade, historicidade, indisponibilidade e absolutez. Todavia, tais características podem ser relativizadas, na medida em que advenha a necessidade de promoção de outro direito fundamental.Dentre os direitos fundamentais, há os direitos sociais, também conhecidos como direitos de segunda geração ou dimensão, que se destinam a preservar a dignidade da pessoa humana, garantindo as liberdades sociais e, para tanto, demandam ações do Estado (GOMES, 2014, p. 10).

2.1 A EDUCAÇÃO E OS DIREITOS SOCIAIS

Ao enunciar os direitos sociais, a Constituição de 1988 inicia pela educação: Art. 6º - “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à materni-

dade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição".
De acordo com José Afonso da Silva:

Os direitos sociais, como compreensão dos direitos fundamentais do homem, são prestações positivas estatais, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais (SILVA, 1992, p. 258).

Enumerados no Art. 6º, os direitos sociais são desenvolvidos no título "Da Ordem Social", onde são tratados os mecanismos e aspectos organizacionais.

Ordem social que tem por base o primado do trabalho e, como objetivo, o bem-estar e a justiça sociais (Art. 193). Na realidade, a Constituição é ampla, incluindo temas que, anteriormente, ou estavam ausentes ou eram tratados de forma tímida pela legislação ordinária. Socialmente, todos têm direito à educação a ser prestada pelo Estado que, para tanto, deve organizar os serviços educativos, oferecendo-os de acordo com o estabelecido pelos princípios e normas da Constituição.
A respeito dos direitos sociais, expressa Paulo Bonavides (2005, p. 564-
565):

Os direitos sociais merecem um exame mais amplo. Dominam o século XX do mesmo modo como os direitos da primeira geração dominaram o século passado. São os direitos sociais, culturais e econômicos bem como os direitos coletivos ou de coletividades, introduzidos no constitucionalismo das distintas formas de Estado social, depois que germinaram por obra da ideologia e da reflexão antiliberal do século XX. Nasceram abraçados ao princípio da igualdade, do qual não se podem separar, pois fazê-lo equivaleria a desmembrá-los da razão de ser que os ampara e os estimula. Os direitos sociais fizeram nascer a consciência de que tão importante quanto salvaguardar o indivíduo, conforme ocorreria na concepção clássica dos direitos da liberdade, era proteger a instituição, uma realidade social muito mais rica e aberta à participação criativa e à valoração da personalidade que o quadro tradicional da solidão individualista, onde se formara o culto liberal do homem abstrato e insulado, sem a densidade dos valores existenciais, aqueles que unicamente o social proporciona em toda a plenitude (apud GLITZENHIRN, 2015, pp. 12-13).

A obrigatoriedade da prestação estatal, declarada expressamente, é muito significativa, pois remete aos mecanismos capazes de garantir os direitos presentes na Constituição de 1988, como o mandado de segurança coletivo, o mandado de injunção e a ação civil pública. A possibilidade de responsabilização da autoridade competente no caso de não-oferecimento do ensino obrigatório ou sua oferta irregular pelo Estado soma-se a esses mecanismos, reforçando a previsão do parágrafo primeiro. Assim, a justiça social expressa-se através da educação e não se restringe ao chamado ensino fundamental, agrega a possibilidade de atender à pessoa desde a educação infantil, educação básica ou fundamental educação para o ensino médio, educação de jovens e adultos até a educação do ensino superior (MONTEIRO, 2014).
A educação como direito social se contrapõe a ideia de educação como mercadoria, ou seja, aquela que beneficia apenas aos que podem pagar. E ainda, se não compreendida como bem público, a educação atenderá aos indivíduos a aos seus interesses exclusivos, jamais terá qualidade compromissada com a sociedade (MONTEIRO, 2014, p. 07)3.

3 Disponível em:

Relativamente às questões da eficácia e efetividade dos direitos sociais, tem-se o posicionamento de Ingo Wolfgang Sarlet (2006), informando que ainda persiste entre nós a forte tendência à negação da efetividade dos direitos sociais, as quais são atreladas mais as raízes do passado cultural e histórico que propriamente sucedidas da intenção dos doutrinadores, como é o caso da teoria da reserva do possível:
Certamente não é isto que pretenderam ressaltar alguns dos nossos mais conceituados mestres, mas, sim, que existe – de modo especial entre nós – uma nítida tendência no sentido de negar-se pura e simplesmente aos direitos sociais sua eficácia e efetividade. Com efeito, pode-se chamar de ideológica a postura dos que tentam desqualificar os direitos sociais como direitos fundamentais, incluindo aqueles que outorgam às dificuldades efetivamente existentes o cunho de barreiras intransponíveis. [...] Além disso, é preciso ressaltar que ao Estado não apenas é vedada a possibilidade de tirar a vida (daí, por exemplo, a proibição da pena de morte), mas também que a ele se impõe o dever de proteger ativamente a vida humana, já que esta constitui a própria razão de ser do Estado, além de pressuposto para o exercício de qualquer direito (fundamental, ou não). Não nos parece absurda a observação de que negar ao indivíduo os recursos materiais mínimos para manutenção de sua existência (negando-lhe, por exemplo, uma pensão adequada na velhice, quando já não possui condições de prover seu

sustento) pode significar, em última análise, condená-lo à morte por inanição, por falta de atendimento médico, etc. Assim, há como sustentar – na esteira da doutrina dominante – que ao menos na esfera das condições existenciais mínimas encontramos um claro limite à liberdade de conformação do legislador (SARLET, 2006 apud NETO, 2017, p. 470).

Por versar de um direito social provido de fundamentalidade, a educação se apresenta própria ao desenvolvimento do homem enquanto ser social, razão que obriga analisar o direito à educação não como uma norma simplesmente programática, sem eficácia imediata, mas, por se tratar de direito social, é exigível de imediato (GÖTTEMS, 2012 apud NETO, 2017, p. 473).

2.2 - O DIREITO À EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DE 1988

Privilegiando a análise das normas que regem a educação, a sistemática do capítulo específico sugere: a educação escolar, seus objetivos e princípios; autonomia universitária; a liberdade de ensino; indicações para o currículo; os sistemas de ensino e o município; planejamento e financiamento da educação.

https://uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/3_es_mercado_e_sociedade/04.pdf. Acesso em: 08/08/2019.

Ao estudar a educação na Constituição Federal de 1988, José Augusto Peres observa com muita propriedade que:
Apesar do emprego de um vocábulo da maior significância como é educação, o texto constitucional se preocupa exclusivamente, ou quase, com a educação escolarizada (PERES, 1987, pp. 2-3).

Para comprovar a afirmação examine-se o vocábulo “ensino” e o conteúdo dos incisos, que deixam tudo muito claro. A restrição à educação escolarizada, talvez possa ser explicada, segundo Peres, por diversas rações.
A constatação do educador é evidenciada pelo jurista José Afonso da Silva, ao afirmar que os objetivos atribuídos ao sistema educacional serão conseguidos pela educação formal:
A consecução dos objetivos da educação consoante o Art. 205 – pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho – só se realizará num sistema educacional democrático, em que a organização da educação formal (via escola) concretize o direito ao ensino, informado por princípios com eles coerentes (SILVA, 1992, pp. 712-713).

Interpretando o sentido global das normas educacionais distribuídas ordenadamente em capítulo, Silva salienta a coerência do regime jurídico da educação pública:

A preferência constitucional pelo ensino público importa em que o Poder Público organize os sistemas de ensino de modo a cumprir o respectivo dever com a educação, mediante prestações estatais que garantam, no mínimo: ensino fundamental, obrigatório e gratuito (SILVA, 1992, p. 715).

A educação é direito de todos, dever do Estado e da Família. De um lado, temos a pessoa humana portadora do direito à educação e, do outro, a obrigação estatal de prestá-la. Em favor do indivíduo há um direito subjetivo; em relação ao Estado, um dever jurídico a cumprir.
O ensino, preferencialmente público, seguirá os princípios formadores, garantidos pelo Estado e, de acordo com os sistemas organizados pela União, estados e municípios, será financiado pela receita proveniente de impostos, pela sua importância, a contribuição social do salário-educação.
O Art. 205 define a educação e seus objetivos. Forma-se uma concepção ampla de educação como direito de todos e dever do Estado, para depois, nos artigos subsequentes, restringir tão somente à educação escolarizada.

Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Art. 206- O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
V - Valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - Garantia de padrão de qualidade

(BRASIL, 2002).

Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo e o não- oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente (Art. 208, inciso VII, §§ 1º e 2º).
Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber - Ressalte-se a função de investigação que diz respeito diretamente à universidade; esse enunciado tem incidência especial na instituição acadêmica.
Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino – Democraticamente, a Constituição firma a pluralidade de concepções e determina a coexistência entre a escola pública e privada, que é uma das controvérsias permanentes da educação brasileira, ao lado da centralização versus descentralização, qualidade versus quantidade e terminalidade versus continuidade.
Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais - Com essa diretriz, terminou a discussão acerca do ensino superior pago em universidade pública; o princípio não se aplica às instituições educacionais oficiais criadas por lei estadual ou municipal e existentes na data da promulgação da Constituição, que não sejam total ou preponderantemente mantidas com recursos públicos, segundo o Art. 242.
Valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso de provas e títulos. Disposições valorizam e disciplinam a carreira do magistério superior, para fins de vencimentos. O princípio se aplica ao magistério em geral.

Gestão democrática do ensino público, na forma da lei - Dispositivo que direciona não somente a eleição para escolas, faculdades e institutos, diretorias, chefias e reitorias, mas, também, inspira o processo de democratização no acesso e no processo de ensino; por este dispositivo, pais, professores, alunos, servidores e setores outros da comunidade vêm a colaborar, de maneira participativa, com a escola.
Garantia do padrão de qualidade - Qualidade não somente interna, aferida pelos processos de avaliação, como também qualidade externa, pela qual o ensino corresponde aos padrões e necessidades da comunidade.
Aos princípios que garantem os direitos dos indivíduos – jovens, adolescentes e adultos - há correspondente obrigação do Estado, como sujeito passivo da prestação educacional, com deveres a cumprir.
Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantida de:
I – Ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - Progressiva universalização do ensino médio gratuito;
III - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
IV – Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
V – Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
VI - Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - Atendimento ao educando,no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
§ 1º- O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo
§ 2º- O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (BRASIL, 2002).

Dentre as garantias, considerar sobretudo:

- Ensino fundamental, obrigatório;
- Extensão do ensino obrigatório e gratuito, progressivamente, ao ensino médio;
- Atendimento aos portadores de deficiências;
- Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade:

- Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação Artística;
- Oferta do ensino noturno regular;
- Atendimento ao educando no ensino fundamental através de material escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

2.3 DIREITO À EDUCAÇÃO NA LEI 9.394/96

Prevista a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, a LDB, Lei nº 9.394, de 1996, trouxe algumas alterações, como “o dever da família” antecedendo o do Estado, conforme consta do texto constitucional. O debate sobre o assunto tornar-se-á importante. To-

davia, a LDB detalhou e ampliou certas disposições da Lei Maior, como foi o caso do Art. 4º em face dos incisos do Art. 208 da Constituição:
O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
I - Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
II - Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III - Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
IV - Atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;
V - Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
VI - Oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do educando; VII - Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas as suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
VIII - Atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio e programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
IX - Padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimos, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Em diversos outros dispositivos prossegue a LDB detalhando os enunciados sobre a educação na Constituição de 1988.
Emenda Constitucional e Leis Complementares são os dois processos legislativos4 que caracterizam as principais ações reformistas da União na Nova

4 Os dois processos são previstos no Art. 259, itens I e II, respectivamente.

República, na área educacional, decorrentes da Constituição Republicana de 1988. Um dado a assinalar é que a compatibilidade entre legislação federal, de caráter superestrutural, e a legislação estadual(e municipal), de natureza infra estrutural, passa a ser, na Nova República, marca fundamental do regime federativo no País.
A Emenda Constitucional nº 14, de 13/09/96, altera a redação do Art. 60 e seu parágrafo único5, contido no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), da Constituição Federal. Na nova versão, o novo texto possui sete parágrafos e dá as diretrizes às entidades federativas, especialmente os Estados, para aplicação de recursos financeiros previstos no caput do art. 121 da Constituição federal, que prevê, para tanto, a criação de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, de natureza contábil, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal.
A Lei 9.394, de 20.12.1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A Lei 9.424, de 24.12.1996, dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do ADCT. As duas leis, porém, carecem de regulamentação de algumas questões, o que as torna mais flexíveis e sujeitas a adaptações programáticas do governo federal.
Educação como matéria das constituições subnacionais - O caráter autonômico, manifesto na capacidade de auto-organização, auto legislação, autogoverno e de autoadministração, é o principal traço dos Estados como entidades federativas na nova ordem constitucional do país estabelecida a partir de 1988. A expressão desse conjunto de poderes, outorgada pela Constituição Federal de 1988, manifesta-se dentro de uma zona de limitações jurídicas (SILVA, 1992, p. 519), só explicitamente rompida nas competências de ordem social, especialmente na seção educacional, em que os Estados expandem, suplementam e até “subvertem” a ordem constitucional da Educação, de caráter nacional e superestrutural A Constituição Federal de 1988, no capítulo referente à organização político-administrativa, dentro da chamada organização do Estado Federal, determina que “a organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos

5 Na versão original, o poder público(o que deixa implícito as quatro entidades federativas -União, Estados, Municípios e Distrito Federal), deve desenvolver esforços para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.

autônomos, nos termos desta Constituição” (Art. 18). Da leitura do artigo, poderíamos deduzir que as quatro entidades federativas, isto é, União, Estados, Distrito Federal e Municípios, estão dentro de um mesmo paradigma autonomista6. Reforça esse autonomismo a capacidade de autoadministração contida no dispositivo que diz: “São reservadas aos Estados as competências que não lhes
sejam vedadas por esta Constituição” (Art. 25, §1o) e na capacidade de autogoverno
contida nos artigos 27, 28 e 125, que dispõem sobre os princípios de organização da sociedade política, ou seja, dos Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário.

A compreensão destes “poderes reservados” pode passar por duas leituras dentro do contexto jurídico-constitucional de 1988. A primeira leitura é a de que os poderes foram outorgados pela Constituição Federal e o momento em que essas entidades federativas exerceram o poder ou capacidade de auto-organização, através do Poder Constituinte Estadual, em 1989, é, juridicamente limitado, porque fora outorgado por um Poder Constituinte Originário, de 1987, e que, original e soberanamente, promulgou a Constituição Federal vigente. A autonomia dos Estados-Membros seria, portanto, relativa, porque outorgada pela Constituição Federal. A outra leitura revelaria o seguinte: o conjunto de poderes explícitos e enumerados na Constituição Federal em favor dos Estados, apesar do discurso liberal-outorgante que a orientou, não foi uma dação (exceto formalmente), mas resultou de múltiplas determinações históricas, sociais, culturais e jurídicas na evolução constitucional do país cuja maior referência histórica é o Ato Adicional de 1834 que reformou a Constituição Imperial de 1824. Entende-se que os poderes reservados dos Estados se forjaram na luta emancipatória e autonomista das províncias, no ideal federalista das revoluções brasileiras, notadamente o período imperial, onde estão as raízes profundas e históricas do nosso federalismo.7 É dentro dessa perspectiva que o Ato Adicional de 1834 não deve ser visto, apenas, como um conjunto de normas jurídicas em favor das províncias, mas como um conjunto de normas jurídicas que refletem reivindicações emancipatórias e

6 . O paradigma autonomista a que nos referimos se revela na capacidade de auto-organização e de autolegislação consagradas no caput do artigo 25, da Constituição Federal de 1988, que diz: “Os Estados organizam-se e regem-se pelas constituições e leis que adotarem, observados os princípios desta constituição”.

7 SOUZA, M. B. “O ideal federalista nas revoluções brasileiras”, in Revista Informação Legislativa, p. 35, 1985. São exemplos destes movimentos emancipatórios: a Inconfidência Mineira (1789), a Conjuração Baiana (1796), a Revolução Pernambucana (1817), a Confederação do Equador (1824), as Rebeliões Federalistas Baianas (1831 - 1832), a Revolução Farroupilha(1835), a Revolução Praeira(1848).

federalistas no período imperial. Acredita-se, como Petr Ivanovich Stucka (1988), que o Direito é uma forma de organização das relações sociais e, como tal, reflete, historicamente, a luta de classes, portanto, tem um conteúdo revolucionário no processo de definição da organização jurídica ou constitucional do País.8

A Constituição de 1988 não levou, em conta, porém, essa historicidade de “rebeldia” dos Estados-membros, desde o período imperial. Dentro da estrutura orgânica do texto constitucional federal, reconheceu-se a autonomia e a capacidade política dos Estados de se auto organizarem, mas não à guisa de uma soberania parcial, ou seja, de um Poder Constituinte também originário. Determinou-se que “Cada Assembleia Legislativa, com poderes constituintes, elaborará a Constituição do Estado, no prazo de um ano, contado da promulgação da Constituição Federal, obedecidos os princípios destas” (Art. 11, caput), condição outorgante dada também aos municípios, quando se diz que “Promulgada a Constituição do Estado, caberá à Câmara Municipal, no prazo de seis meses, votar a Lei Orgânica respectiva, em dois turnos de discussão e votação, respeitado o disposto na Constituição Federal e na Constituição Estadual” (Artigo 11, parágrafo único, ADT).

Decerto, a autonomia outorgada aos Estados anula seu caráter autonomista, mas não seu caráter autonômico9 de modo a reforçar a tese de alguns constitucionalistas de que o Estado Federal, no Brasil, resultaria, historicamente, de um Estado unitário descentralizado em unidades federadas autônomas. Para o governo central ou federal, nessa perspectiva, são enumerados poderes que a constituinte entendera convenientes ou próprios para o exercício na estrutura federal, deixando o resto, a sobra, isto é, o que remanescia da enumeração dos poderes da União e da indicação dos poderes municipais, para os Estados.

Essa condição passiva ou objetal dada aos Estados revelará que nosso modelo de Federação não é definitivamente o mesmo da técnica tradicional resultante do Direito Constitucional americano, em que são enumeradas as competências da União, mas cabe também à União o reconhecimento das competências reservadas dos Estados-membros (SILVA, 1992, p. 526).

8STUCKA, Petr Ivanovich. Direito e luta de classes: teoria geral do direito. São Paulo: Acadêmica, 1988.

9Para uma melhor compreensão do exposto é necessário que se faça algumas distinções de ordem semântica aos adjetivos autonomista e autonômico dos Estados-Membros: O caráter autonomista tem por base a doutrina federalista enquanto o caráter autonômico diz respeito à autonomia intergovernamental, isto é, a faculdade de se governar por leis próprias no âmbito do regime federativo.

Pode-se, também, enxergar no novo ordenamento jurídico do País, um novo federalismo. Se o federalismo dual (Império/províncias) exposto no Ato Adicional de 1834 e reafirmado nas Constituições de 1891, 1934 e 1946, constituições promulgadas,

tinha como função a garantia das autonomias regionais, agora, o federalismo de equilíbrio (União/ Estados/Distrito Federal e Municípios), resultante da Constituição de 1988 "assume uma função essencialmente política, como um dos instrumentos de garantia da democracia participativa" (LOBO, 1989, p. 88)10.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito da Constitucional Federal de 1988, a educação é tratada em muitos momentos, sempre fazendo referência a um direito de natureza social que deve ser garantido pelas autoridades competentes. Como apresentado, a Constituição desempenha o papel garantidor do ensino básico aos indivíduos, visando sua vivência no meio social. Sob o manto de direito social, a educação pode ser assinalada como um componente imprescindível à concretização da cidadania.

Vemos que, no artigo 22, quando a Constituição Federal estabelece as diretrizes e bases da educação nacional como competência privativa da União; há, a rigor, apenas uma matéria a ser tratada pelo legislador ordinário, o da educação lato sensu. No artigo 23, em que se estabelece a competência comum da União, Estados, distrito Federal e Municípios, caberá ao legislador ordinário debruçar-se sobre quatro questões de ordem cultural lato sensu: a cultura, a educação, a ciência e a política de educação para a segurança do trânsito. No artigo 24, que trata das competências concorrentes, entre União, Estados e Distrito Federal, os assuntos são os seguintes: educação, cultura, ensino e desporto, fechando um círculo de complexidade de competências sociais e culturais. Esse processo de distribuição de matérias entre as entidades federativas, de forma gradual, no âmbito das competências constitucionais (privativa, comum e concorrente) chamaríamos de descentralização das competências sociais cujo único assunto interseccional é a educação comum, distribuída, no conjunto competencial, na sucessão linear dos artigos da Constituição Federal. E o único ente interseccional, isto é, entidade

10 LOBO, Paulo Luis Neto. Competência legislativa concorrente dos estados-membros na Constituição de 1988. In revista de informação legislativa. Brasília. a.26 nº101. jan/março 1989.

federativa contemplada pelas três modalidades de competências sociais, é o Estado- Membro.

O artigo 24 da Constituição Federal traz dezesseis assuntos dos mais diversos entre si, destacando, aqui, o princípio de competência legislativa concorrente como competência legislativa concorrente suplementar dos Estados e, estes, em particular, podendo exercer a competência legislativa plena na inexistência de lei federal sobre normas gerais. Nesse caso, a competência legislativa plena visa a atender as peculiaridades estaduais ou regionais. Outro dado importante, com relativa ao artigo 24, é que a lei estadual terá suspensa sua eficácia somente em caso de contrariedade às normas gerais da lei federal, que, na hierarquia normativa, tem superveniência sobre uma norma infraconstitucional. É esta a leitura que fazemos dos quatro parágrafos do artigo 24.

É importante ainda observar que o artigo discrimina os assuntos do inciso IX, assim: educação, cultura, ensino e desporto. Ou seja, as entidades federativas, no caso, a União, os Estados e o Distrito Federal têm a competência de legislar concorrentemente sobre estes assuntos ou matérias constitucionais. Nossa compreensão é a de que a manifestação dessa legislação concorrente dá-se a nível superestrutural, ou seja, dar-se a nível constitucional e não por meio de leis ordinárias, exceto aquelas derivadas e condicionadas no próprio texto constitucional, em capítulo e seções específicas. Acreditamos que a legislação concorrente à Educação, Cultura, Desporto e ensino está na seção relativa à Educação.

Não havendo vinculação, os governos podem se sentir desobrigados a destinar verbas para o financiamento da educação. O baixo comprometimento do governo federal com a Educação Básica e as desigualdades regionais existentes no Brasil são problemas antigos e que repercutem, dentre outros fatores, no desenvolvimento econômico e social efetivo do país. A vinculação é de suma importância visto que estabelece um limite mínimo de gastos coma educação e ao insinuar, dentre seus objetivos, a intenção de propiciar aportes crescentes de recursos para a política pública de educação.

REFERÊNCIAS

BASILIO, D. R. Direito à educação: um direito essencial ao exercício da cidadania. Sua proteção à luz da teoria dos direitos fundamentais e da constituição federal brasileira de 1988. (Dissertação – Mestrado em Direito). São Paulo – SP: Faculdade de Direito. Universidade de São Paulo – USP, 2009.

BOAVENTURA, Edivaldo M. A educação brasileira e o direito. Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1997.

BONAVIDES, P.; ANDRADE, P.História constitucional do Brasil. Brasília, Senado Federal, 1990.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. 29. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

. Constituição (1988). Promulgada em 5 de outubro de 1988. SE-CENP. São Paulo. Legislação do Ensino de 1º e 2º Graus. v.12.

. LDB. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.Diário Oficial da União. Brasília: Ano CXXXIV, n. 248, de 23/12/96, p.27.833-27.841.

DI DIO, Renato A. T. Contribuição à sistematização do Direito Educacional.Taubaté: Ed. Universitária, 1982.
FÁVERO, Osmar (org.). A educação nas constituintes brasileiras. 1823 - 1988. 2ª Ed. rev. ampl. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.
GLITZENHIRN, P. O acesso à educação como direito fundamental garantido constitucionalmente. (Monografia – Bacharelado em Direito). Ijuí – RS: UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2015.
GOMES, N. A. S. Núcleo essencial do direito social à educação: uma análise segundo a teoria dos direitos fundamentais de Robert Alexy. (Monografia – Bacharelado em Direito). Juiz de Fora – MG: Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, 2014.
LOBO, P. L. N.Competência legislativa concorrente dos estados-membros na Constituição de 1988. In revista de informação legislativa. Brasília. a. 26 nº101. jan/março 1989.
MATOS, A. S. M. C.; CHAVES, S. G. A educação como direito fundamental: o direito de acesso igualitário ao ensino superior, as ações afirmativas e a crise nos cursos de direito.R. Fac. Dir. UFG, v. 38, n. 1, p. 142-174, jan. / jun. 2014.
MONTEIRO, R. M. C. A educação no Brasil: direito social e bem público. Seminário Internacional de Educação Superior 2014. Formação e Conhecimento. Anais
Eletrônicos. Universidade de Sorocaba. Programa de Pós Graduação em Educação, 2014.
NETO, F. E. A educação como direito fundamental social na Constituição Brasileira. Revista Olhar Científico – Faculdades Associadas de Ariquemes – V. 03, n.1, Jan./Jul. 2017. Disponível em: www.olharcientifico.kinghost.net/index.php/olhar/article/download/.../pdf. Acesso em: 08/08/2019.
PERES, J. A.O Direito Educacional: de suas origens remotas a uma tentativa de sistematização. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, Faculdad de Pedagogia, 1987.
RANIERI, N. B. S.; ALVES, A. L. A. (Orgs.). Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direto à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018. 520 p.
SILVA, J. A.Curso de Direito Constitucional Positivo. 8. ed. ver. amp. São Paulo: Malheiros, 1992.
STUCKA, Petr Ivanovich. Direito e luta de classes: teoria geral do direito. SP: Acadêmica, 1988.
VIANA, N. F. O direito à educação e o Direito Educacional. (Monografia – Bacharelado em Direito). Paracatu – MG: Faculdade de Direito Atenas, 2010

PSICOMOTRICIDADE CORPORAL E CONSCIENTE DANÇA – TEATRO – MÚSICA

ÉRIKA TEIXEIRA CASELI DE OLIVEIRA

RESUMO
Falar de Psicomotricidade é falar de globalidade, na medida em que este termo indica uma intenção biunívoca: integrar os aspectos da atividade psíquica, com seus componentes afetivos e cognitivos, aos da motricidade. Unificar estas duas dimensões da existência humana (psíquica e motora) supõe entender o sujeito como uma unidade psicossomática indissociável; significa fazer um esforço para reencontrar a dimensão psíquica do corpo e a dimensão corporal do psiquismo. Segundo autores da Educação, da Psicomotricidade, da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicanálise, tais como Wallon, Kramer, Lá Pierre, Fonceca, Ajuri guerra, Freud, Klein e Spitz, a primeira e segunda infâncias representam períodos determinantes para o processo formativo da criança, no qual organiza estruturas emocionais, cognitivas e motoras (psicomotoras), determinantes dos modos de relação que estabelecerá com sua realidade.
PALAVRAS-CHAVE: Globalidade; Psíquica; Afetivo; Cognitivo; Sujeito.

INTRODUÇÃO

O trabalho com a psicomotricidade materializa os direitosd e aprendizagem propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quais sejam, conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A psicomotricidade proporciona experiências emocionais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais importantes para o desenvolvimento das crianças. Assim sendo, antes de se trabalhar com a educação psicomotora é preciso que o professor tenha o conhecimento de sua importância na educação infantil para que seja realizado um trabalho com qualidade para as crianças e assim elas se desenvolverem de forma global. A educação psicomotora, segundo De Meur e Staes (1991) é uma técnica que deve seguir etapa a etapa, como na aprendizagem natural. Conforme os autores, de início, a psicomotricidade ateve-se ao desenvolvimento motor, depois passou a estudar a relação entre o atraso no desenvolvimento motor e o atraso intelectual. A seguir, ateve-se ao desenvolvimento da habilidade manual e as aptidões motoras em função da idade. Finalmente, preocupou-se

com as relações existentes entre o gesto e a afetividade. Neste contexto: A psicomotricidade pode se utilizar de jogos, dinâmicos, atividades livres e/ou direcionadas para trabalhar as áreas psicomotoras que são: Equilíbrio, Coordenação Motora Global ou Ampla, Coordenação Motora Fina, Esquema Corporal, Lateralidade, Estrutura Espacial, Estrutura Temporal, Ritmo, Percepção, Atenção, Concentração, Memória.

A psicomotricidade é vista como um trabalho harmonioso entre corpo, mente e afetividade, na busca do desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo. Considera também o meio e o papel do adulto, como mediador.

Através da psicomotricidade pode-se oferecer suporte para todo e qualquer aprendizado. As experiências vividas pelo indivíduo devem estimular o seu desenvolvimento, como um sujeito dinâmico, ativo e criativo, capaz de transformar a sua própria realidade e a que o circunda, como destaca Fonseca (2010). Assim, a psicomotricidade contribui para o desenvolvimento e novas aprendizagens.

A psicomotricidade é a base para o desenvolvimento da aprendizagem: A psicomotricidade auxilia e capacita o aluno para uma melhor assimilação das aprendizagens escolares, por isso procura trazer os seus recursos para dentro da sala de aula, tanto no âmbito da educação quanto da reeducação psicomotora. A psicomotricidade, pois, se caracteriza por uma educação que se utiliza do movimento para atingir outras aquisições mais elaboradas, como as intelectuais. (OLIVEIRA, 2005, p.9)

Os objetivos da psicomotricidade são melhorar os movimentos do corpo, a noção do espaço onde se está, a coordenação motora, equilíbrio e também o ritmo. Estes objetivos são alcançados através de brincadeiras como correr, brincar com bolas, bonecas e jogos, por exemplo. Através da brincadeira o terapeuta psicomotricista, que pode ser o fisioterapeuta ou o terapeuta ocupacional, observam o funcionamento emocional e motor do indivíduo e utiliza outras brincadeiras para corrigir as alterações à nível mental, emocional ou físico, de acordo com a necessidade de cada um.

Desta forma, a psicomotricidade contribui para o desenvolvimento e previne futuros problemas de aprendizagem “devida a importância para a estruturação do desenvolvimento psicomotor, que é a base determinante para a aquisição das novas aprendizagens dentro e fora da escola” (KRAMER, 2007, p. 25).

Diante disso, é na Educação Infantil que deve-se buscar atividades que sejam adequadas ao desenvolvimento psicomotor adequado da criança. No entanto, muitas vezes, a formação inicial do professor não o qualifica para isso. É na Educação Infantil onde a criança une os movimentos à educação. É brincando que ela forma conceitos e organiza seu esquema corporal.

Gonçalves (2009, p.15) diz que “[...] a psicomotricidade constitui um meio auxiliar na estruturação do desenvolvimento das crianças, ligando às experiências motoras, cognitivas, e socioafetivas indispensáveis a formação do sujeito”.

Segundo ele, a psicomotricidade atua como trabalho preventivo, que normaliza lacunas deixadas durante o processo de maturação das crianças, de modo a equilibrar os déficits atribuídos à falta de movimentos e de experiências lúdico-espaciais.

De Meur e Staes (1991) asseveram que a atuação do professor é fundamental na construção da aprendizagem. Quanto mais cedo as intervenções psicomotoras forem feitas, maiores serão as possibilidades de reparar ou compensar conexões cerebrais. Com isso aumentam as chances da criança ultrapassar suas limitações e desenvolver habilidades motoras.

A partir do referencial teórico, obtido com as leituras de autores como Fonseca (2008) que apresenta em sua obra um minucioso estudo sobre os três pioneiros do desenvolvimento psicomotor: Ajuri guerra, Wallon, Piaget, e as contribuições de Le Boulch (1982), Negrine (1986), entre outros autores, assim sendo possível formular a hipótese de que a psicomotricidade interfere na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento integral.

De acordo com Fonseca (2008), a psicomotricidade pode ser definida como o campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistêmicas entre o psiquismo e a motricidade.

O corpo é o ponto de referência que os seres humanos buscam conhecer e assim interagir com o mundo, servindo como base para o desenvolvimento nos aspectos cognitivos, sociais, físico-motor e afetivo- emocional.

Fonseca (1988) informa que etimologicamente podemos definir o termo psicomotricidade como oriundo do grego psyqué = alma/mente e do
verbo latino moto = mover frequentemente, agitar fortemente. A terminologia está ligada ao movimento corporal e sua intencionalidade.

De acordo com a Associação Brasileira de Psicomotricidade, a mesma pode ser definida como:

... a ciência que tem como objetivo de estudo o homem por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar e agir com o outro, com os objetos, e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas

e orgânicas.

Com referência aos estudos realizados destaco a importância na observância comportamental dos educandos, não somente educacional como também em relação aos seus interesses.
A criança não nasce pronta, tudo se constrói aos poucos, por meio das próprias ações, cada ser tem seu eixo corporal que ao decorrer do tempo é adquirido pelo movimento e as experiências vividas. O ser humano necessita através do seu corpo, perceber as coisas que estão ao seu redor, adquirindo as noções de em cima, embaixo, perto, longe, na frente e atrás, sendo sempre estimulada a se auto independe. No entanto esses desenvolvimentos variam de criança para criança, pois cada uma apresenta competências diferentes.
A psicomotricidade trabalha os movimentos da criança, motiva a capacidade sensitiva, cultiva a capacidade perceptiva através da resposta corporal, organiza a capacidade dos movimentos, utilizando objetos reais e imaginários, amplia e valoriza a identidade própria, cria segurança e respeito aos espaços dos demais.
Os estudos baseados na psicomotricidade nos auxiliam a entender a importância do corpo para o desenvolvimento global do ser humano, associando dinamicamente o ato ao pensamento, o gesto à palavra, o símbolo ao conceito, e está relacionada ao processo de maturação. Antigamente a educação propôs que os aspectos motores e intelectuais poderiam ser medidos por testes, sendo o sujeito fragmentado, e assim vieram novos tempos e novas idéias, e com isso o corpo e a imaginação só poderiam andar juntos, e o brincar passou a fazer parte da educação, contribuindo para aprendizagem. E as relações com o outro e com o meio, o ser humano se desenvolvia plenamente.
Os educadores devem “deixar” com que os educandos se desenvolvam espontaneamente suas habilidades pois alguns possuem melhores condições de desempenho em seus comportamentos. Observamos que há várias crianças com potencialidades em diferentes atividades onde o educador dificulta ou desmotiva seus discernimentos.
A educação básica é importantíssima, mas, dar oportunidades à criatividade dos educandos poderá ser um bom resultado para o futuro.
Os elementos psicomotores são:
Esquema corporal
Trata-se da conscientização sobre seu corpo, suas partes constitutivas e suas possibilidades de movimento no espaço. Ele é um elemento essencial para o desenvolvimento da personalidade da criança.
Imagem corporal
Trata-se de um item importante para o desenvolvimento do esquema corporal. Ela reflete a representação subconsciente que a criança tem de seu próprio corpo.

Tônus muscular
Esse elemento apresenta relação direta com a fisiologia: em linhas gerais, refere-se à tensão fisiológica dos músculos que proporciona equilíbrio estático e dinâmico, coordenação e postura à criança – esteja ela em repouso ou em movimento.

Organização espaço-temporal
Para que esse estágio seja atingido, a criança deve ter noções básicas de tempo e de espaço – tais como o que é perto ou longe, em cima e embaixo, o que está ao lado do que, etc. Desse modo, esse elemento apresenta relação com a capacidade da criança de se orientar e se movimentar em um ambiente e em determinado espaço de tempo. Isso inclui, por exemplo, conseguir correr em dado ritmo, bater palmas em sincronia, entre outras.

Ritmo
Esse elemento relaciona-se à realização ordenada de determinado movimento. O ritmo depende da preexistência da noção de organização espaço-temporal.

Coordenação motora global ou motricidade ampla
Aqui, a criança consegue utilizar vários grupos musculares simultaneamente para fazer movimentos mais complexos e voluntários. Por exemplo, ao caminhar, tanto os músculos superiores quanto os inferiores movimentam-se conjuntamente.

Coordenação motora fina ou motricidade fina
Esse elemento caracteriza-se pela capacidade da criança de executar movimentos coordenados mais refinados ou detalhistas utilizando os grupos musculares das extremidades – esses são conhecidos como movimentos de precisão. Por exemplo, escrever, encaixar peças ou cortar um papel com a tesoura.

Lateralidade
Esse elemento da psicomotricidade, basicamente, representa a habilidade em utilizar ambos os lados do corpo para realizar tarefas simples como, por exemplo, fechar a porta. Assim, quando uma criança está com a mão direita ocupada, ela deve conseguir executar essa ação simples com a outra mão. Ainda, ele deverá estimular a descoberta e o aperfeiçoamento do lado de dominância da criança – em resumo, se ela é destra ou canhota.

Equilíbrio
Aqui, refere-se à capacidade da criança de manter-se firme mesmo em uma base reduzida, parada

ou em movimento – ou seja, o equilíbrio pode ser estático ou dinâmico. Essa habilidade depende do sistema labiríntico e do sistema plantar.

O DESENVOLVIMENTO DAS APRENDIZAGENS PELA DANÇA MÚSICA E TEATRO

DANÇA

Do ponto de vista corporal, a dança é uma forma de integração e expressão individual e coletiva: exercitam-se a atenção, a percepção e a colaboração entre os integrantes do grupo. Quem a pratica tem mais facilidade para construir a imagem do próprio corpo - fundamental para o crescimento e a maturidade do indivíduo e a formação de sua consciência social. Como a ação física é a primeira forma de aprendizagem, é importante que essas atividades estejam sempre presentes na escola. A criança estimulada a se movimentar explora com mais frequência e espontaneidade o meio em que vive, aprimora a mobilidade e se expressa com mais liberdade. Geralmente, nos primeiros sete anos de vida, os pequenos têm um vocabulário gestual muitas vezes maior do que o oral. De acordo com pesquisas recentes feitas na área da neurociência, é cada vez maior a relação entre o desenvolvimento da inteligência, os sentimentos e o desempenho corporal. Fica para trás, portanto, aquela visão tradicional que separava corpo e mente, razão e emoção. Atualmente, a dança tem se tornado um estilo alternativo nas práticas pedagógicas, por orientar o movimento corporal de cada aluno de forma a explorar sua capacidade de criação, estimulando o autoconhecimento e favorecendo para aprendizagem. Segundo OSSONA (1988) “a dança ainda é uma manifestação de caráter étnico, é quando mais se parece com a “expressão corporal”, que foi ganhando terreno nos esquemas da educação”. Contudo, a dança ao ser inserida ao conteúdo escolar não pretende formar bailarinos, antes disso, consiste em oferecer ao aluno uma relação mais efetiva e intimista com a possibilidade de aprender e expressar-se criativamente através do movimento. Nessa perspectiva, o papel da dança na educação é o de contribuir com o processo ensino-aprendizagem, de forma a auxiliar o aluno na construção do seu conhecimento. E também, assistir o professor enquanto recurso pedagógico.
VERDERI (2009) declara que:

“a dança na escola deve proporcionar oportunidades para que o aluno desenvolva todos os seus domínios do comportamento humano e, por meio de diversificações e complexidades, a professora contribua para a formação de estruturas corporais mais complexas.”

TEATRO

O teatro pode ser considerado por professores e pesquisadores uma forma de fazer com que a criança se socialize, torne-se desinibida, decore falas, cante entre outras coisas que possam trazer benefícios para a alfabetização da criança. Muito se sabe a respeito da importância do Teatro na Educação em todos os campos de atuação. Os princípios pedagógicos do Teatro traçam relações claras entre Teatro e educação, considerando essa arte como uma forma humana de expressão, a semiótica e a cultura. Dentro da escola o teatro pode ser usado para desenvolver as potencialidades das crianças e as preparando para a vida participando de práticas educativas da qual ele faz parte. A pedagogia atual oferece vários recursos que podem ser utilizados para a alfabetização os quais não são utilizados entre eles podemos citar o teatro, que pode ser compreendido na visão do brinquedo e da criatividade, carrega em si significados abrangentes.

MÚSICA

A música tem um grande poder de interação e desde muito cedo adquire grande relevância na vida de uma criança despertando sensações diversas, tornando-se uma das formas de linguagem muito apreciada por facilitar a aprendizagem e instigar a memória das pessoas. No âmbito escolar a música tem por finalidade acrescer e facilitar a aprendizagem do educando, pois instrui o indivíduo a ouvir de maneira afetiva e refletida. A educação deve ser vista como um processo comum, permanente e progressivo, que precise de diferentes formas de estudos para seus aperfeiçoamentos, pois em qualquer espaço sempre haverá diferentes condições familiares, sociais, ambientais e afetivos. A musicalização abraça aspectos importantes com propósitos educacionais, e é um apetrecho que assessora o educador a cumprir bem o seu papel, visto que educar exige doses de emoção, alegria, compromisso, além de trazer experiências que enriquecem a relação entre professor e alunos.
Segundo Morris (1975, p. 235):

“Tudo que é caracteristicamente humano depende da linguagem. O ser humano é, em primeira instância, o animal falante. O discurso representa o mais essencial – mas não o único – papel no desenvolvimento e na preservação da identidade humana e de suas aberrações, assim como faz no desenvolvimento e na manutenção da sociedade e de suas aberrações.”

DESENVOLVIMENTO

Ao decorrer dos tempos os comportamentos no processo de trabalho artesanal era um aprendizado

familiar portanto individual que se transformou em processo industrial e em coletividades. Mas, atualmente com o processo de automação desenvolvido pelas máquinas retornamos ao individualismo. O mesmo ocorre com o desenvolvimento infantil onde algumas escolas para facilitar o trabalho dos educadores criam salas de aulas com carteiras tradicionalmente enfileiradas fazendo com que os educandos se sintam só e desestimulados para aprender.
Integração em coletividade é ponto fundamental para que haja socialização entre todos os educandos no ambiente escolar.
O lúdico em todo seu contexto deve ser valorizado como um fator relevante para aprendizagem nesta etapa da educação infantil, mas precisa ser em grupo e que os alunos desenvolvam ações e habilidades prazerosas havendo também interferência do educador sempre que necessário para que ali não cause intrigas e até mesmo o afastamento escolar.
Recorrer das brincadeiras onde exija participação e principalmente solicitar presença dos pais em algumas atividades estimula também esta socialização.
Podemos notar que no início do século XX recupera-se à forma de expressão no campo da educação física, teatro, música e danças culturais das diversas etnias. Onde nos séculos anteriores não eram permitidas por considerarem em agressões políticas. A partir das mudanças criam-se os desenvolvimentos corporais e mentais.
Baseado nas análises verifica-se que, através da anistia comportamental o corpo passa a ser instrumento de atitudes. A comunicação dos educadores passa a ser através de gestos, exemplos materiais, bancadas de laboratórios onde o “EU” deixa de ser absolutista. O desenvolvimento intelectual em fazer o que me agrada muda os conceitos dos educadores e também estão acontecendo nas escolas, onde houve mudanças nas disciplinas. Com ênfase em matemática língua portuguesa, estrangeira e disponibilizando matérias de desenvolvimentos técnicos.
Outra discussão introduzida nas escolas principalmente no ensino médio foram os conhecimentos econômicos e políticos, evidente que, não transformando em escolas partidárias. Acredito que, uma das dificuldades encontradas nos educadores é a grande quantidade de educandos em sala de aulas ou nas creches. A falta de uma estrutura física contribui para o não acompanhamento no desenvolvimento dos educandos principalmente no que se refere às necessidades especiais. Não quero fazer do meu parecer um desastre educacional, pelo contrário, contribuir para uma educação de qualidade para todos.
As formações dos educadores no Brasil são eficazes, não estão desamparados em parâmetros para uma boa educação, talvez seja necessário maior investimento por parte dos governantes, mas, parece-me que estão muito preocupados na alimentação e deixando de investir em mais profissionais para o acompanhamento dos educandos. Claro que há necessidade social, mas, observa-se que o nível de conhecimento está abaixo do ideal. O acompanhamento no desenvolvimento de atitudes algumas vezes é a falta de conhecimento dos pais, que por vezes se tornam super protetores, limitando ou criando medo nas crianças. A música é um dos pontos fundamentais para o desenvolvimento não só na diversão como em todos demais eixos de conhecimentos pois envolve a matemática, língua portuguesa, teatro e dança. Favorece a interação social pois a participação tem que acontecer em grupos, ou seja, coletivamente.

ATIVIDADES LÚDICAS QUE AUXILIAM NO DESENVOLVIMENTO DA PSICOMOTRICIDADE

Sendo a Coordenação motora a capacidade de coordenação de movimentos decorrente da integração entre comando central (cérebro) e unidades motoras dos músculos e articulações.
De acordo com Lopes et.al. (2003), o conceito de coordenação motora é abordado em diferentes âmbitos, contextos e áreas científicas (controle motor, aprendizagem motora, desenvolvimento motor, biomecânica, fisiologia). Assim, a coordenação motora pode ser analisada segundo três pontos de vista:

1) Biomecânico, dizendo respeito à ordenação dos impulsos de força numa ação motora e a ordenação de acontecimentos em relação a dois ou mais eixos perpendiculares;
2) Fisiológico, relacionando as leis que regulam os processos de contração muscular;
3) Pedagógico, relativo à ligação ordenada das fases de um movimento ou ações parciais e a aprendizagem de novas habilidades.

A coordenação motora ampla é o trabalho que vai apurar os movimentos dos membros superiores (braços, ombros, pescoço e cabeça) e inferiores (pernas, pés, quadris). As atividades envolvidas nesta prática dizem respeito à organização geral do ritmo, ao desenvolvimento e às percepções gerais da criança.

EXEMPLO DE ATIVIDADES – COORDENAÇÃO MOTORA AMPLA

Saltar a corda; Cobrinha; Lançar bola; Deslocamento com bola; Passa bola; Corrida do ovo na colher; Brincar dentro de caixas de papelão de diversos tamanhos; Corridas segurando objetos por diversas partes do corpo; Montar quebra-cabeça gigante no chão; Correr com fitas coloridas sem deixá-las tocar o chão; Jogar bolas de ar (bexiga, balão) para o alto e não deixá-las tocar o chão; Rodar pneu de borracha.

A Coordenação motora fina diz respeito aos trabalhos mais finos, aqueles que podem ser executados com o auxílio das mãos e dedos, especificamente aqueles com grande importância entre mãos e olhos. O bom desenvolvimento da coordenação fina garantirá um bom traço de letra e será observado quando, por exemplo, a criança pega água em um copo plástico sem derramar ou equilibrando a força necessária para colorir desenhos nas mais diferentes texturas e superfícies.

EXEMPLO DE ATIVIDADES – COORDENAÇÃO MOTORA FINA

Amassar e desamassar; Amarrar e desamarrar; Tampar e destampar; Empilhar e desempilhar; Brincar com bola de gude; Jogar Dominós.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidente que o educador deve observar o comportamento do educando para que possa na medida da necessidade encaminhar ao profissional da psicologia infantil por se tratar de situação especial. Facilitar um espaço de desafios, que ofereça às crianças e jovens a oportunidade para desenvolver suas capacidades e conquistar autonomia social e intelectual, tendo como eixo fundamental a ética, a justiça e os direitos humanos, não é tarefa fácil, sobretudo frente aos percalços que as políticas educacionais e a organização produtiva nos impõem.

A psicomotricidade ocupa papel fundamental no desenvolvimento do processo da alfabetização. As atividades psicomotoras permitem à criança conhecer o seu próprio corpo, criando condições de domínio do gesto da escrita.

É indispensável criar situações nas quais a criança possa aprender a controlar seu corpo, a ter flexibilidade e agilidade com seus membros superiores, antes de dominar seu lápis. Porém, essas habilidades perdem o sentido quando realizadas de maneira descontextualizada, como na execução de exercícios repetitivos. A psicomotricidade tem como papel fundamental desenvolver todas as potencialidades da criança, vinculada ao contexto da realidade do aluno.

Ressaltamos a complexidade da aquisição da leitura e escrita e a grande importância do professor em colaborar no processo de alfabetização. Destacamos a fase de alfabetização como um período que pode gerar grandes problemas para toda a vida escolar do aluno, quando não vivenciado de maneira e ambiente agradáveis. Compreendemos que a relação da psicomotricidade com a alfabetização contribui para o sucesso nas séries iniciais, percebendo a criança na sua totalidade, e não apenas de forma fragmentada e conteudista, desvinculando a aprendizagem do movimento já que há relação entre as atividades escolares e o desempenho neuromuscular

— por isso, a psicomotricidade auxilia no processo ensino-aprendizagem.

Alfabetizar as crianças com a contribuição dos estudos da psicomotricidade significa criar situações para que as atividades estejam sempre vinculadas ao desenvolvimento infantil, contribuindo para o processo ensino-aprendizagem, diminuindo assim as dificuldades existentes nesse processo. Esses resultados não são imediatos, são resultados que aparecem a longo prazo. Por isso, os professores precisam sempre realizar atividades que utilizem estes dois aspectos: intelecto e corpo.

Apesar de todos esses indicadores para o êxito escolar, principalmente nas séries iniciais, muitos profissionais não identificam o movimento como peça fundamental para o aprendizado pleno dos alunos.

Esperamos, em breve podermos ter instrumentos práticos e refletivos, para dar suporte ou, fazendo um jogo de palavras, contribuir na tarefa de promover um processo educacional verdadeiramente socioafetivo, solidário, participativo e emancipatório.

REFERÊNCIAS

SILVA, Daniel Vieira da. Psicomotricidade. Curitiba: IESDE Brasil S.A.,
200

HAETINGER, M.G. A criança o movimento e a psicomotricidade. 2017.

ASP, Associação Brasileira de Psicomotricidade. O que é Psicomotricidade. Disponível em: https://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que- e-psicomotricidade/. Acessado em: 01 de dezembro 2020.

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

FONSECA, Vitor da. Psicomotricidade. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

OSSONA, Paulina. A educação pela dança. São Paulo: Summus, 1988.

VERDERI, EB. Dança na escola. 2 ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2000. SBP. Sociedade Brasileira de psicomotricidade. 1999. Publicação Eletrônica. São Paulo, SP. Disponível em http://www.psicomotricidade.com.br. Acessado 10 de dezembro 2020.

portaldaeducacao.com.br acessado em 20 de fevereiro de 2021

ALVES, Rubem. Ensinar, cantar, aprender. Campinas. SP: Papirus,
2008.

Introdução e Conhecimento de Mundo. Vol. 3. Ministério da Educação.
1998.
Congresso Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União n.248, de 23/12/96 – Seção I, p. 27833. Brasília, MEC/SEF, 1996.
BUENO, José Geraldo Silveira. Educação especial brasileira – Questões conceituais e de atualidade. Educ. São Paulo, 2011.
DE MEUR, A; STAES, L. Psicomotricidade: Educação e reeducação – níveis maternal e infantil. Mano Le, 1991.
KRAMER, Sonia (org.). Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil. 14. ed. São Paulo: Ática, 2007.
LE BOULCH, Jean. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
TISI, Laura. Educação física e a alfabetização. Rio de Janeiro: Sprint,
2004

A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FÁBIA CRISTINA APARECIDA DE ALMEIDA ROMERA

RESUMO:
O tema do presente artigo é a importância dos contos de fadas na educação infantil, pois é um assunto presente diariamente na vida dos professores, porém são raros os trabalhos realizados que abordam este tema. O objetivo é verificar a importância dos contos de fada na educação infantil e, consequentemente o trabalho do professor, analisando, especificamente, a dimensão dessa relação em crianças de um a quatro anos de idade destacando alguns conceitos e teorias, enfatizando a importância dos contos de fadas, baseado nos estudos de Bruno Bettelheim. A pesquisa foi realizada utilizando-se livros que abordam a importância dos contos no desenvolvimento das crianças, desde o histórico dos contos, e como é trabalhado nas salas de aula pelos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Contos de fadas; Desenvolvimento; Crianças

INTRODUÇÃO
Este artigo tem como objetivo verificar a importância dos contos de fada na educação infantil e, consequentemente o trabalho do professor, analisando, especificamente, a dimensão dessa relação em crianças de zero a quatro anos de idade destacando alguns conceitos e teorias, enfatizando a importância dos contos de fadas, baseado nos estudos de Bruno Bettelheim.
Os estudos de Bruno Bettelheim dedicam grande importância à psicanálise dos contos de fadas, a compreensão dessa dimensão no desenvolvimento infantil, mostrando seu papel no desenvolvimento infantil.
Freud em 1913, afirma: “não é surpreendente descobrir que a psicanálise confirma nosso reconhecimento do lugar importante que os contos de fadas populares alcançaram na vida mental de nossos filhos. Em algumas pessoas, a rememoração de seus contos de fadas favoritos ocupa lugar central das lembranças de sua própria infância; elas transformaram esses contos em lembranças encobridoras”, com isso faz se necessário que os professores trabalhe os contos de fadas com as crianças, proporcionando novos conhecimentos, idéias e valores, destacando o papel dos contos de fadas no desenvolvimento das crianças.
Bettelheim (1980, p.15) destaca: “é característico dos contos de fadas colocar um dilema existencial de forma breve e categórica. Isto permite à criança a aprender o problema em sua forma mais essencial, onde uma trama mais complexa confundiria
o assunto para ela o conto de fadas simplifica todas as situações. Suas figuras são esboçadas claramente; e detalhes, a menos que muito importantes, são eliminados. Todos os personagens são mais típicos do que únicos” . Assim o objetivo deste artigo é apresentar os contos de fadas como elementos fundamentais, no desenvolvimento da pessoa como um ser completo, relacionado com as bases biológicas, e suas constantes interações com o meio.
Mostrando que o papel do professor é amplo e complexo na construção do conhecimento, pois os contos de fadas têm um lugar fundamental na prática de ensino ao estimular o processo de aprendizagem dos alunos. Valorizando o desenvolvimento da criança no currículo de formação dos professores.
Este tema foi escolhido a partir do meu trabalho como professora de Educação Infantil com crianças de um a quatro anos de idade, mostrando a necessidade de valorizar o papel dos contos de fadas, e como deve ser trabalhado diariamente pelo professor, analisando a prática pedagógica de alguns professores, que deixam os contos em segundo plano, valorizando apenas a conteúdo das crianças.
Enfim, diante das diversas realidades que presenciamos ao longo de nossa trajetória profissional, faz

se necessário a construção de uma prática pedagógica que enfatize a importância dos contos de fadas no desenvolvimento das crianças.

2- História dos contos de fadas

Os contos de fadas têm origem celtas, povo que viveu entre 1.600 a.C e 600 d. C, surgiram como poemas que revelavam amores eternos ou estranhos e até mesmo fatais, os contos de fadas foram recontados popularmente, até serem copiados por: Jacob e Wilhelm Grimm, (alemães), Charles Perrault (francês) e Hans Cristian

Andersen (dinamarquês). Charles Perrault escreveu mais de 200 contos, já os irmãos Grimm mantiveram os conteúdos inalterados realizando apenas modificações formais, por outro lado Andersen escreveu mais de cento e cinqüenta e seis contos, alguns sendo adaptados por ele mesmo e outros criados.
A primeira coleção de contos surgiu na Europa no século XIV, cujo nome era “gesta Romanorum” de origem persa, escrito em latim, após a coleção “as mil e uma noites” do folclore árabe.
Nos séculos XVII e XVIII, os contos de fadas eram centros de civilização primitivos e remotos contados somente para adultos. Bettelheim afirma que os contos infantis trabalham tanto com figuras boas quanto com as más, e, é esta dualidade que apresenta o problema moral e propõe uma luta para resolver este dilema.

Ao contrário do que acontece em muitas estórias infantis modernas, nos contos de fadas o mal é tão onipresente quanto a virtude. Em praticamente todo conto de fadas o bem e o mal recebem corpo na forma de algumas figuras e de ações, já que bem e mal são onipresentes na vida e as propensões para ambos estão presentes em todo homem. É esta dualidade que coloca o problema moral e requisita a luta para resolvê-lo. (BETTELHEIM, 1980, p. 99)

Os principais divulgadores foram os Irmãos Grimm na Alemanha no século XIX que escreveram histórias, respeitando literalmente os relatos contados pelas pessoas do povo, contudo, não era difícil misturar diferentes versões. De maneira geral, esses contos, considerados de um ponto de vista estritamente literário e formal, costumavam ser classificados como mito, lenda, histórias cômicas, histórias com animais, e o que se pode chamar de contos clássicos, os irmãos Grimm Jacob e Wilhelm, realizaram um trabalho de coletânea com contos populares, eles eram filósofos com o interesse em coletar contos para estudar a língua alemã e registrar seu folclore e recuperar a realidade histórica de seu país, seus contos foram publicados em dois volumes, “contos da criança e do lar”, que não era um livro infantil, mas foi lido por crianças e famílias do mundo inteiro.
Os irmãos Grimm registraram suas histórias nas versões originais, ao contrario de Perrault que ouvia as histórias dos contadores populares, e ás adaptava ao gosto

da corte francesa, ele acrescentava detalhes ricos detalhes descritivos, após a publicação dos irmãos Grimm, surgiu à literatura infantil, com vários autores do mundo inteiro escrevendo conto para as crianças.
Os contos dos irmãos Grimm e de Perrault é predominado pela leveza, bom humor e alegria, que neutraliza os medos e dramas que existem na raiz dos contos, com isso as literaturas são entendidas como espírito de crianças.
Para Coelho (1987) os contos tratam de diversos problemas, da realização exterior ou existencial dos heróis, onde as fantasias dos contos expressam obstáculos ou provas, que precisam ser vencidos, para que os heróis alcancem sua auto- realização, partindo de um problema que está ligado a sua realidade e seu desenvolvimento em busca de uma solução.
Segundo Bettelheim (1980, p.07) “todos os conflitos humanos são encontrados e resolvidos através da fantasia”, pois os contos de fadas apresentam dramas familiares histórias que contemplam personagens contraditórios, que representam tanto a maldade como a virtude, esperanças, submissão e dramas familiares, tão comuns em nossa sociedade contemporânea, pois com o tempo os contos foram evoluindo cada vez mais, tendo grande importância simbólica e lúdica na imaginação e na fantasia das crianças, proporcionando assim a construção da personalidade na criança como Cita Nelly (1987, p.09) “o que nelas parece apenas infantil, divertido ou absurdo, na verdade carrega uma significativa herança de sentidos ocultos e essenciais para a nossa vida”, pois segundo a autora os contos populares é amplo e expressivo, trazendo informações históricas, sociológicas, e jurídicas, já para a autora Khéde (1990) os contos de fadas surgiram como forma de produção e organização social pré-capitalista, os contos representam em seus personagens valores burgueses que surgiram e se consolidaram entre os séculos XVII e XIX.
Os personagens trazem inúmeras funções, tanto dentro das narrativas lúdicas, quanto à de denúncia social, as soluções até hoje são questionadas por sociólogos, lembrando o estímulo à alienação provocada por resoluções mágicas, que são defendidas pela psicanálise mostrando a possibilidade de

resoluções de problemas reais, através da representação simbólica.

Estes contos fornecem percepções profundas que sustentaram a humanidade através das longas vicissitudes de sua existência, uma herança que não é transmitida sob qualquer outra forma tão simples e diretamente, ou de modo tão acessível, às crianças. Um mito, como uma estória de fadas, pode expressar um conflito interno de forma simbólica e sugerir como pode ser resolvido, mas esta não é necessariamente a preocupação central do mito. Ele apresenta seu tema de forma majestosa; transmite uma força espiritual; e, o divino está presente e é vivenciado na forma de heróis sobre humanos que fazem solicitações constantes aos simples mortais. Por mais que nós, os mortais, possamos empenhar-nos em ser como estes heróis, permaneceremos sempre e obviamente inferiores a eles. (BETTELHEIM, 1980, p. 34)

Com isso ele afirma que os contos desenvolveram a partir dos mitos ou foram incorporados a eles, passando experiências acumuladas de sua sociedade em busca de transmitir as novas gerações, pois uma das características dos contos de fadas, segundo Bettelheim é colocar dilemas existencial de forma breve e categórica, permitindo que as crianças aprendam o problema em sua forma mais essencial, os contos de fadas simplifica todas as citações, onde as figuras são mostradas claramente e os detalhes bem menos porém muito importantes acabam sendo eliminados.

2.1- Os contos de fadas na sala de aula

Os contos de fadas inicialmente foram usados para desenvolver o gosto das crianças pela leitura, como também para resolução de conflitos internos infantis, propiciando aos alunos apenas o contato com a função estética da literatura, mas os contos têm o objetivo de estimular os alunos em seu aprendizado.
O professor como mediador de todo conhecimento deve ter contato com as versões originais por serem tão significativas e dramáticas, mas deve procurar confrontar com as versões modernas, e nesta tarefa os alunos trazem para sala de aula as versões que conhecem comparando as diferentes versões e até criar a nossa versão para as histórias, os trabalhos com os contos devem envolver dramatizações, ilustrações, confecções de livros, procurando sempre ter uma prática pedagógica interdisciplinar, principalmente com os alunos na Educação Infantil, aproveitando esses momentos em sala de aula para desenvolver e aprimorar o senso crítico e participativo dos alunos, como também o trabalho com valores que são constantemente modificados em nossa sociedade.

Como professoras, acreditamos que as histórias dirigidas às crianças, incluindo os Contos de Fadas, podem proporcionar uma infância marcada pelo encantamento. Encantamento esse que comove e estimula os sentimentos. Concordamos, também, com a idéia de que através das histórias as crianças têm a oportunidade de ampliar, transformar e enriquecer sua própria experiência de vida, pois ouvir e ler histórias é penetrar num mundo curioso, repleto de surpresas quase sempre muito interessante e mesmo encantador, que diverte e ensina. (BERGMANN e BONFADINI, 2007)

Para isso é necessário problematizar os conteúdos acumulados historicamente, inclusive os contos de fadas que possui um caráter real, o trabalho com contos de fadas é satisfatório e atinge os grandes objetivos no desenvolvimento infantil. Os alunos mergulham no universo da literatura através dos contos de fadas com momentos prazerosos, ampliando o gosto das crianças pela leitura, principalmente pelos contos de fadas. O professor é responsável pelo início da leitura dos contos na vida das crianças, direcionando e colocando os alunos em contato com os variados contos, através dos contos os alunos adquire novos conhecimentos e os associa com os que já possui, este processo permite com que o aluno tenha a compreensão sobre o assunto que está sendo tratado, permitindo com que o aluno viaje no tempo, voltando ao passado para compreender o futuro, e a partir daí a leitura adquiri sentido. A mediação do professor é necessário, pois ao ler um conto com os alunos, deve-se trazer a história para a realidade das crianças para que o conto tenha significado e não se tornar um ato mecânico, mas um ato de compreensão e sentido.

3- O desenvolvimento infantil através dos contos de fadas

Os contos de fadas têm um papel fundamental no crescimento psicológico das crianças, ao tratarem de mensagens que estimulam as crianças no pro-

cesso de sua cultura, estruturação da personalidade e melhor adaptação da realidade que esta a sua volta. Embora nossa sociedade seja diferente daquela que marcou a época em que os contos foram criados, a mensagem que os contos encerram é intemporal. As crianças envolvem-se facilmente nos enredos porque sentem que o tipo de problemas das personagens é semelhante aos de seu cotidiano, por isso as histórias se mantém vivas no nosso inconsciente e que são transmitidas ao longo das gerações.

O valor do conto de fadas para a criança é destruído se alguém retalha os significados. Perrault faz pior – reelabora-os. Todos os bons contos de fadas têm significados em muitos níveis; só a criança pode saber quais significados são importantes para ela no momento. A medida que cresce, a criança descobre novos aspectos desses contos bem conhecidos, e isso lhe dá a convicção de que realmente amadureceu em compreensão, já que a mesma história agora revela coisas novas para ela. Isso só pode ocorrer se a criança não ouviu uma narrativa didática do assunto. A história só alcança um sentido pleno para a acriança quando é ela quem descobre espontânea e intuitivamente os significados previamente ocultos. Essa descoberta transforma algo recebido em algo que ele cria parcialmente para si mesma. (BETTELHEIM, 1997, p. 03)

Com isso é necessário que o professor tenha cuidado com os significados ao contar histórias para que não influenciem de forma negativa nas crianças. Bettelheim destaca a importância especial que esses contos têm para a estruturação da criança.

Os contos de fadas, à diferença de qualquer outra forma de literatura, dirigem a criança para a descoberta de sua identidade e comunicação, e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o seu caráter. Os contos de fadas declaram que uma vida compensadora e boa está ao alcance da pessoa apesar da adversidade – mas apenas se ela não se intimidar com as lutas do destino, sem as quais nunca se adquire verdadeira identidade. (BETTELHEIM, 1980, p. 04)

Os contos de fadas favorecem o desenvolvimento das crianças, com significados que enriquece sua existência, e como os contos são fundamentais no desenvolvimento infantil expressam em palavras e ações, o que se passam nas mentes infantis, onde a criança adquire significados diferentes dos contos dependendo de seus interesses e necessidades do momento, e uma das maiores contribuições dos contos em termos emocionais é a fantasia, a recuperação e o consolo, desenvolvendo a capacidade da fantasia infantil, favorecendo a recuperação, e a coragem na criança.
Bettelheim analisou os contos de fadas quanto à sua importância para o desenvolvimento psicológico das crianças e escolheu alguns contos para ilustrar suas idéias, as quais se baseiam na teoria psicanalítica freudiana.

Esses contos (referindo-se especificamente aos contos de Perrault), quando éramos crianças, nos introduziram num universo encantado cuja admirável magia nos permitiu dar impulso à nossa imaginação cada vez que as dificuldades da vida real ameaçavam nos abater, o que era freqüentemente o caso ... as esperanças, mantidas pelos contos de fadas, nos permitiam superar corajosamente as adversidades, fossem elas reais ou imaginárias ...se tivéssemos ficado por conta própria, nossos sonhos seriam limitados por imagens de cólera e vingança, por satisfações que teriam sido limitadas ao campo muito restrito de nossa experiência. Os contos de fadas graças à sua imensa variedade de acontecimentos e situações, graças às suas ricas - e muitas vezes ricas demais - descrições de prazeres, nos permitiram tecer à sua imagem fantasias otimistas que nos arrancavam de uma mundo no qual nós estaríamos bem mais descontentes de habitar. (BETTTELHEIM, 1978-1980, p. 07-09)

Na Educação Infantil é necessário estimular a criança com atividades de comunicação e expressão, para que possam desenvolver a linguagem verbal, estimular a construção de conhecimentos lógicos, físico e sociais favorecendo assim o processo de elaboração de descobertas, de levantamentos de hipóteses, de criação, de invenção, levando a criança ao mundo do faz de conta, da fantasia, pois os contos de fadas cria possibilidades de ação em seu cotidiano.
O prazer de ouvir um conto, interpretar, criar uma nova história, refletir o conto e suas vivencias e dramatizar a história são alguns desafios que propomos para essas crianças a fim de desafiar o imaginário e estimular sua criatividade. Os contos de fadas

proporcionam às crianças a conviver com o real através da fantasia, a experimentar sentimentos como a dor, a saudade, a tristeza, ansiedade e outros que só os contos podem oferecer. A criança poderá também superar conflitos internos que tiver passando no momento de sua vida.
A contação de histórias para crianças sustenta o imaginário infantil, tendo a curiosidade respondida em relação a muitas perguntas, encontrando idéias para solucionar questões, é uma possibilidade de descobrir o mundo intenso de conflitos, dos impasses das soluções, pois através das histórias pode-

-se sentir emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem estar, a alegria, a insegurança, vivendo profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve, significados e verdades que cada uma delas fez ou não brotar, e a partir do momento em que a criança torna-se capaz de imaginar, ela passa a desenvolver diferentes formas de expressão dramática, através das quais estabelece relações com o mundo. A imitação é à base da expressão dramática e está presente nos jogos de faz-de- conta das crianças
Para que se possa estimular o desenvolvimento do faz-de-conta é necessário, em primeiro lugar, saber identificar as diferentes formas pelas quais elas se manifestam. Ao longo do processo evolutivo dos jogos simbólicos, cujas primeiras manifestações podem ser observadas desde os primeiros meses de vida da criança, constata-se que em cada fase eles assumem características diferenciadas, que correspondem a diferentes necessidades e funções. É importante, portanto, que os adultos sejam capazes de observar e compreender cada uma dessas etapas para poderem realizar intervenções pedagógicas adequadas que respeitem as crianças como seres espontâneos e criativos. As histórias são úteis para ajudar a criança a superar problemas psicológicos do crescimento, pois as crianças precisam elaborar as suas angústias por meio de histórias, podendo compreendê-las e assimilá-las.

Os contos de fadas, à diferença de qualquer outra forma de literatura, dirigem a criança para a descoberta de sua identidade e comunicação, e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais seu caráter. Os contos de fadas declaram que uma vida compensadora e boa está ao alcance da pessoa apesar da adversidade – mas apenas se ela não se intimidar com as lutas do destino, sem as quais nunca se adquire verdadeira identidade. (BETTELHEIM, 1987, p. 32)
Sendo necessário entender como a criança encara os contos de fadas, levando a explorar sua curiosidade é encontrar outras idéias para solucionar questões relacionadas ao seu dia-a-dia.

3.1- A criança e os contos de fadas

A infância é um período de transformações, onde a criança constantemente se percebe esbarrando em novas situações em sua vida. As descobertas fundamentais para a formação de uma personalidade bem estruturada.
Os contos de fadas exercessem grande influência na formação da personalidade da criança porque, através da assimilação dos conteúdos da história, ela aprende que é possível vencer obstáculos e serem vitoriosas de forma simples, porém impactantes, com isso os contos de fadas oferece à criança uma referência para elaborar sua imaginação, como seus medos, desejos, amores e ódios, que na sua imatura perspectiva concreta apresentam-se com medo. Este aprendizado é captado pela criança de uma forma intuitiva, pelos elementos carregados de simbolismo, tornando-se muito mais abrangente do que seria possível se fosse feito pela compreensão meramente intelectual.

Há um tempo certo para determinadas experiências de crescimento, e a infância é o período de aprender a construir pontes sobre a imensa lacuna entre a experiência interna e o mundo real. Os contos de fadas podem parecer sem sentido, fantásticos, amedrontadores e totalmente inacreditáveis para o adulto que foi privado da fantasia do conto de fadas de sua própria infância (...). Para a criança e para o adulto que, como Sócrates, sabe que ainda existe uma criança dentro do indivíduo mais sábio os contos de fadas exprimem verdades sobre a humanidade e sobre a própria pessoa. (BETTELHEIM, 1980, p. 83)

Nos contos, os símbolos podem ser personagens, que tem determinadas características e irá enriquecer a identidade da criança, porque ela ira experimentar outras formas, de ser e de pensar, possibilitando a ampliação de suas concepções sobre o meio, pois no faz de conta a criança desempenha vários papéis sociais, e aprende com eles, que imita para compreendê-los.
Quando a criança entra no mundo da fantasia e da imaginação de um conto de fadas, ela elabora hipóteses para a resolução de seus problemas e toma atitudes do adulto indo além daquelas de sua experiência cotidiana, buscando alternativas para transformar a realidade. No faz de conta, seus desejos podem facilmente ser realizados e quantas vezes a criança desejar, criando e recriando situações que ajudam a satisfazer algumas necessidades presente em seu interior. Bettlheim, afirma que a criança precisa compreender seu inconsciente, para poder dominar seus problemas psicológicos de crescimento, superar suas decepções narcisistas, dilemas édipicos, ser capaz de abandonar dependências infantis, obtendo um sentimento de individualidade e valorizando-se.
Os contos de fadas ajudam as crianças a serem mais criativas, trabalhar com diversos tipos de textos, com toda emoção e sentimentos de que são carregados.
A utilização dos contos de fadas na educação das crianças é voltada para o incentivo à criatividade, com instrumentos que favoreçam a formação da parte emocional, do caráter e da aprendizagem da linguagem e, sobretudo, o desenvolvimento do ima-

ginário que ocorre no processo de interação entre a criança e a leitura desse tipo de literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os contos de fadas são fundamentais no desenvolvimento das crianças, pois é através deles que aprendemos a utilizar os instrumentos culturais necessários às práticas mais comuns da vida cotidiana que possibilita novas formas de pensamento e de comportamento, com o objetivo de construir uma prática pedagógica que ultrapasse as barreiras sociais, sendo necessária a construção de uma escola criativa e de qualidade, que traz novas informações aos nossos alunos.

Com isso devemos buscar exercitar a eficiência na seleção da informação que chega até nós, onde os professores devem desenvolver o hábito da leitura em seus alunos, mostrando a importância e os benefícios decorrentes deste hábito que deve ser estimulado como prazer e não como obrigação, para que a criança aprenda desde pequena que os contos é importante em seu desenvolvimento, assim no futuro será um adulto dinâmico e criativo.
Mostrando assim a importância de trabalhar os diversos contos, de forma que a criança tenha o hábito da leitura em sua vida, assim é necessário uma proposta de educação pautada nos pressupostos da teoria histórico-cultural, através das interações sociais, priorizando os contos como processo de construção e formação dos alunos que desejamos formar, visando à construção de uma realidade em que se possibilite a leitura dos contos como fator social na prática pedagógica dos professores, que deve assumir o compromisso de buscar novos caminhos para a transformação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Ed. Scipione, 1995.
BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2002.
CALASANS, Selma. O fantástico. São Paulo: Ed. Ática, 1988. COELHO, Nelly Novaes. O conto de fadas. São Paulo: Ática, 1991.
DIECKMANN, Hans. Contos de fadas vividos. São Paulo: Ed. Paulinas, 1986.
FRANZ, Marie-Louise Von. A sombra e o mal nos contos de fadas. São Paulo: Ed. Paulinas, 1985.
FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Ed. Cortez, 1997. JUNG, Carl Gustav. A dinâmica do inconsciente. Petrópolis: Ed. Vozes, 1984.
LURIA, Alexander. Desenvolvimento cognitivo. São Paulo: Ed. Ícone, 1990

O BULLYING NO CONTEXTO DO DIREITO EDUCACIONAL

FÁTIMA APARECIDA ZAMPOLO DA SILVA

RESUMO:
Este artigo tem como objetivo trazer reflexões a respeito do Bullying no contexto escolar, apresenta percepções a respeito de estudos realizados inerentes a situações do tema, observados com base no Direito Educacional, levando em consideração as tratativas adequadas quanto a situações presenciais e como intervir internamente com base nos conceitos legais já estruturados.
Foram abordadas ainda as definições do termo, análise do crescimento de casos e de como vem tomando proporções abrangentes, o que gera destaque em diferentes áreas de conhecimento além da pedagógica, como científica, psicológica, da educação física e do direito. Cada uma das áreas desenvolve estudos pertinentes aos pontos relevantes de sua atuação, a partir de diferentes concepções, métodos, objetivos e foco.
Ainda em tempo, será explanado a respeito da questão socioeconômica onde pôde- se perceber, não gera influência na origem dos casos, tendo em vista as manifestações em diferentes camadas sociais.
A temática possui grande relevância dentro do ambiente escolar, e a inserção de práticas educativas que administrem os desafios impostos por esta problemática tem sua urgência pontuada, evidenciando principalmente a precaução como o meio principal de promover a não-violência na sociedade.
PALAVRAS-CHAVE: Violência; Educação; Prevenção; Sociedade; Direito.
ABSTRACT:

This article aims to bring reflections on Bullying in the school context, presents perceptions regarding studies carried out inherent to situations of the theme, observed based on Educational Law, taking into account the appropriate dealings in face-to-face situations and how to intervene internally with based on legal concepts already structured.
The definitions of the term, analysis of the growth of cases and how it has taken on wide proportions were also addressed, which generates prominence in different areas of knowledge besides pedagogical, such as scientific, psychological, physical education and law. Each of the areas develops studies pertinent to the relevant points of its performance, from different conceptions, methods, objectives and focus. Still in time, it will be explained about the socioeconomic issue where it could be seen, it does

not influence the origin of the cases, in view of the manifestations in different social strata.
The theme has great relevance within the school environment, and the insertion of educational practices that manage the challenges imposed by this problem has its punctuated urgency, highlighting mainly precaution as the main means of promoting non-violence in society.

KEYWORDS: Violence; Education; Prevention; Society; Law.

INTRODUÇÃO

O bullying é uma atitude de violência geralmente verbal, mas que pode também chegar ao patamar físico, incluindo questões emocionais. É feito de maneira intencional e mais frequentemente praticada entre pares, predominando a desigualdade de poder, que como consequência gera dor e sofrimento, muitas vezes traumas difíceis de superar, para todos os envolvidos, e ainda mais para a vítima. Nas escolas não é um fenômeno novo, já conhecido como “brincadeiras de mau gosto”, em que alunos levados pela disputa por espaço, liderança, pelo preconceito, poder sobre o mais fraco com objetivo de ser aceito ou se sobressair no seu grupo social, perseguem e intimidam outros alunos por possuírem algo de diferente dos outros.
De acordo com Yunes (2012), essa forma de violência proporciona ou estimula uma condição de risco, que pode levar o aluno (vítima), a apresentar desordens de diversos níveis. Por causar estes malefícios, é de suma importância que a instituição de ensino não menospreze ou subestime as ocorrências de bullying, devendo fortalecer, através dos educadores, relações relevantes que agreguem para meios de superação e reações positivas face às adversidades encontradas no âmbito escolar (YUNES, 2003; YUNES et al., 2015).
As pesquisas mais recentes devem ser levadas em consideração, onde pontuam que o termo resiliência ou resistência ao estresse, é relativa. Tendo em vista seu embasamento tanto constitucional como ambiental, e que o grau de resistência não tem uma quantidade fixa, e sim, varia de acordo com as circunstâncias (Rutter, 1985).
Os termos resiliência e invulnerabilidade não possuem a mesma equivalência, de acordo com Zimmerman e Arunkumar (1994).
Citando estes autores, a resiliência é uma:
“habilidade de superar adversidades, o que não significa que o indivíduo
saia da crise ileso, como implica o termo invulnerabilidade”

É com base nesta linha que serão abordados os assuntos seguintes, onde

como mediadores e influenciadores dentro do ambiente escolar, os educadores deverão pautar suas ações ao intervir e buscar alterar a situação relativa ao tema, levando em consideração os protocolos, normas e sem dúvidas questões legais.

1. O BULLYING NAS ESCOLAS

A palavra Bullying surgiu do termo inglês bully, que tem como significado traduzido para o português: valentão, brigão. As principais características são definidas através de atos violentos como ridicularizar, discriminar, xingar, difamar, ofender, zombar e colocar apelidos geralmente humilhantes e discriminatórios, estas ações em sua maioria são praticadas repetidas vezes contra um indivíduo considerado indefeso com a intenção de intimidar, agredir e humilhá-lo, causando sérios danos psicológicos e físicos às vítimas.
O bullying começou a ser pesquisado cerca de dez anos atrás, na Europa, devido à necessidade de descoberta da motivação ao que na época estava levando a muitas tentativas de suicídio entre adolescentes. Sem receber a atenção das instituições de ensino ou dos pais, que geralmente achavam as ofensas irrelevantes para terem maiores consequências ou necessidade de atenção adequada, o jovem recorria à medidas desesperadas. Então foi onde veio à tona a questão do Bullying.
Citando Fante (2005,p.28-29), a definição de bullying é:
“Um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetidas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outros(s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuações de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos, levando-o a exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas manifestações do comportamento bullying.”

Mesmo havendo manifestação em contextos diferentes, as pesquisas a respeito do tema ao redor do mundo têm seu foco voltado especificamente no ambiente das escolas e nas relações entre os alunos (FANTE, 2012).

As agressões podem ser de maneira direta ou indireta, onde como exemplo pode-se citar as agressões físicas como chutar, empurrar, bater, dar pontapés, roubar, empurrar, danificar pertences; verbais como xingar, ameaçar, insultar, humilhar, intimidar, discri-

minar; sexuais onde se enquadram insinuações, assédio, abuso e violência sexual. Já as formas indiretas são o ignorar, isolar ou a exclusão da vítima, o que afeta o relacionamento entre pares, e pode-se citar também o cyberbullying, onde se enquadram as agressões no meio tecnológico através de difamações em redes sociais, dentre outros.
A escola, tem como característica principal, ser um ambiente que propicia experiências de relações hierárquicas, relações de igualdade e administração das diferenças, que exercem influência na formação do indivíduo (CANTINI, 2004). Com base nestas afirmações, os autores Pietro, Yunes e Lima (2014) acreditam que a escola deveria gerar oportunidade de transformação social das bases, e não apenas difundir conhecimento como responsabilidade.
Não minimizar ou ter cuidados necessários a respeito de atitudes violentas que ocorrem no ambiente, é uma responsabilidade fundamental do corpo docente; atitudes deste aspecto devem ser tratadas com principal importância, tendo em vista a saúde mental e física dos alunos pertencentes ao local.
Esse é uma questão crítica mundial cotidiana de em grande maioria das escolas, porém permanece como um problema ignorado pelos pais e pela sociedade em geral onde por muitas vezes também por parte das escolas brasileiras. Os estabelecimentos de ensino não se sentem preparados para administrar esse tipo de violência e preferem ser omissos quanto a toda a questão enfrentada frequentemente.
Ainda no que tange ao bullying, este é um fenômeno sistêmico que se manifesta em diferentes aspectos de influência e pode, por assim dizer, ser estudado dentro da visão bioecológica (BRONFENBRENNER; 1978/1996; 2011).

2. BULLYING: AS CONSEQUÊNCIAS E REAÇÕES HUMANAS

Sendo os seres Humanos seres individuais em todos os aspectos, desde as gerações anteriores, genética, criação e desenvolvimento, não seria diferente a forma de reagir a determinados fatores externos. Assim acontece com o Bullying.

Sabendo que da inexistência de uma pessoa idêntica à outra, particularidades, tendo habilidades ou dificuldades demonstradas de diferentes maneiras, por assim dizer, cada um demonstrará reação ou comportamento diante das agressões sofridas de maneira particular e diferentes uns dos outros. Também as consequências destas agressões irão se manifestar de uma forma ou, outra diferente, dependendo da estrutura da vítima, da intensidade das agressões, das suas vivências e sua predisposição genética.
Vê-se a característica de determinado grupo de pessoas vitimadas pelo bullying em demonstrar resiliência, que é de acordo com SILVA, Ana Beatriz Barbosa:
“a capacidade que um indivíduo possui de transmutar sofrimento, dor, rancor, mágoa ou raiva em aprendizado”

Esta capacidade pode em alguns casos, ser antes desconhecida na personalidade da vítima.
A área da saúde mental é amplamente procurada por determinado grupo de pessoas, que desejam desenvolver diferentes métodos de administrar questões sociais, ainda mais em casos em que passaram ou passam por desrespeito, que é o caso do bullying em sua magnitude. Bem como quando têm a intenção na resolução de conflitos, além da procura na melhora da autoestima e autossuperação dos medos e traumas nas relações interpessoais.
Há os que devido a não tratarem de forma adequada ou subestimarem as questões sofridas quando jovens, carregam os traumas do sofrimento enfrentado para a vida adulta, desenvolvendo características ou patologias, como ansiedade, insegurança, depressão e até agir de maneira agressivas, onde podem devido a ação do inconsciente, reproduzirem a violência enfrentada no passado nos ambientes em que estiverem inseridos, seja familiar, profissional, núcleos de amizade, dentre outros.
As patologias que podem surgir em algumas pessoas, que predisposição genética para tais, variam de maneira ampla, desenvolvendo sérios transtornos psiquiátricos, como depressão profunda, transtornos alimentares, pânico, compulsão, psicoses, fobias, entre outros, onde, em casos mais graves pode-se apresentar esquizofrenia, suicídio ou até mesmo homicídio.
Finalizando o capítulo, mencionamos também o grupo de pessoas que possuem

transtornos do desenvolvimento, especialmente os autistas, que após serem covardemente atingidas por situações de bullying apresentam piora significativa em seus sintomas desde físicos e/ou psicológicos.

3. RESPONSABILIDADE CIVIL DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO: O QUE DIZ O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), nos trás uma série de determinações legais, onde garantem o acesso dos menores direito à segurança e dignidade. Devido a isso, pode-se dizer que o praticante de Bullying fere vários preceitos determina-

dos pelo Estatuto como segue:
“Art. 5º. Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.”

“Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.”

“Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.”

“Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.”

O CDC, art. 186, determina que:
“comete ato ilícito o sujeito causador de dano a outrem, em razão de violação de direito deste, seja por ação ou omissão voluntária, negligência ou imprudência”.

Assim sendo, praticantes de Bullying também exercem ato ilícito, através de agressões físicas e/ou psicológicas, morais e/ou materiais, onde surge para a vítima o direito de o agressor a indenizar a fim de reparar esses danos, sendo o caso o indivíduo (vítima), menor de idade, quem deverá seguir pelos meios legais em busca destes direitos e garantias será seu responsável legal.
Os profissionais da saúde e educação, tem por obrigação a comunicação ao Conselho Tutelar, por quem tiver ciência de suspeita ou consumação de atos de violência física ou moral à crianças e adolescentes, sob pena de multa de 03 a 20 salários de referência, e o dobro se houver reincidência, de acordo com o ECA onde cita em seu art. 13, caput bem como art. 245.
Ainda mencionando o Estatuto, diante do art. 56, inciso I, está claro que os responsáveis pelas instituições de ensino a nível fundamental, tem como dever comunicar os maus-tratos ocorrentes entre seus alunos aos pais, ao Conselho Tutelar, bem como às autoridades competentes, isto sob pena de omissão, já que a instituição supracitada é compassivamente responsável com os bullies pelas agressões exercidas dentro do âmbito educacional em questão.

Porém, como medida inicial, deve-se antes de acionar os órgãos competentes mencionados (Conselho Tutelar e autoridades), os responsáveis pela instituição devem exercer todas as formas de tentativas que estiverem ao seu alcance em dissipar a violência entre os estudantes, através de campanhas de conscientização, punições pedagógicas aos agressores, parcerias com a área de saúde mental se unindo a profissionais especializados, como psicólogos e pedagogos, a fim de que realizem um trabalho conjunto onde educadores, pais e alunos e tentam sanar o problema. Caso não haja sucesso ainda assim, a próxima tratativa deverá então ser o contato a todas as autoridades responsáveis, para que tomem as medidas cabíveis.
“Todos têm o dever de prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente” (art. 70 do ECA).

4. O PAPEL DE PROTEÇÃO DO PROFESSOR NO AMBIENTE ESCOLAR

Em todas as instituições de ensino, o educador tem a liberdade para organizar e programar suas aulas bem como para utilizar métodos da pedagogia que entenda ser os mais adequados. Nas interações diárias com os, um dos valores mais necessários para que haja um ambiente saudável é a generosidade, para que haja estabelecimento de diálogo com liberdade e que os alunos e aulas aconteçam de uma forma saudável e com respeito. O professor deve compreender a importância de respeitar os conhecimentos dos alunos e escutá-los, onde juntos somando experiências, possam contribuir a transformação social (FREIRE, 1996, p. 98).
Em meio ao ambiente escolar, profissionais de ensino encontram em seu cotidiano, manifestações de bullying, onde pode surgir uma situação de risco, que podem ocasionar, como vimos no capítulo anterior, uma série de traumas e problemas psicológicos decorrentes, bem como sociais e cognitivas em vários graus.
“[...] toda a sorte de eventos negativos de vida, e que, quando presentes, aumentam a probabilidade de o indivíduo apresentar problemas físicos, sociais ou emocionais” (YUNES; SZYMANSKI, 2001).
Diferentemente das situações de risco, os processos de proteção fazem parte de aspectos que podem melhorar, modificar ou até alterar as maneiras de reação do indivíduo com relação à recepção de determinadas agressões, além de ter a função de alterar as reações tendo em vista situações adversas (YUNES; SZYMANSKI, 2001). De acordo com Rutter (1987), existem quatro maneiras de contribuição para o acontecimento dos processos de

proteção, onde cita-se a diminuição de impacto do fato, que significa no contexto do bullying, amenizar a submissão da pessoa vítima da situação; diminuição das maneiras de reagir que podem acontecer em massa como consequência da violência sofrida pela pessoa; contemplação e sustentação da autoestima e autoeficiência, através da presença de relação segura e de confiança estabelecida, de maneiras incondicionais, e a execução das atividades com êxito; produzir chances, que criem possibilidades de a vítima "dar a volta por cima" em sua vida. Estes métodos de proteção podem ser o diferencial necessário, ou "pontos de virada" – processo que pode modificar os rumos de uma trajetória,

tornando o indivíduo adaptado ou desadaptado durante seu ciclo de vida (RUTTER, 1987) – para que se reestabeleça o equilíbrio abalado e haja manifestação de resiliência mesmo diante de situações adversas.

Resultado dos processos de proteção que conseguem superar e sobressair às situações de risco à violência do bullying, o significado de resiliência como vimos são processos que explicam a 'superação' de crises e adversidades dos membros da sociedade, sejam eles pessoas, organizações, etc. Isto não quer dizer que o indivíduo não tenha sequelas decorrentes dos acontecimentos. Resiliência também abrange modificações positivas, metamorfoses sejam elas coletivas ou individuais, que são decorrentes de acontecimentos na vida após os problemas superados. Como se enquadra em uma habilidade coletiva, menores que passam por quaisquer formas de violência, possuem chances maiores de superação às dificuldades e empoderamento, caso tenham disponível uma rede de apoio que possua capacidade de modificação social de cooperação como algo que enfatize situações comuns coletivas para proporcionar benefícios mútuos, parceria e solidariedade.

Há ciência de que o ser humano, quando vítima destas situações adversas, precisa de ferramentas que amorteçam estes processos negativos. Desta forma existe a possibilidade de busca e promoção de maneiras que minimizem os riscos e estabeleçam a resiliência. Desta forma, o educador vem a se tornar um aliado ímpar de seus educandos, nesta jornada de superação das consequências ocasionadas pela situação violenta. Em vista disto, o professor assume no âmbito da função, o papel agente de proteção, visando potencializar um convívio significativo, que vem a somar com todos estes processos de desenvolvimento da resiliência no ambiente educacional. Para que aconteça este desenvolvimento, é preciso que educadores e alunos conversem abertamente, pratiquem atividades conjuntas, que proporcione interatividade, que se tornem cada vez mais complexas, conforme sugere a teoria bioecológica (BRONFENBRENNER, 1979). De acordo com estas composições teóricas, devem ser apresentadas, experiências práticas no ambiente da instituição, que proporcionem esta superação e demonstrem de forma embasada aos alunos, legalmente as formas de enfrentamento de situações de bullying no ambiente escolar, a partir das situações descritas. Nesta linha, e sugerindo uma abordagem interessante, como medida protetiva com a finalidade de prevenção à ocorrências de risco, seria implementar em sala de aula, dinâmicas onde professores e alunos em conjunto pudessem estudar as principais Leis que embasam o trabalho de

prevenção ao bullying no espaço escolar bem como a justiça pode ser acionada em casos de ocorrência do problema.

Algumas das leis podem ser citadas abaixo:

- Lei Nº 13.185/2015 que estabelece o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) em todo o Brasil.
- A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação).
- O Estatuto da Criança e Adolescente.
- O Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É indiscutível que as práticas de bullying vem tomando enormes proporções no decorrer da última década e vem crescendo cada vez mais a nível mundial, bem como também não se discute as graves consequências sociais trazidas junto desta violência. A área educacional vem sendo um dos principais cenários da prática do bullying principalmente, dentre outras formas de violência.

O bullying é uma violência que possui como característica ser geralmente camuflada e geralmente chama atenção pela grande capacidade de proporcionar graves danos às vítimas, sendo muitas vezes irreparáveis, social, emocional ou fisicamente. O fato de ser ignorado ou desconhecido pelas principais redes de apoio da vítima, como familiares e profissionais de ensino, é o maior desafio pontuado e mostra a urgente necessidade de discussão e projetos voltados a esta problemática, onde o foco deve ser voltado para a conscientização da importância do tema, onde não deve jamais ser minimizado ou subestimado. Há de se ter em vista que caso as situações decorrentes do bullying continuem sendo subestimadas, a área da educação continuará corroborando com esta forma de violência.

A observação atenta por parte dos pais e professores de qualquer sinal de agressão tem imensa importância, pois justamente por se tratar de violência

com característica geralmente oculta, não existe outra maneira de constatação ou rótulos que seja possível a determinação do agressor. Devido a estes fatores, existe a necessidade de que todos os envolvidos tenham esta atenção minuciosa com

relação aos menores mais propensos a agredirem ou aos que possuem comportamentos de isolamento social frequente, para que possam identificar qualquer forma de prática de bullying.

Existem três maneiras de administrar a prática da violência dentro das escolas: repressiva, que sugere a procura de tratativas legais, que acredita-se deve ser usada em última instância, pois primeiramente deve-se priorizar o processo pedagógico; a que leva em consideração somente a patologia, atuando sobre a violência apenas com olhar clínico; e a do diálogo, que trata a violência como algo a ser combatido com conversas, levando-se em conta o conteúdo pedagógico. Dentro do ambiente escolar, a terceira tratativa é a que melhor de adequa. Para que esta aplicação seja possível, todos os envolvidos devem trabalhar em prol de prevenção de práticas violentas, estimulando hábitos e desenvolvendo habilidades entre os alunos que propiciem um ambiente saudável mental e fisicamente, além de promover atitudes de resiliência diante das situações. Neste cenário, a formação de agentes de proteção é determinante, visto que tem função de modificar as possíveis situações de riscos impostas aos menores vítimas de bullying.

No entanto, quando não há êxito em conter os episódios de agressão e violência, seja ela moral ou física, que acabam por causar sofrimento, trauma e angústia às vítimas, a procura pelo meio legal existe como uma forma de tentar, ao menos, compensar o dano sofrido, o que é feito por meio de uma reparação civil dos danos materiais e morais, decorrente da responsabilidade civil.

A lei de Combate ao Bullying (13.185/15), instituiu desde que sancionada, o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) em todo Brasil. Desta forma, é lei e dever de todas as instituições de ensino sancionar medidas de conscientização de todos, desde todos os profissionais laborando no local até os alunos, precaução, diagnóstico e melhores meios de combater a violência bem como a intimidação sistemática (bullying). Ainda em tempo, deve-se ressaltar que auditorias e fiscalizações, a fim de que estas medidas sejam cumpridas na íntegra, são de extrema importância. A formação de comitês é uma forma de garantir e organizar estas regras internamente. Por fim, todas estas medidas garante a formação de cidadãos de caráter e bom convívio, que é o objetivo genuíno da área da educação, contribuindo para a construção de um mundo melhor e uma sociedade mais justa.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRIGHI, F. N. O CDC e o STJ. Disponível em: < http://jus.com.br/revista/texto/9176/o-cdceo-stj>

BRASIL. LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: Senado Federal/ Senador Flavio Arns. (2004).

BRONFENBRENNER, U. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Trad. 1996 (original publicado em 1979).

CANTINI, N. Problematizando o “Bullying” para a realidade brasileira. 206p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, (2004).

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE - Lei N.8.0699 de 13 de Julho de 1990. <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto- da-crianca-e--do-adolescente-versao-2019.pdf>

FANTE, C. fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas. 2. Ed, Campinas: Verus, (2005).

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.
São Paulo: Paz e Terra, (1996).

LEI 13185-06 de novembro de 2015. Disponível em: < https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/253144600/lei-13185-15 >

PIETRO, A. T.; YUNES, M. A. M.; LIMA, E. D. Programa de intervenção psicoeducacional para professores: a escola como espaço de proteção em casos de abuso sexual. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Ourense, v. 13, n. 1, p. 1-17, (2014)

RUTTER, M. Resilience in the face of adversity: protective
factors and resistance to psychiatric disorder. British Journal of Psychiatry, 147, 598-611. (1985)

SILVA, ANA BEATRIZ BARBOSA. Bullying, mentes perigosas nas escolas. p. 76. (2015).

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: Tavares J,
organizador. Resiliência e educação. 2. ed. São Paulo: Cortez. p. 13-42. (2001)

YUNES, M. A. M. Um educador para proteger do risco e tricotar a resiliência: o profissional da educação como agente de proteção e de promoção de resiliência. In: CABRAL, S.; CYRULNIK, B. (Orgs.). Resiliência:
como tirar leite de pedra. São Paulo: Casa do Psicólogo. p. 157-172. (2015)

ZIMMERMAN, M. A.& ARUNKUMAR, R. Resiliency research: implications for schools and policy. Social Policy Report: Society for Research in Child Development, 8 (4), 1-18. (1994)

O PODER DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FERNANDA APARECIDA GUEDES

RESUMO
O ato do brincar é o principal costume de expressão da criança, a instrumento por excelência para a criança instruir-se a criar cultura, a viver e a revolucionar seu desenvolvimento. Assim, este artigo, procurou debater o conceito e a importância da brincadeira, do brinquedo e jogos, colocando em evidência o papel da instituição de educação infantil em criar espaço para que o lúdico faça parte do cotidiano escolar. É necessário que o professor procure ampliar cada vez mais as vivências da criança com o ambiente físico, com brinquedos, brincadeiras e com outras crianças, assim, apresentamos fundamentações teóricas e experiências, no intuito de subsidiar o trabalho do educador que atua com criança. Enfatizamos a necessidade de um projeto onde os interesses das crianças são levados em consideração.
PALAVRAS-CHAVE: Lúdico; Jogos; Brincadeiras; Educação Infantil; Projetos.

INTRODUÇÃO
Conforme a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, artigo 29: A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

A educação infantil passou por diversas transformações ao longo dos tempos, no início com uma atuação bastante limitada, tanto nos objetivos que ela assumia, quanto no pequeno número de crianças que atendia, gerou precarização no atendimento, que somente após muitas lutas e políticas bem definidas, como a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996 que foi possível romper com essa ideia de educação infantil “assistencialista” e ganhou uma dimensão mais ampla dentro do sistema educacional e a criança passou a ser vista com um ser capaz de criar e estabelecer relações, um ser histórico e social.

Muitos foram e têm sido os desafios que a educação infantil enfrentou e vem enfrentando ao longo da sua trajetória e cada vez mais é constatada que essa primeira etapa da educação básica é algo complexo e que exige muito preparo por parte dos envolvidos para que seja possível compreender o universo infantil e possibilitar aprendizagens significativas. O ambiente educador da educação infantil tem a ludicidade como o instrumento mais eficiente na construção do conhecimento.

A educação infantil vive um período bastante agitado, porém muito rico, onde as novas perspectivas em relação ao desenvolvimento infantil têm aberto interessantes possibilidades de promover a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças pequenas em ambientes de educação coletiva. Almeida (1995, p. 41) relata que:

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 1995, p. 41).

Kishimoto (2002, p. 21) discorre que: [...] hoje a imagem da infância é enriquecida também, como auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas, que reconhecem o papel do brinquedo e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil (KISHIMOTO, 2002, P. 21).
De acordo com Oliveira (2000, p.158): O ambiente, com ou sem o conhecimento do educador, envia mensagens e, os que aprendem, respondem a elas. A influência do meio através da interação possibilitada por seus elementos é contínua e penetrante. As crianças e ou os usuários dos espaços são os verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem, na vivência ativa com outras pessoas e objetos, que possibilita descobertas pessoais num espaço onde será realizado um trabalho individualmente ou em pequenos grupos (OLIVEIRA, 2000, P.158).

Sendo assim, podemos afirmar que o educador que atua na educação infantil deve pensar em uma proposta que envolva a organização de condições para que as crianças interajam com os adultos e outras crianças em diversas situações, para que construam significações acerca do mundo e de si mesmas, enquanto desenvolvem formas diferentes de sentir, pensar e solucionar problemas com autonomia e cooperação. Neste sentido, Lima (2001, p.27), afirma:

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).

O lúdico na educação atual tem sido um dos instrumentos que fomentam um aprendizado de qualidade para a criança, a partir das técnicas que promovem o desenvolvimento das habilidades fundamentais nesse processo.

O brincar é encarado como uma situação cotidiana e um direito das crianças. Por meio do brincar, elas se apropriam dos elementos da realidade e dão a eles novos significados, porém ainda está longe de ser uma simples brincadeira ou passatempo, pois é uma atividade muito importante a criança que leva o ser humano ao encontro do conhecimento, da socialização e do desenvolvimento do seu caráter.

A escola e o educador precisam estar unidos e estejam em parceria a fim de direcionar as atividades com o intuito de desmontar a brincadeira de uma ideia livre e focar em um aspecto pedagógico, de modo que estimulem a interação social entre as crianças e desenvolva habilidades intelectivas essenciais para a vida escolar e social.

O AMBIENTE LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

Ao longo do tempo, percebe-se, por meio de estudos bibliográficos, que os conceitos de infância e educação foram mudando por causa das relações familiares, sociais e até mesmo das escolas. Vale salientar, que “a infância é objetivamente heterogênea porque existem infâncias socialmente diferentes e desiguais” (SACRISTÁN, 2005, p. 22). Por todos os lugares estão as crianças, com toda a multiplicidade de infâncias. A infância é reinventada por cada sociedade:

Cada sociedade pode criar a sua própria imagem do que são as crianças. A imagem é uma convenção cultural, e existem muitas imagens possíveis. Algumas concentram-se no que as crianças são, no que elas têm e no que elas podem fazer, enquanto que outras, infelizmente, concentram-se no que as crianças não são, no que elas não têm e no que elas não podem fazer (RINALDI, 2002, p. 76).

O termo lúdico vem sendo amplamente utilizado em bibliografias que se referem à jogos, brinquedos e brincadeiras, mas dificilmente se observa uma definição de cada um desses termos. Muitas instituições de ensino pelo Brasil vem incorporando o Lúdico nas salas de aula, segundo Roloff (2012):

A palavra Lúdico vem do latim Ludus, que significa jogo, divertimento, gracejo, escola. Este brincar também se relaciona à conduta daquele que joga, que brinca e se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo: seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo. Na história de nosso desenvolvimento, sabemos que o ser humano tem recebido inúmeras designações: Homo Sapiens, porque possui como função o raciocínio para aprender e conhecer o mundo; Homo Faber, porque fábrica objetos e utensílios; e, Homo Ludens porque é capaz de dedicar-se às atividades lúdicas, ou seja, ao jogo. Pode-se dizer que o ato de jogar é tão antigo quanto à própria humanidade. Jogar é uma atividade natural do ser humano. Através do jogo e do brinquedo, o mesmo reproduz e recria o mundo a sua volta (ROLOFF, 2012).

Segundo Roloff (2012), o lúdico está presente no cotidiano de qualquer educando, por isso, é necessário ressaltar e explorar este recurso, para podermos incorporá-lo em nossas práticas pedagógicas de uma forma criativa e essencial para que as crianças criem ferramentas para aprenderem brincando e proporcionar aprendizagem e prazer aos alunos.

A análise das falas de alguns profissionais da educação, que atuam tanto nas séries iniciais quanto na educação infantil, atentando para seu entendimento sobre o assunto em questão. O lúdico pode trazer à aula um momento de felicidade, seja qual for a etapa de nossas vidas, ressaltando leveza à rotina da unidade escolar e fazendo com que o aluno registre melhor os ensinamentos que lhe chegam, de forma mais significativa, pois na educação infantil, no ensino fundamental, em qualquer espaço, sempre cabe uma brincadeira lúdica, um intervalo, para esquecer a seriedade e aliviar a tensão, antes de começar uma nova jornada. Não é apenas na infância que podemos brincar de ser feliz.

Há um leque de competências e habilidades no lúdico, mas para que esta prática seja viável é preciso que o educador tenha um foco centrado, para conseguir promover atividades que favoreçam uma aprendizagem significativa e integral aos seus alunos, para isso é preciso demonstrar a importância e a verdadeira função do uso desta ferramenta na aprendizagem, considerando o planejamento do professor, bem como seu verdadeiro papel no desempenho de sua ação cotidiana para que o lúdico realmente contribua para o desenvolvimento pleno da criança.

O processo pedagógico está atrelado a novas propostas curriculares. Assim a didática escolar fundamentou-se em atividades lúdicas através de jogos e materiais concretos, os quais passaram a ser considerado um instrumento importante à prática docente e um elemento facilitador da aprendizagem na esfera educacional.

Propiciar a ludicidade como instrumento de aprendizagem deveria ser tarefa inerente de todo educador, pois, segundo Dorneles (1998) a criança compreende a realidade e "vê o mundo" através do brinquedo e é recriando seu mundo e o mundo que vê pela televisão, ruas, passeios, que ela se constitui como sujeito.

As aulas devem ser bem elaboradas, seguindo todo um planejamento e sequências didáticas, tendo com objetivo aprendizado dos alunos, para que eles mesmos possam ter ferramentas para construir conhecimentos e soluções por meio das brincadeiras e jogos em sala de aula, ou seja adquirir as habilidades e competências necessárias, segundo Roloff (2012):

As aulas lúdicas devem ser bem elaboradas, com orientações definidas e objetivos específicos. Se o professor apenas "brincar" com estes alunos, não transmitirá conteúdo e possivelmente perderá o rumo da aula. A atividade intelectual não pode ser separada do funcionamento total do organismo. O corpo e o aprendizado intelectual fazem parte de um todo, através do qual o aluno irá compreender o meio, trocar informações e adquirir experiências. As brincadeiras em sala de aula devem servir como orientação para posturas comportamentais, por exemplo. Brinca-se ensinando valores e, após, usa-se este momento mais tranquilo para explicar o conteúdo que estudaremos nesta aula e a relação disto com a brincadeira anterior. O aluno vai relacionando, montando esquemas, formando seus próprios arquivos, que à medida que se desenvolvem, tornam-se mais generalizados e mais maduros (ROLOFF, 2012).

A atividade lúdica é um instrumento que possibilita as crianças a aprenderem relacionar- -se com outros, promove maior desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo. Por meio do brincar, a criança experimenta, descobre, inventa, adquire habilidades, além de estimular a criatividade, autoconfiança, curiosidade, autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração devido a situação de alguns jogos e brincadeiras, consequentemente gerando uma maturação de novos conhecimentos.

Para que a aula se torne significativa, a ludicidade é de suma importância, pois o educador além de ensinar, aprende o que o discente construiu até o momento, condição necessária para as próximas aprendizagens. A tendência é de superação, desde que o ambiente seja fecundo à aprendizagem e que o mestre tenha noção da responsabilidade que esta busca exige. Estuda-se o passado, vive-se o presente, busca-se o futuro. Através da ludicidade podemos fazer novas perguntas para velhas respostas.

Os jogos estimulam a socialização, porque podem ser trabalhados em pequenos e grandes grupos; através do lúdico os alunos são desafiados e estimulados a pensar, desenvolvendo aspectos emocionais, afetivos e cognitivos; as crianças passam a serem cooperativas e responsáveis; aprendem a perseguir objetivo, a agir de acordo com as regras; seu raciocínio fica mais ágil, e sua criatividade se desenvolve.

O jogo simbólico caracteriza-se pela representação da realidade, por uma tendência imitativa e imaginativa. Os grupos de crianças que se formam em sala de aula, mediante a utilização de uma proposta lúdica, são sempre heterogêneos quanto aos conhecimentos já adquiridos nas diversas áreas, mesmo quando uma avança sozinha ela contribui para o desenvolvimento das outras. Assim como o professor ela também servirá de mediadora entre o sujeito e o objeto. O professor não será passivo e nem o centro do ensino, mas sim, um mediador (VYGOTSKY apud ELKONIN 1998).

Por exemplo, é a boneca que está com raiva porque a mãe brigou com ela, ou o urso que está chorando porque o pai foi trabalhar, enfim, as crianças dão vida e sentimentos aos objetos inanimados como se fossem pessoas de verdades:

Têm-se até hoje a opinião de que a imaginação da criança é mais rica do que a do adulto. A infância é considerada a idade de maior desenvolvimento da fantasia e segundo essa opinião, à medida que a criança vai crescendo, diminuem a sua imaginação e a força de sua fantasia. [...] Goethe dizia que as crianças podem fazer tudo de tudo, e essa falta de pretensões e exigências da fantasia infantil, que já não está livre na pessoa adulta, foi interpretada frequentemente como liberdade ou riqueza da imaginação infantil [...]. Tudo isso junto serviu de base para afirmar que a fantasia funciona na infância com maior riqueza e variedade do que na idade madura. A imaginação da criança [...] não é mais rica, é mais pobre do que a do adulto; durante o desen-

volvimento da criança, a imaginação também evolui e só alcança a sua maturidade quando homem é adulto (VYGOTSKY apud ELKONIN
1998, p.124).

Com o reconhecimento da criança como ator social, integrante do mundo adulto, capaz de negociar, compartilhar e criar culturas, ela passa a ser também reconhecida como sujeito protagonista na produção e socialização de próprio conhecimento. O mundo da criança é muito heterogêneo, ela está em contacto com várias realidades diferentes, das quais vai aprendendo valores e estratégias que contribuem para a formação de sua identidade pessoal e social. Para isso contribuem a sua família, as relações escolares, as relações de pares, as relações comunitárias e as atividades sociais que desempenham, seja na escola ou na participação de tarefas familiares. Esta aprendizagem é eminentemente interativa as crianças aprendem com as outras crianças. Estabelecemse, dessa forma, as culturas de pares (SARMENTO, 2003, p. 14).

PROTAGONISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alguns autores refletem sobre o que é protagonismo; Ferretti; Zibas; Tartuce (2004) discordam sobre as várias interpretações desta palavra, pois aparece associada à participação, identidade, autonomia e cidadania, entre outros. Em alguns casos o emprego do termo protagonismo aparece distinto de participação, em outros aparecem como sinônimos. Constatam também que o emprego do vocábulo participação é mais frequente, trata-se de um termo de uso corrente na língua portuguesa. A explicação do que significa participação está associada ao significado de protagonizar, e é comum ser utilizado em contexto de ações sociais que visam envolver crianças em processos decisórios para transformações sociais.

Assim, tentando entender a criança como protagonista é importante salientar a contribuição de Loris Malaguzzi, professor Italiano idealizador do sistema de Reggio Emilia do nordeste da Itália. Ele coordenou e implementou uma pedagogia singular que mais tarde serviu de base para novas políticas sobre práticas inovadoras e formação de professores, tudo embasado na criança.

Ele enfatizou as potencialidades das crianças, sendo respeitadas dentro de suas especificidades, em uma escola voltada para elas que vise a alegria e o desenvolvimento das múltiplas linguagens, traz um conceito de pedagogia de escuta, voltada à primeira infância como centro da prática pedagógica. Edwards e Forman (1999) opinam:

A finalidade deste projeto educacional [...] é produzir uma criança reintegrada, capaz de construir seus próprios poderes de pensamento através de uma síntese de todas as linguagens expressivas, comunicativas e cognitivas. Contudo, a criança reintegrada não é um investigador solitário. Ao contrário, os sentidos e a mente da criança precisam da ajuda de outros para perceberem a ordem e a mudança e descobrirem os significados das novas relações. A criança é um protagonista (EDWARDS e FORMAN, p. 303).

Neste conceito, o respeito às necessidades da criança e a valorização das potencialidades de cada indivíduo mostra uma pedagogia com protagonistas ativos que interagem e comunicamse em um espaço social, com professores guiando-os: “A ênfase é colocada em vê-las como sujeitos únicos com direitos, em vez de simplesmente com necessidades. Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidades, capacidade de maravilhar-se e de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se” (RINALDI, p. 114, 1999).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2010), a criança é reconhecida como centro do planejamento curricular e compreendida como sujeito social de direitos, que constrói sua identidade pessoal e coletiva através das interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Esse processo de construção de sentido da criança sobre o mundo físico e social ocorre por meio de diferentes experiências, quando brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona. (BRASIL, 2010).

Existem especificidades na Educação Infantil que devem ser respeitadas, como por exemplo a diferenciação de aluno e criança. Essa diferenciação se deve ao objetivo, o aluno deve aprender as várias áreas de conhecimento, enquanto a criança deve ser o foco do conhecimento. “as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento de entrarem na escola)” , (ROCHA, p. 31, 2001):

Isto não significa que o conhecimento e a aprendizagem não pertençam ao universo da educação infantil. Todavia, a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a

expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, [...] as suas cem linguagens (ROCHA, p. 31, 2001).

Então, ao pensar nas crianças de zero a seis anos de idade, as instituições escolares devem reconhecer as especificidades desta faixa etária, as características, interesses, necessidades e o modo particular de construir o conhecimento. Toda atividade lúdica, espontânea, de escuta, imaginativa e criativa são pedagogias básicas para tornar as crianças ativas.

É na escola que a criança deve ter espaço para construir a identidade, deixando de ser sujeito passivo para sujeito de vivências e trocas sociais. Também é neste espaço que famílias e crianças podem conviver com as diferentes formas culturais. Faria (1999) assim se refere ao espaço coletivo na educação infantil:

entendo que o espaço coletivo (com adultos e crianças) como ambiente de educação e cuidado das crianças de 0 a 6 anos tem por objetivo garantir seu direito à infância: o direito a brincar, a não trabalhar, a expressarem-se das mais variadas formas e intensidades, promovendo o exercício de todas as dimensões humanas (lúdica, artística, do imaginário etc.) e possibilitando a construção do conhecimento espontâneo, do imprevisto, da cultura infantil e seu intercâmbio com os adultos e suas culturas (FARIA, 1999, p.61).

A INDUSTRIALIZAÇÃO DOS INSTRUMENTAIS E BRINQUEDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança, na maioria das vezes, não se contenta em somente em adquirir e/ou registrar as imagens: ela as manipula na brincadeira e, quando o fazem, transformamnas e lhes dá outra significação. “quando mais ativa for a apropriação, mãos forte ela se torna. O valor lúdico reforça a eficácia simbólica do brinquedo”, Poletto, (2005):

Isso é que faz a especificidade do brinquedo em relação a outros suportes culturais: a relação ativa introduzida pela criança. A representação é transformada diversas vezes e posteriormente é personalizada. Através do brinquedo a criança constrói suas relações com objeto, relações que constituem esquemas que ela reproduz com outros objetos na sua vida futura. Sendo esse objeto permeado pelo adulto, toda relação com o brinquedo pressupõe uma relação com ele e com as imagens dos discursos (produzidos pelos adultos e pelas crianças), (POLETTO, 2005).

A autora completa que com a constante industrialização do brinquedo, “aumentam” as opções de brincar, porém, esse aumento é questionável, considerando-se que “os brinquedos não estruturados são os que permitem um maior uso da imaginação e da criatividade” (POLETTO, 2005).

Dessa forma, os brinquedos industrializados passaram a ser os mais adequados à ordem doméstica, justamente por serem práticos e funcionais, não provocarem sujeira e, quando quebrados virarem lixo e puder ser substituídos por outros (POLETTO, 2005).

As três grandes vertentes que oferecem subsídios para as questões lúdicas.

Segundo Amorim et al (1997), na perspectiva cognitiva o brinquedo e o ato de brincar são vínculos importantes na construção do conhecimento, pois o indivíduo internaliza sua realidade através da simbolização.

Como “prazer funcional”, p brinquedo faz do ato de brincar uma oportunidade de melhoria e domínio, de que, quando adulto, o homem vai necessitar. Piaget traz grandes contribuições para a psicologia cognitiva, analisando o jogo em relação à vida mental, traçando um paralelo entre os estágios de desenvolvimento cognitivo e o aparecimento de diferentes tipos de jogos (POLETTO, 2005).

A visão psicanalítica remete o brincar ao inconsciente. De acordo com Winnicott (1982), as crianças têm prazer em todas as experiências de brincadeiras físicas e emocionais. Além disso, elas brincam também para aliviar angústias e controlar ideias e impulsos que podem levar à angústia. No espaço do brincar, a criança comunica sentimentos, ideias, fantasias, alternando entre o real e o imaginário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O lúdico viabiliza uma série de aprimoramentos em diversos âmbitos dos desenvolvimentos, cognitivo, motor, social e afetivo. Através do brincar a criança inventa, descobre, experimenta, adquire habilidades, desenvolve a criatividade, autoconfiança, autonomia, expande o desenvolvimento da linguagem, pensamento, proporcionando além de situações prazerosas, o surgimento de comportamentos e

assimilação de regras sociais. Ajuda a desenvolver seu intelecto, tornando claras suas emoções, angústias, ansiedades, reconhecendo suas dificuldades, proporcionando assim soluções e promovendo um enriquecimento na vida interior da criança.
Para ensinar a ler e a escrever é preciso que o profissional da área da educação seja esse tipo de modelo, consequentemente será mais fácil ter um aluno leitor e produtor eficiente. Os responsáveis pela educação básica no Brasil devem se preocupar com a formação daqueles que preparam os futuros leitores, porque se na base houver o interesse e a habilidade na leitura, quando adulto, esta habilidade tenderá a estender nos níveis superiores da educação.
As propostas e as práticas na Educação Infantil ainda divergem, os estudos bibliográficos apontam urgência nas reflexões e discussões que favoreçam o redimensionamento destes campos, promovendo uma educação de qualidade para as crianças.
a experiência escolar insere-se em um processo contínuo de desenvolvimento do sujeito que se iniciou antes de sua entrada na instituição. Todas as experiências vividas na escola ganharão significado quando articuladas ao processo global de desenvolvimento do indivíduo e não quando concebidas como um aglomerado de experiências vividas somente no âmbito escolar... a escola não é um espaço independente da socialização e aprendizagem, mas um espaço que vem se somar aos outros nos quais o ser humano transita, os quais de uma forma ou de outra, já imprimiram certas marcas nas formas de atividade que o indivíduo realiza e no uso que ele faz tanto dos sistemas expressivos, como simbólicos (LIMA, 2002, p. 6).
O brinquedo em si, tem função definitivamente relevante no universo infantil, assumindo formas e papéis definidos pelas crianças, de acordo com sua vontade e necessidade. A questão da ludicidade, entre outras justificativas, reside justamente ai, quando um cabo de vassoura passa a ser um cavalo, ou seja, assume a forma de um cavalo real. No momento em que a criança utiliza toda a sua capacidade imaginativa para fantasiar coisas que a priori não existem (mas que para ela existem claramente) é que o lúdico se manifesta em toda a sua intensidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.
BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil: Introdução – vol. 1. Brasília, 1998a.
LIMA, Jaqueline da Silva. A importância do brincar e do brinquedo para as crianças de 3 a 4 anos na Educação Infantil. Monografia apresentada conclusão do curso de Pedagogia de Centro de Ciências Humanas da Universidade Veiga de Almeida. Rio de Janeiro, 2006.
NUNES, T. O ambiente da criança. Cadernos de pesquisa, 89, 5-23, 1994.
OLIVEIRA, Marta Kohn. Vygotsky: Aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 3 ed. São Paulo: Ed. Scipione, 1995
OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. Editora Cortez., SP, 2002.
PINHEIRO, Rosângela de Freitas Hereda. Um olhar do brinquedo numa perspectiva vygotskyana. Revista da ABPp- Psicopedagogia, 2007.
POLETTO, Raquel Conte. A ludicidade da criança e sua relação com o contexto familiar. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 1, p. 67-75, jan./abr. 2005.
RINALDI, Carlina. O Currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, C.; FORMAN, G..As cem linguagens da Criança. A abordagem de Régia Emilia na Educação da primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, p. 113- 122, 1999.
SEVERINO. Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.
VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NA EDUCAÇÃO

FERNANDA RIBEIRO DOS SANTOS

RESUMO
O presente artigo tem por objetivo abordar a questão do movimento no ambiente escolar e como este pode ser - e relacionado com a aprendizagem. O questionamento surgiu a partir de como os professores concebem o movimento dos alunos dentro da sala de aula e como este pode ser relacionado com a aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Corporeidade; Movimento; Motricidade,

INTRODUÇÃO
O presente artigo tem por objetivo abordar a questão do movimento no ambiente escolar e como este pode ser e está relacionado com a aprendizagem. A partir disso surgiram algumas indagações sobre um posicionamento dos docentes em relação à questão

do movimento nos espaços escolares.
Objetivo

Com base neste questionamento, o objetivo deste artigo é elucidar a importância do movimento para o desenvolvimento, e também, esclarecer algumas questões. Como por exemplo: Como o movimento contribui para a aprendizagem num processo que necessita interação com o ambiente, com o espaço e com as pessoas. Através do movimento a criança se conecta com estes elementos num processo evolutivo. Nota-se que existe aproximação de significações para os participantes de manifestações da motricidade. O emocional percebido como o sentido de ser praticante dessas atividades.
Desenvolvimento
Aproximadamente aos três anos de idade, as aquisições da criança são consideráveis e possuem as coordenações neuromotoras essenciais, como andar, correr, pular, falar, se expressar, utilizando jogos e brincadeiras. Os aprendizados é o resultado de uma maturação orgânica progressiva, mas também vêm da experiência pessoal e são parte do produto parcial da educação.

Foram obtidos e são complementados progressivamente ao tocar, ao apalpar, ao andar, ao cair, ao comparar.
Essa ligação estreita entre maturação e experiência neuromotora, segundo Henri Wallon (1975), passa por diferentes estados:

- Estado de impulsividade motora – em que os atos são simples descargas de reflexos;

- Estados emotivos – as primeiras emoções aparecem nos tônus musculares. As situações são conhecidas pela agitação que produzem, evidenciando a interação da criança com o meio;
- Estado sensitivo-motor – coordenação mútua de percepções diversas (adquire a marcha, a preensão e o desenvolvimento simbólico e da linguagem);
- Estado projetivo – mobilidade intencional dirigida para o objeto. Associa a necessidade do uso de gestos para exteriorizar o ato mental (inteligência prática e simbólica).

Do ato motor à representação mental graduam-se todos os níveis de relação entre o organismo e o meio (Wallon, 1975).
Para o autor é uma constante e progressiva construção com predominância afetiva e cognitiva

Movimento

Texto retirado de: Freire, JB. Educação de corpo inteiro: teoria e pratica da educação física. São Paulo, Scipione, 1989.
A educação para o movimento seria, talvez, uma educação através do movimento? Ou seja, recorreríamos a determinados movimentos para, por meio deles, educar algum outro aspecto motor?
Deste modo, tem se a impressão de que o movimento, no caso, seria um instrumento utilizável para facilitar a aprendizagem de conteúdos mais diretamente ligados ao aspecto cognitivo, de modo que correr, saltar, arremessar, girar, por diante. Creio não ser essa exatamente abordagem que se dê a educação que envolva movimentos corporais de maneira ampla e dinâmica.
Quando se fala em movimento, pensa em uma educação para o movimento: intensa, dinâmica, etc. porem tem aquela parte do corpo na qual as pessoas procuram relaxar, não se movimentar? Ou seja, o não fazer nada é tão importante, quanto o não fazer?
A questão levantada, são tantas as particularidades, que não se esgotaria em um ou dois capítulos. Basta perguntarmos, por exemplo: Educação do movimento? Educação para o movimento? Educação pelo movimento?
É preciso levantar questões que levem a um melhor entendimento do movimento, como componente indispensável da educação.
Sem dúvida o corpo tem uma infindável capacidade de educar-se. Não se pode negar a educação das crianças, inteligência corporal, componente fundamental no processo de adaptação dos seres humanos e no meio em que vive.
Antes de Cristo, os homens já se preocupavam com os aspectos da essência do homem e do mundo. Os primeiros filósofos, vindo da Grécia, começaram a se organizar no sentido de explicar quem somos, de onde viemos, para que estamos aqui, o que é o mundo.
No início uma visão mítica tentava explicar o homem e seus comportamentos, pelas vidas de Deuses. Alguns levavam a questão ao domínio do próprio homem, e outros criaram formas de reflexão profunda para se fazer uma análise.
Platão com sua teoria, separa o mundo material do mundo espiritual (sensível x inteligível), e com isto surge a dicotomia entre corpo e alma, sendo que o corpo é apenas um instrumento que aprisiona a alma e está se serve dele.
Outo grandes filósofos contribuíram com pensamentos e teorias que são utilizados até hoje; porém a grande herança que se percebe na formação de profissionais de educação, física, é o pensamento cartesiano como nos mostra TOJAL in: DE MARCO(1995,p.139).

”...relativamente a formação de um profissional, que

tenha como objetivo o desenvolvimento de atuação de ensino, e que se utilize do corpo, como seu objeto de atenção e aplicação. A questão imediata que se opõe é se não estaríamos nos referindo a educação física tradicional, com seu reducionismo dicotômico de corpo e mente, que transformou em fenômeno cultural do cartesianismo. ”

Com as mudanças que estamos vivendo, pensar na corporeidade, que é a melhor forma de perceber o homem dentro de um paradigma da totalidade. O homem atua num contexto histórico, pois é dotado de um complexo que age simultaneamente, sempre é inseparável, único. O homem é corpo, mente biológico, fisiológico, social, cultural e é dentro desta visão que deve ser tratado.

O domínio corporal

“É bom quase entenda desde já que nós não temos um corpo, antes nós somos o nosso corpo, e é dentro de todas as suas dimensões energéticas, portanto de forma global, que devemos buscar razões para justificar uma expressão legitima do home, traves das manifestações do seu pensamento, do seu sentimento” (MEDINA.1983, p.12).

Esperava-se que os domínios dos movimentos fossem conquistados na dependência apenas da maturação do indivíduo.
Toda via os estudos posteriores, como os de PIAGET, foram decisivos para mostrar que apenas a maturação não é características suficiente para que ocorra este desenvolvimento. O conceito de desenvolvimento motor hoje é mais amplo.
” Há um consenso de que na determinação a maturação do padrão de mudança deve ser levada em consideração a maturação, características individuais e as experiências”. HOTTINGER, citado por TANI (1988, p.64)

Dessa maneira, o ambiente deve ser favorável e estimulador para que ocorra um bom desenvolvimento motor, e o professor deve ser o facilitador no âmbito escolar, uma vez que proporciona aos alunos inúmeras vivencias motoras que ampliem seu domínio e acervo motor.

Domínio cognitivo

A cognição acontece através da formação de esquemas que se dá através da assimilação, acomodação e adaptação. A assimilação ocorre quando o indivíduo recebe e incorpora as informações recebidas do meio; através da acomodação ele processa as informações, comparando as a outaras já conhecidas e acomodadas, e por fim, ocorre conhecidas e acomodadas, e por fim, ocorre adaptação onde o indivíduo age no meio transformando, ou seja, dando sua interpretação a informação processada.
“Costuma se dizer que um traço característicos da forma de procedimento do sistema humano de cognição é a utilização do conhecimento prévio para interpretar novos fatos, dados, percepções, conceitos, etc. Da perspectiva dos esquemas, este conhecimento armazenado na memória Da perspectiva dos esquemas, este conhecimento armazenado na memória está organizado em um conjunto de esquemas ou representações mentais, e cada um dos quais desempenha todo o conhecimento genérico que adquirimos através de nossas experiência passada com os objetos, situações, sequência de situações, ações sequência de ações, conceitos entre outros. Desse modo, os esquemas são como modelos do mundo exterior, que reproduzem o conhecimento que temos acerca dos mesmos. No tratamento da informação, o esquema intervém em um processo de cima a para baixo, para interpretar o fluxo de informação procedente do mundo exterior. Ou seja, a representação e a aquisição de novos conteúdos na memória não são copias passivas da realidade, mas o resultado dos processos construtivos guiados pelos esquemas. ” SIERRA, B; CARRETEIRO,Min:COLL,et all,1996,p.125)

O domínio afetivo sócial

Estão ligados a este domínio os sentimentos e emoções que se desenvolvem no indivíduo em relação as coisas, as ouras pessoas e a si memo. Isto ocorre através do processo de socialização que a criança passa para poder viver em sociedade.
“O desenvolvimento social implica a capacidade para viver consigo mesmo. Especificamente, trata-se de integrar as necessidades e intenções do indivíduo, com as necessidades e intenções do mundo social em que se vive”. MOULY (1993, p.137)

Contudo a aceitação do grupo é um dos fatores principais deste desenvolvimento. Para que isso ocorra, a criança necessita desenvolver positivamente seu autoconceito e sua autoestima, para facilitar esta convivência em grupo, pois a partir disto pode se sentir necessidade saciada.
“ As expectativas de auto eficácia caem dentro do que, em geral pode ser chamada de conceito de si mesmo ou autoconceito. Esta designação, na realidade, é uma abreviatura para um conjunto bastante amplo de representações mentais, que incluem imagens e juízos, e não somente conceitos que o indivíduo tem sobre si mesmo e que englobam seus distintos aspectos corporais, psicológicos, sociais

e morais (Epstein,1981). O autoconceito comporta juízos descritivos sobre a própria pessoa e também juízos avaliativos de autovalorização. Estes últimos compõem a auto estima, frequentemente confundida com o autoconceito e, efetivamente, uma parte dele. Autoconceito e autoestima podem referir-se, além disso a própria pessoa como um todo, representação global que se tem de si mesmo, " (FIERRO, A .in: COLL,ALL,1996,P.159)

As capacidades físicas e habilidades motoras Diferenças entre capacidades físicas e habilidades motoras: Capacidades físicas: Inata, desenvolve-se, finita.
Habilidades motora: adquirida, estimulada, aprendida, depende das capacidades.

Desenvolvimento psicomotor

Capacidades físicas:

Condição física; força muscular, resistência, flexibilidade.

Condição motora; coordenação, velocidade, agilidade, potencia, equilíbrio. Habilidades motoras:
Locomoção; andar, correr, saltar, saltitar, galopar, escalar. Não locomoção; flexionar, estender, torcer, girar, levantar.
Manipulação; lançar, receber, bater, rebater, chutar, quicar.

Atividade 1: pega tartaruga: destaca se um aluno para ser o pegador, as outras crianças devem ficar espalhadas pela quadra. O pegador devera correr e pegar uma criança. Para se salvar esta deve ficar em posição quando outra criança a saltas. Se a criança for pega, passara a ser o novo pegador.
Atividade 2: corrente: destacasse uma criança para ser o pegador, as demais ficam espalhada pela quadra, conforme forem sendo pegas, vão dando mãos, formando dessa maneira uma corrente que continuará pegando as outras até que reste apenas uma que será a vencedora.
Coordenação motora ampla.

Dessa maneira percebe-se que a coordenação motora apesar de ser uma característica inata do ser humano, depende da estimulação e das vivências já
que se expressa e os movimentos e ações do indivíduo. Para isso é essencial um bom trabalho de exploração do esquema corporal e das habilidades motoras.

Atividade 1: Narigudo: deve ser se destacar um pegador que será o narigudo, as outras crianças ficam espalhadas pela quadra e devem fugir do pegador. Quando uma criança for pega pelo narigudo deve também se transformar em um narigudo e paraíso segurar a vez com a sua mão esquerda e a direita deve ficar apoiada no arco formado pelo braço esquerdo, então corre para caçar outras crianças. A brincadeira termina quando todas as crianças foram transformadas em narigudos.
atividade 2: Camaleão: uma criança deve ser destacada para ser o camaleão, as outras crianças devem estar dispersas pela quadra andando pulando ocorrendo de acordo com o ritmo das Palmas do camaleão, num dado momento camaleão grita: "camaleão chegou". Todas as crianças devem parar e fazer uma pose, o camaleão vai passando por elas e escolhe outra criança para ser o próximo camaleão de acordo com a escolha da pose que mais gostou. A atividade termina com a diminuição do interesse da turma.
Coordenação motora fina

A coordenação motora fina bem trabalhada facilita nos trabalhos manuais detalhados como por exemplo: escrever, cortar, costurar, pintar etc. Bem como nas tarefas onde há um alvo a ser atingido, como por exemplo: arremessar a cesta, chutar ao gol.
"O parentesco com os mecanismos que atuam no grafismo não pode escapar ao professor. Na mira, a operação que consiste em traçar uma linha de um ponto a outro envolve a entrada em jogo das regulações proprioceptivas ao nível dos membros superiores, do mesmo modo das que atuam no exercício de Mira que consiste em agarrar uma bola no espaço. Na coordenação entre espaço físico e espaço visual, o arremessar e o apanhar são atividades maiores de grande alcance educativo". LE BOULCH (1987)

Atividade 1: Caça pés: Os alunos devem estar dispersos pela quadra, no calcanhar direito de cada um deve estar amarrada, através de um barbante uma bexiga cheia.
Ao sinal do professor os alunos devem tentar pisar nas bexigas uns dos outros e proteger a sua própria bexiga, vence quem foi o último a manter a sua bexiga cheia.
Atividade 2: Cada aluno em posse de uma bola, deve locomover-se pela quadra levando a bola de diversas maneiras, de acordo com o solicitado: quicar, chutar lançar

com uma mão e receber com a outra, lançar para cima bater palmas girar e receber lá. Em duplas brincar de pingo,uma lança a bola para o outro deixando que essa quique uma vez só no chão.
Atividade 3: Caça bolhas: Formar várias rodas de

criança de acordo com a quantidade de alunos e material disponível uma criança fica ao centro segurando um canudo em um copo plástico contendo Água e detergente e fará várias bolhas de sabão mandando as para várias direçõe. As outras crianças por sua vez deverão estourar as bolhas com as mãos ou com os pés. Pode-se pedir para que contém o número de bolhas estouradas e vejam no final quem estourou o maior número.

Esquema corporal

Como é através do próprio corpo e de seus movimentos que o homem se expressa, há necessidade de um desenvolvimento de uma percepção.

LE BOULCH (1987) propõe algumas fases para essa estruturação:

Até os 2 anos é a fase do corpo vivido, onde a criança diferencia seu corpo do objetos e o meio.

Até 5 anos a criança utiliza muito dos elementos visuais e com a experimentação vai construindo sua imagem corporal, mas que ainda é muito imprecisa.

os 5 anos aos 7 anos fase do corpo representado devido a interiorização e as vivências globais da fase anterior, consegue agora representar seu corpo situando no espaço e no tempo.

Atividade 1: cada criança receberá um papel contendo desenho ou uma palavra de uma parte do corpo. Ao sinal do professor as crianças deverão procurar os amigos que também estão com papéis iguais ao seu e todos devem correr e sentar no local previamente delimitado, combinando uma sequência de movimentos feita com a parte solicitada. Dependendo da idade das crianças, nesse momento pode-se pedir para que elas criam uma relação sobre a parte do corpo sorteado pelo grupo.

Atividade 2: cada criança receberá uma bola e só poderá locomover-se pela quadra tocando a com a parte do corpo solicitada. Seguindo nessa atividade faz a mesma coisa carregando a bola em duplas, depois em trios, quartetos…

Atividade 3: música: O aluno deve cantar uma música, porém ficaram em duplas acompanhando o ritmo da música, com a parte do corpo solicitado por exemplo: polegar esquerdo de um com polegar esquerdo do outro, cotovelo com cotovelo, orelha com orelha…

Contudo, para um bom desenvolvimento da noção espacial e da lateralidade devemos trabalhar as noções de: esquerda, direita, ao lado, perto, em cima, embaixo, dentro, fora, interior e exterior, ao redor, entre, perto longe, na frente, atrás, estreito, Largo, comprido, curto, figuras geométricas…

Atividade 1: as crianças devem estar dispersas pela quadra, porém realizaram a atividade em duplas. O professor pede para que a estabelecem quem será a letra A da dupla e quem será a letra B. Começando por A pede para que A ande ao lado de B e vai trocando a forma, (na frente, atrás, passo por cima, passo por baixo, corra segurando a mão direita) Em seguida inverter os papéis.

Atividade 2: cada aluno receberá uma corda e o professor vai explorando várias formas de pular lá: para frente, para trás, com o pé direito, com o pé esquerdo, coloca lá no chão e andar sobre ela, passar por baixo, saltitar do lado direito girar do lado esquerdo…

Noção corporal e lateralidade

Contudo, para um bom desenvolvimento da noção espacial e da lateralidade devemos trabalhar as noções de: esquerda, direita, ao lado, perto, em cima, embaixo, dentro, fora, interior e exterior, ao redor, entre, perto longe, na frente, atrás, estreito, Largo, comprido, curto, figuras geométricas…

Atividade 1: as crianças devem estar dispersas pela quadra, porém realizaram a atividade em duplas. O professor pede para que a estabelecem quem será a letra A da dupla e quem será a letra B. Começando por A pede para que A ande ao lado de B e vai trocando a forma, (na frente, atrás, passo por cima, passo por baixo, corra segurando a mão direita) Em seguida inverter os papéis.

Atividade 2: cada aluno receberá uma corda e o professor vai explorando várias formas de pular lá: para frente, para trás, com o pé direito, com o pé esquerdo, coloca lá no chão e andar sobre ela, passar por baixo, saltitar do lado direito girar do lado esquerdo…

Ritmo

Ao se tratar de ritmo cabe entender que o ritmo é estruturado pelo pulso (frequência de tempo) na qual a frase rítmica se repete pode ser lento moderado, rápido e seus intermediários, porém todas as pessoas possuem seu ritmo individual que é natural de cada um. Portanto, existem duas formas da apresentação do ritmo, uma inerente e a outra aprendida, para desenvolver atividades que requeira.

“A palavra tem origem grega Rhytmos -movimentos regrados e medido, ritmo ou acompanhamento métrico”. (Nani,1992)

“É o resultado da distribuição métrica dos sons ou do silêncio (pausa)”. (Nani,1992)

“Nas séries iniciais de escolarização o trabalho com ritmo deve estar associado a marcação com palmas, com os pés, com ruídos produzidos pela boca, com cantigas, e canções, e com objetos. A cultura popular no Brasil é muito rica no aspecto musical portanto a realização de atividades rítmicas tem que

levar em conta esse conhecimento que toca criança já possui a respeito do ritmo". SE/CENP

Atividade 1: com os alunos dispersos pela quadra, o professor irá bater palmas em vários ritmos diferentes (lento, moderado, rápido e muito rápido) os alunos devem acompanhar locomovendo-se de acordo com as palmas. Podem acompanhar andando de frente de costas de lado…
Atividade 2: os alunos deverão ficar em duplas. Um aluno cria uma frase musical com palmas e o outro se movimentará de acordo com a frase, invertem-se os papéis pode prosseguir inventando outras frases, aliando frases.
Brincadeiras: Bambolê: Girar o bambolê na cintura uma e outra vez.

Amarelinha com bambolê: Uma brincadeira com bambolê bem tradicional: pular amarelinha. Você vai precisar de uns quantos bambolês e giz para desenhar os números. Agora é só pular!

Brincadeiras com bambolê - circuito motor: Circuito com bambolês suspensos para que as crianças saltem e passem por dentro dos aros.
Bolha de sabão

Divertidíssimo. Um túnel com bolha de sabão aproveitando o aro do bambolê. Para isso você precisará de uma bacia bem grande com água e sabão e dois companheiros para levantar o bambolê com cuidado.
Dentro e fora

Com giz de lousa desenhar no chão círculos. A criança deve realizar o circuito pulando dentro e fora, com um pé ou dois.
Túnel sensorial: Com duas barras, tecidos e bambolês, podemos criar um túnel sensorial superinteressante, especialmente, para os bebês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo esse enfoque nos fez ter um novo olhar sobre a questão, que é muito mais complexa. Os professores em sua maioria sabem da importância que existe nas atividades físicas no âmbito escolar. Contudo, como esses docentes que se dizem valorizadores das atividades motoras também as podam?
Neste sentido temos de pensar em não só cobrar atitudes e respostas dos professores, mas também questionar a formação que lhe é oferecida, será que ele tem em sua formação uma base teórica que seja suficiente para proporcionar uma efetiva reflexão sobre a sua prática

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. Parâmetros curriculares nacionais da educação física. Brasília: MEC/SEF, 1997.
COOL,C.; PALÁCIOS.J.; MARCHESI,A. Desenvolvimento psicológico e educação.
DE MARCO, Ademir(org.). Pensando a educação motora. São Paulo,papéis,1995(coleção corpo tricidade)
FREIRE, P. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 1991.
FREIRE,JB. Educação de corpo inteiro; teoria e prática da educação física.São Paulo, scipione, 1989.
LE BOULCH, Jean. Educação psicomotora. Psicocinetica na idade escolar. Porto Alegre: Artes médicas, 1987.
MARIÁS,Julián. Introdução à filosofia. São Paulo, livraria duas cidades,2ª ed.1966.
MEDINA, João Paulo subirá. A educação física cuida do corpo e mente: bases para a renovação e transformação da educação física. Campinas, papirus, 1983 coleção Krisis.
MOULY,George Joseph. Psicologia educacional. São Paulo, pioneira, 1993, 9ª edição (biblioteca pioneira de Ciências sociais)
PICCOLO,V.N. Educação física escolar:...ser ou não ter? Campinas, S.P. Ed. da Unicamp, 1995, 3ª ed.
São Paulo (Estado) Secretaria de educação. Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas Proposta curricular de educação física 1º grau. 4ª Ed. São Paulo: SE/CENP,1990,60p.il
Educação física - ensino fundamental: 5° a 8° séries. 2.ed. São Paulo: SE/CENP,1997.v.1.44.il.(prática pedagógica).
TANI,G. Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: Ed. da USP, 1988.
WALLON, Henri. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 1975.

AS CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA FORMAÇÃO DO LEITOR

FERNANDA RIBEIRO DOS SANTOS

RESUMO

Objetivo deste artigo é buscar a reflexão das práticas educativas no desenvolvimento sociocultural, afetivo e cognitivo da criança, no qual há uma inquietação na formação de um sujeito critico com de-

veres e direitos, dessa maneira é importante a ação reflexão da pratica docente na formação social do indivíduo e destacar o quanto a leitura transforma a sociedade, em cidadãos críticos, que compreendem os sentidos da vida e do mundo. Para Paulo Freire (1982) a leitura de mundo precede a leitura da palavra. A leitura contribui retiradas de barreiras educacionais, promovendo o desenvolvimento sociocultural, efetivo e cognitivo. Conquanto é fundamental que os professores reflitam suas ações pedagógicas, o que cabe a ele conhecer e compreender a forma como o aluno constrói a escrita e a leitura, bem como, os mecanismos que ele utiliza para dar significado às "coisas", o que lhe permitirá fazer deduções e escolher as ferramentas mais adequadas para um melhor desenvolvimento do ato educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores: Leitura; Práticas educativas

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo abordar. Uma prática educativa que venha fazer surgir o novo, buscar respaldo nos referenciais teóricos, que fazem refletir sobre a prática e criando possibilidades de olhar a criança no seu processo de desenvolvimento, tendo uma relação social/ afetiva que é essencial para as relações. E procurar saber o que ela traz como experiência de vida.

Nesta perspectiva é importante que os professores buscam um olhar atento da reflexão da criança como ser social, de relações, inseridos numa determinada cultura, pois são crianças diferentes, diferentes regionais, sociais, de crenças e etnia. É um ser que pensa, sente e atua no seu meio em que vive.

Entretanto é preciso que ao Incentivar a leitura, o docente seja comprometido com uma prática pensada. No qual é urgente que tenham uma qualificação Profissional. Conquanto, as práticas educativas precisam de planejamento e decisões, para que tenha um resultado positivo em relação à aprendizagem das crianças na educação como um todo.

Leitura de mundo

De acordo com Freire (2003 p.11) o ato de ler é um processo que envolve uma compreensão crítica e que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas que antecipa e se alonga na inteligência de mundo.

"A leitura do mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE, 1989)

Freire, afirma que, ensinar exige rigorosidade metódica, o que para o autor os educadores precisam que os alunos sejam motivados e empolgados, assim como os alunos precisam de professores apaixonados para ensinar. Ensinar não apenas o conteúdo dos livros, porem a raciocinar de forma correta.

"Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, ás vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo". Freire. (1996 P.27).

Para o autor, os conhecimentos prévios construídos ao longo da vida do sujeito, ou seja, a história e vivencias, são a base para qualquer construção de conhecimento, devendo tais bagagens ser considerados como a leitura de mundo de cada indivíduo.

Diante da importância do ato de ler, vem sendo cada vez mais discutida, por muitos estudiosos que defendem a ideia de que não basta ler o texto, mas preciso ter uma leitura de mundo. Tornando um assunto de urgência social, com a colaboração da ciência, defendendo na luta nas conquistas políticas das classes populares, na qual há um alto índice de pessoas que não tem acesso à escolarização e alfabetização na vida escolar;

Segundo o IBGE (2012.) Instituto de Geografia e Estatística, uma pessoa é alfabetizada se ela souber ler e escrever um "bilhete simples". O pesquisador do IBGE registrou em 2012 uma taxa 13,2 milhões de analfabetos e outros 27,8 milhões de analfabetos funcionais.

De acordo com os índices do INAF (2009), indicador de analfabetismo funcional, do Instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação Educativa, expressam uma realidade absurda. Quatro em cada brasileiro que cursaram até a 4º série e hoje tem entre 15 e 24 anos de vida, não conseguem compreender nada além de um pequeno bilhete simples ou anuncio.

Essa implicação, revela um fracasso considerável de uma concepção de ensino inadequado que predominou durante boa parte do século passado constatando que os alunos trabalhando com atividades de cópia e memorização mecânica das famílias silábicas, docentes, reduziram a alfabetização a uma atividade de decifração na qual ler, era decorar sílabas e escrever repedindo de maneira cansativa e enfadonha, pois a leitura e escrita era abordada sem a comunicação entre educador e aluno.

Para Paulo Freire aprendemos a ler o mundo nas relações sócias com as palavras, as letras dos conhecimentos prévios. Conquanto para que haja o prazer da leitura é fundamental que se inicie em casa, no ambiente familiar na qual tenha uma interação com a leitura, despertando na criança o desejo necessário para educandos e educadores. É fundamental que a família e as escola, sejam cientes da importância da leitura na vida dos cidadãos, sendo um dever de todos aqueles que direta ou indiretamente trabalham com a educação. O professor

precisa ser o mediador do ato de ler, oportunizando o educando a ler o sentido do contexto de mundo, considerando a cultura dos indivíduos

“Não há homem sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo”. Freire (1970 p.74)

Conforme, Freire é essencial relação dos homens - mundo, uma vez que é o homem que transforma a realidade para ser “melhor”, sendo a humanização dos homens como ato de buscar. Cabe ao indivíduo se encher de cultura os espaços vazios criando ao fazer isso, outros espaços ao meio ao qual está inserido. Se isto lhe for negado, será um ato violento, fazendo os objetos de alienação uma prática bancária. Uma vez que cabe ao professor uma prática problematizada, enquanto o que fazer humanista e libertador que educandos e educadores fazem sujeitos do seu processo, superando a alienação o autoritarismo do educador bancário e a falsa

Consciência do mundo, deste modo, o mundo não fala com falsas palavras, mas midiatizados dos sujeitos da educação transformadoras.

Entretanto, o ato de ler se torna um precioso instrumento libertador e autônomo no qual leva o homem escrever e reescrever o mundo e a modificar-se através das suas práxis conscientes. No entanto a importância do ato de ler implica uma compreensão de texto, deve ser pensada e contextualizada.

Segundo com Elias José (1988) apud Jacqueline Held (1980 p.5) reforça a necessidade dos pais e educadores oferecerem as crianças muita leitura para o gosto e o prazer de ouvir e ler historias, bem como com carinho, estímulos a fantasia e imaginários e com a valorização dos estudos, do crescimento intelectual e afetivo, conseguiremos criar crianças mais felizes. O imaginário ligado a emoção e a afetividade dão segurança e veracidade de que não estamos criando uma geração de repetidores deprimidos. É nas trocas sócias que os homens são capazes e evoluir e construírem, ideias, ser artista, cientista, político, criativo capaz de atuar e reagir transformando o mundo.

Comportamento leitor

O professor reflexivo estimula e enriquece o imaginário infantil desde cedo, pois as histórias ouvidas pelas crianças tem a magia de conduzir a enriquecer-se emotivamente, cultural e afetivamente, provocando uma ligação afetiva entre o adulto que usa o discurso e a criança que o decodifica, valorizando a sociabilidade e o auto- conceito positivo da criança, quanto mais o professor estuda uma história infantil e suas possibilidades de trabalho em sala de aula, mais atividades pedagógicas poderão ser exploradas para o desenvolvimento de estratégias cognitivas de leitura de mundo e desenvolvimento do comportamento leitor, o educador deve, apresentar o livro, o autor, o ilustrador, ler em voz alta utilizando comportamento leitor, deixar que as crianças manipulem o livro, ler novamente mostrando o livro, observando os personagens mágicos, o espaço e contando e recontando para a captação do leitor, pois com a leitura apanhamos mais conhecimento e cultura, o que nos fornece mais

Capacidade de diálogo de maneira que mais cedo a criança for inserida neste mundo, imaginário dos livros, mais cedo ela será apta para se tornar um leitor na sociedade.

(...) um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence. As instituições de educação infantil podem resgatar o repertório de histórias que as crianças ouvem em casa e nos ambientes que frequentam, uma vez que essas histórias se constituem em ricas fontes de informação sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções8e com as questões étnicas, contribuindo na construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças, (MEC, 1998, p.146).

A formação de professores

Formar professores não é uma tarefa fácil, ainda há uma concepção tradicional, nas U.E. Toda via cada vez mais os professores estão buscando e refletindo sobre suas práticas e concepção de modelos inovadores. Para Paulo freire é fundamental para superação desse impasse o desenvolvimento do senso crítico da concordância do novo e do desafio da rejeição a qualquer forma de discriminação. O autor busca sempre a luta dos sujeitos em um mundo real procurando compreender e articular com o contexto. Para ele, fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. (Freire, 1996 p.118) Além disso “uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade”

Segundo Nóvoa, a pratica docente não se restringe ao fazer o curso de graduação e nos tornaremos bons professores qualificado para dar aula, todavia ser professor demanda uma bagagem de conhe-

cimento que quase sempre não se aprende só na universidade, ela depende da situação cultural, no sistema de ensino e da própria formação, valorizando questões pedagógicas e debatendo a importância que as práticas docente exerce na formação dos professores, construindo sua identidade ,experiências, no qual a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou técnicas, mas sim, através de um trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal NÓVOA (1995 p.25).

O indivíduo que terminou o curso de graduação, deve começar com as experiências feitas como aluno no qual poderá observar e refletir sobre os diferentes professores, podendo identificá-lo como alguma forma de ser professor e que mais adiante tomaremos como exemplo a seguir. As experiências também vão sendo produzidas no cotidiano docente na qual a cada nova experiência é uma oportunidade para fazer uma reflexão sobre as práticas, permitindo observar pontos positivos e negativos da vida do educador. Ninguém torna professor de repente ou no momento que entra numa sala de aula. Essa passagem é um processo que se dá durante todo o curso de formação somando conhecimento acumulativo ao longo da vida, uma vez que não basta para o professor saber o conteúdo, nem somente a mais perfeita maneira de ensinar é preciso bom senso para buscar saber como se dá o funcionamento das organizações e planejamentos escolares, qual a realidade que estas escolas estão inseridas bem como relação escola e comunidade. Deste modo, o professor deve conhecer o currículo da instituição e estar consciente deve seguir, crescendo, se modernizando. Para tanto o professor precisa seguir essa evolução e fazer parte da inovação e transformação da Unidade escolar.
De acordo, com a revista magistério: o aluno, o professor tem que ser o sujeito do processo. Ele tem o direito de ser o professor, reflexivo, crítico-reflexivo, de professor pesquisador. No entanto é preciso ter políticas educacionais que avancem nessa direção. Para então poder superar processos estruturais e conjunturais que estão, de fato, atravancando a democratização da educação neste país.p.30
Saberes pedagógicos

O professor precisa saber quem é o aluno de hoje?

Segundo a professora Elba que participou da revista magistério o aluno, diz que toda escola tem que ter cuidado de verificar, em primeiro lugar, as questões básicas, socioeconômicas e as oportunidades culturais da criança, adolescente ou adulto. Então é importante saber de onde vem cada aluno, quais seus hábitos culturais, seguimentos sociais, origens étnicas e quais são os hábitos da família. Para poder ir dando uma visão sobre quem é o aluno. E quais suas inspirações tem a respeito da escolaridade.

No entanto para os professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode aperfeiçoar a próxima prática. O próprio discurso teórico necessário à reflexão crítica tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a práxis educativa
Dessa maneira é preciso analisar a prática docente para que não seja uma educação ingênua, sendo necessário o aperfeiçoamento de uma consciência crítica e reflexiva associando a teoria com a prática educativa produzindo novos conhecimentos para não negligenciar o aprendizado a criança. Elias José (1988 p.13) diz acreditar piamente que ao menino de rua hoje, ao pequeno marginal que nos assalta e nos assusta, faltou uma história de vida diferente na infância do sujeito, na fase de conhecer o mundo e de crescer. Faltaram bons relacionamentos e ambientes facilitadores do seu desenvolvimento.
Da mesma forma que o espaço, também o tempo e as suas formas de gestão são essenciais para ampliar as maneiras de ver, conceber e expressar o mundo por meio das diferentes linguagens que integram arte e ciência, no complexo processo de apropriação e construção do conhecimento .A relação de bebes e crianças com os objetos e as situações que proporcionamos e que eles descobrem na unidade do espaço da EU exercita a curiosidade de observação ,atenção percepção , pensamento , investigação, interpretação, criação de hipóteses e imaginação e elaboração de teorias explicativas daquilo que vivem e observam .CURRICULO DA CIDADE (2019 p.113).

Ambiente acolhedor

É fundamental que o professor na educação infantil, organize um ambiente exclusivo para os livros na sala de aula, que criando rodas de leituras, envolvente e aconchegante, proporcionando a leitura e as ilustrações de maneira que despertem nos pequenos, curiosidade, simpatia e entusiasmo pelo livro, para as crianças construam uma relação prazerosa pela leitura, no sentido dela querer aprender a ler e a sentir prazer pela leitura, além do incentivo ao o habito leitor ao ler histórias para cativar as crianças. Contar, ler e ouvir histórias, são formas de criar um espaço e um tempo imaginário, tendo o poder mágico de ligar pessoas pelo fio da narração fazendo o bom contador, o ouvinte a viajar, no qual passa a ser formas de viver, e reviver de marcar o

ser e estar no mundo deixando lembranças vivas na memória do outro. Esse encantamento que nos é dado pela imaginação no momento da leitura nos envolve

Na fantasia da história sem ao menos sair do lugar. É importante na prática da formação docente o aprendiz de educador admite que é indispensável pensar correto, criticamente, deixando entusiasma-se e envolver-se nesse mundo mágico dos contos literários infantis.
"Espaços semiabertos proporcionam as crianças e ao educador uma fácil visão de todo o espaço disponível, bem como o favorecimento das interações sociais" CRAIDY: KAERCHER (2001, p.76-77)

É importante que os cantinhos de brincadeira estejam demarcados para facilitar aos pequenos o acesso livre, os limites e a organização, assim será mais fácil para as diferenciarem, brincarem e encontrarem os objetos nos cantos.
Segundo o currículo da cidade da educação infantil, as práticas cotidianas são permeadas de significado e devem romper com divisões arbitrarias de tempo, espaço e material. Dessa maneira o ambiente deve ser estimulador e atrativo com oportunidades necessárias para se desenvolver
De acordo com a revista magistério, p 51, o educador organiza o ambiente ao redor do bebe com muitos objetos que chamem a atenção e despertam nele o movimento para pegar e explorar os objetos que devem ter cores, forma tamanhos, e texturas diversas, permitindo percepções ao bebe que explora. Ao manipular os objetos que o educador dispõe no ambiente a criança vai formando sua inteligência, personalidade e as funções que usamos para pensar.
O desenvolvimento infantil é um processo que depende das experiências e vivencias anteriores do sujeito, do ambiente em que vive e de suas relações com esse ambiente, de modo que na falta de "alimentar o imaginário" da criança, o autor remete a ideia de comprometer seu papel como agente de seu próprio desenvolvimento. É importante que educadores propiciem momentos prazerosos com contação de histórias na fase da pequena infância, não contribuindo para a exclusão social.
O papel do educador

"Como é maravilhoso alimentar o menino que fui de tal maneira com muito afeto, poemas e histórias. Poemas e histórias, sobretudo para crianças, mas que sirvam também para despertar o menino que dorme no coração do adulto. Porque não vivemos na mesma idade mágica da criança, para dialogar com ela e entrar no seu universo de magia e beleza?" ELIAS JOSE(1988. p.14)

O autor viveu uma infância privilegiada, com relação a afetividade e ao estímulo do desenvolvimento imaginário, o que despertou nele desde pequenino a fantasia através do hábito de ouvir e contar histórias, aproximando sua realidade com o mundo ideal e fantástico que a literatura propiciará nos momentos em que sua mãe encurtara distancia no universo mágico dos contos infantis, constituindo vínculos afetivos com tanto carinho e afeto ao ler o "mundo", mundo esse, que reflete tudo o que somos e vivemos ou tudo que não somos e nem vivemos, embora há quem não saiba que para entrar nesse mundo fantástico literário, basta sintonizar-se com ele, ouvindo e lendo histórias, e assim aproximando os pequenos das práticas sociais. A criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-la por meio da escuta, da leitura do professor, ainda que não possa decifrar cada uma das palavras ouvir um texto já é uma forma de leitura. RCNs (1998 p.141).
O sujeito é capaz de ler a medida em que a leitura é incluída como um conjunto de ações, pois quando consegue decodificar o mundo ao ouvir histórias, entende-se que ela está lendo.
É preciso todo cuidado ao ler mundo pois ao ler o mundo no livro é preciso muito cuidado com a palavra dita e sobre tudo com a palavra escrita! As variadas faces das palavras têm o poder de encantar de denunciar e de esclarecer, mas também de iludir e enganar. É preciso reforçar nosso poder de leitura. ELIAS JOSÉ (1988 p.23).

Bem como desprovidos de crítica, a leitura pode levar a simples aceitação mecânica, não dando prazer nem sentido a quem lê. Porém é preciso educar leitores, não modelos de sujeitos mecanizados, mas torna-los cidadãos conscientes e capazes de posicionarem perante seus ideais, mudando a sociedade, no qual escola tem este importante papel.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, é preciso refletir sobre currículo e programas por meio de leituras e práticas investigativas que favoreçam a formação de um profissional capaz de intervir na escola como sujeito mediador participante, crítico e criativo, refletir sobre currículo e programas por suas tendências políticas e concepções teóricas, investigar a prática pedagógica da escola com vista ao resgate de sua função social e compromisso com a comunidade e proporcionar oportunidades para elaboração de uma proposta curricular que atenda à coletividade escolar a partir de sua realidade, com questionamentos e sugestões. Contudo, podemos concluir que as ações educativas que necessitam serem planejadas, pois preci-

sam que tenham, um resultado positivo em relação à aprendizagem das crianças na educação infantil. E essas são consideradas nesse processo, com experiências que a criança teve ou não em relação à leitura e à escrita, sendo o docente mediador dessa ação, a planejar sua aula com coragem para batalharmos mais por mudanças paradigmáticas do que alterações programáticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CRAIDY,C.M. KAERCHER G.E.P da S.Org Educação Infantil pra que te quero? Porto Alegre: Artmed 2001.

CURRICULO DA CIDADE: Educação Infantil. São Paulo: SME/ COPED, 2019.

JOSE, ELIAS. Ler, contar e encantar, Literatura Infantil. São Paulo: ed.mediação, 1988.

BANDEIRA MANOEL. Estrela da vida inteira: poesia reunida. 2° ed. Rio de janeiro livraria Jose Olympio ed, 1970, p. 127- 128.

FREIRE,PAULO. A importância do ato de ler, ed. Cortez São Paulo, 1992.

Pedagogia do oprimido, 17° ed. Rio de janeiro, Paz e terra, 1987.

Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e terra,1996

NÓVOA ,ANTONIO. Profissão Professor 2° ed. Porto ed. Portugal 1995.

REFRENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCACAO INFANTIL, conhecimento de mundo, vol. 3. Ministério da Educação e do desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1988.

REVISTA MAGISTERIO: O aluno, Vol. 3.São Paulo,2014.

ORIENTACOES CURRICULARES. Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a educação Infantil/Secretaria Municipal de Educação-São Paulo: SME/DOT, 2007.

----------ELIAS, JOSE, HELD (1988) Apud Jacqueline. O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica. São Paulo: Summos, 1980.

AÇÃO EDUCATIVA DO MUSEU AFRO BRASIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

FLÁVIO PEREIRA FERREIRA

RESUMO

A trajetória de formação dos espaços do museu pode ser resumida através da transformação de acervos particulares em coleções públicas. O objetivo do artigo é abordar as ações educativas no museu que possibilita os visitantes desenvolvam habilidades para analisar a história partir dos objetos em seus aspectos materiais e simbólicos. Os conceitos utilizados abordam não somente os alunos do ensino fundamental, mas também outros públicos, tendo em vista que os museus são visitados por famílias, estudantes em vários níveis – da educação infantil, básica e superior -, grupos com necessidades especiais entre outros, o museu deve planejar ações a partir das especificidades de cada público visitante. As ações educativas do museu afro Brasil voltadas os estudantes do ensino fundamental é composto por agendamento realizada pela escola. O trabalho propõe apresentar o quanto o espaço museológico proporciona uma aprendizagem significativa da história da arte brasileira por meio dos objetos de arte/ documento histórico.

PALAVRAS-CHAVE: Ação-educativa; Aprendizagem; História da arte; Documento.

SUMMARY

The trajectory of formation of the spaces of the museum can be summarized through the transformation of private collections into public collections. The purpose of this article is to address educational actions in the museum that allow visitors to develop skills to analyze history from objects in their material and symbolic aspects. The concepts used cover not only elementary school students but also other publics, since museums are visited by families, students at various levels - early childhood education, basic and higher education, groups with special needs, among others, the museum should plan actions based on the specificities of each visiting public. The educational actions of the afro-brazilian museum aimed at the elementary school students are composed by the school's schedule. The paper proposes to present how much the museum space provides a significant learning of the history of Brazilian art through the objects of art / historical document.

KEYWORDS: Educational action; Learning; History of art; Document.

RESUMEN

1 Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL), São Paulo-S.P. Professor da Rede Municipal da Cidade de São Paulo. E-mail: flaviofriend@yahoo.com.br

La trayectoria de formación de los espacios del museo puede ser resumida a través de la transformación de acervos particulares en colecciones públicas. El objetivo del artículo es abordar las acciones educativas en el museo que posibilita a los visitantes desarrollar habilidades para analizar la historia desde los objetos en sus aspectos materiales y simbólicos. Los conceptos utilizados abordan no sólo los alumnos de la enseñanza fundamental, sino también otros públicos, teniendo en cuenta que los museos son visitados por familias, estudiantes en varios niveles - de la educación infantil, básica y superior -, grupos con necesidades especiales entre otros, el museo debe planificar acciones a partir de las especificidades de cada público visitante. A las acciones educativas del museo afro Brasil dirigidas a los estudiantes de la enseñanza fundamental se compone de programación realizada por la escuela. El trabajo propone una presentación de cuánto el espacio museológico proporciona un aprendizaje significativo de la historia del arte brasileño por medio de los objetos de arte / documento histórico.

PALABRAS CLAVE: Acción-educativa; Aprendizaje; Historia del Arte; Documento.

1. INTRODUÇÃO

Vemos nos últimos anos, a uma profunda transformação na relação dos museus de arte e centros culturais com as escolas. As visitas passaram a ser incluídas nos planejamentos escolares para o ano letivo, tanto aos acervos permanentes quanto aos temporários, fortemente divulgados pela mídia. A partir dessa demanda os museus começaram a organizar departamentos educativos para mediar a sua relação com as escolas.

O presente artigo tem por objetivo apresentar os resultados obtidos do estudo sobre a importância do museu Afro Brasil como estratégias pedagógicas para alunos do ensino fundamental tendo como base questões para reflexão em sala de aula.

O trabalho aqui apresentado foi desenvolvido a partir de um breve histórico da arte educação no Brasil abordando também a ressignificação da cultura afro brasileira e de pesquisas bibliográficas disponíveis. A abordagem baseou-se também na visitação aos museus na qual a pesquisa a campo se fez necessária para o enriquecimento do estudo.

Ele está dividido em contextualização do trabalho desenvolvido com as propostas pedagógicas e leis mais recentes no que se refere proposta de disseminação da cultura afro no contexto, caracterização do espaço museológico onde realizou-se a pesquisa e, por fim apresentação dos resultados obtidos e as considerações finais destacando a importância desta pesquisa para os seus participantes e para a cultura afro-brasileira na educação básica, de forma geral.

O tema justifica-se, pois, ampliará a compreensão da importância ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil através do museu Afro Brasil. Considero que em 2003 foi promulgada a lei nº 10.639 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), passando-se a exigir que as escolas brasileiras de ensino fundamental e médio incluam no currículo o ensino da história e cultura afro-brasileira. Essa foi uma mudança essencial para que as pessoas tivessem mais reconhecimento sobre a origem da cultura afro Brasileira. Coloca-nos diante de outra questão: quais caminhos devemos tomar para atingir em nossos alunos as reflexões desejadas por meio de uma aprendizagem significativa? Diante dessa questão, a pesquisa contribuirá para conscientização e valorização da cultura afro Brasileira como estratégia pedagógica na busca do desenvolvimento do educando.

Através de seus documentos raros, máquinas, jornais, pinturas, esculturas, desenhos, móveis, instrumentos, sua arquitetura, por seu acervo, o museu tem sido reflexo do desenvolvimento processado por nossa sociedade. Este espaço nos faz perceber o quanto somos fadados ao conhecimento e seus desdobramentos. Quando visitamos um museu depreendemos o quão pequenos somos, e entendemos a valência dos rendimentos de nossas transformações culturais. Identificando nossa história por meio de objetos e imagens, fazendo com que criemos bens para reflexão sobre o passado, a atualidade e o futuro.

A questão que moveu esta pesquisa foi indagar sobre de que forma é possível proporcionar uma aprendizagem significava usando o espaço do museu para levar os alunos a compreender a grande importância e contribuição da cultura africana para as artes brasileiras. É precisamente a partir das ideias expostas que este artigo tem por objetivo traçar algumas considerações sobre a ação dos museus Afro para com a escola. O assunto é bastante atual, pois não se nega a ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira.

Fez-se necessário esta abordagem para a nossa formação e dessa forma estaremos contribuindo para a formação integrada do aluno. Ao serem despertados para o gosto e o prazer do aprender, os discentes tornam-se adultos leitores, críticos e inseridos no contexto social.

2. BREVE HISTÓRIA DA ARTE-EDUCAÇÃO

A arte vem sendo nos últimos anos vista como uma prática pedagógica que deve ser explorada nas salas de aula. Sendo um elemento cultural, a disciplina é sem dúvida um instrumento de produção de conhecimento, aprimoramento e imaginação. Mas a história a arte- educação mostra que nem sempre foi assim.

A disciplina de artes tem sido uma matéria obrigatória em escolas primarias e secundarias (1º e 2º grau) no Brasil há mais de 50 anos. Isto não foi uma conquista de arte-educadores brasileiros, mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (acordo MEC-USAID), reformulou e educação brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal nº 5.5692 de Diretrizes e Bases da educação. Esta lei estabeleceu uma educação tecnológica orientada que começou a profissionalizar a criança na sétima série (oitavo ano), sendo e escola secundaria completamente profissionalizante. Esta foi uma maneira de proporcionar mão-de-obra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no país sob o regime da ditadura militar em 1964 a 1983 (ALVES, 1968:60).

Naquela época não tinha cursos de arte-educadores nas universidades, apenas cursos para preparar professores de desenho, principalmente desenho geométrico. Fora das universidades, um movimento bastante ativo chamado movimento das escolinhas de arte, tentava desenvolver desde 1948 a auto expressão da criança e do adolescente através do ensino das artes. Em 1971 o movimento das escolinhas de artes estava difundido por todo o país com trinta e duas “escolinhas”, a maioria delas particulares, oferecendo cursos de artes para crianças e adolescentes e cursos de arte-educação para professores e artistas.

A lei federal que tornou obrigatório a disciplina de artes nas escolas, entre tanto, não pode assimilar como professores de artes ou artistas que tinham sido preparados pelas “Escolinhas”, a partir da quinta serie exigia-se o grau universitário, que a maioria deles não tinha.

O governo federal decidiu criar um novo curso universitário para preparar professores para a d disciplina educação artística criada pela nova lei. Os cursos de licenciatura em educação artística nas universidades foram criados em 1973 compreendendo um currículo básico a ser aplicado em todo o país. O currículo de licenciatura em educação artística na universidade pretende preparar um professor de arte em apenas dois anos, que seja capaz de lecionar música,

teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da primeira á antiga oitava série (hoje nono ano), e em alguns casos, até o 2º grau do ensino médio.

“A linguagem expressiva da arte tem a força de interrogar padrões, valores, concepções e gostos; ela exige a reflexão. Diante dela nos deparamos, por exemplo, com vários conceitos de belo e feio, e por eles podemos pensar nos valores que contornam nossas vidas e imprimem identidades e pertencimentos.” (JOHANN, 2015, p. 07).

Segundo BARBOSA (1994, p.10) é um absurdo epistemológico ter a intenção de transformar um jovem estudante, com um curso de apenas dois anos, em um professor de tantas linguagens artísticas.

Hoje centenas de cursos de licenciatura em educação artística nas faculdades e universidades no Brasil estão outorgando diplomas à arte-educadores. Mas muitas se recusam a oferecer o curso de dois anos e optam por um curso de quatro anos, o que é legalmente possível através de regulamentação do Ministério da Educação, seguindo, entretanto, um currículo mínimo obrigatório que não é adequado para preparar professores capazes de definir seus objetivos e estabelecerem suas metodologias.

A falta de correspondência entre os objetivos e a prática real na sala de aula é provada pela análise conjunta das suas pesquisas juntas. Objetivos são simplesmente palavras escritas nos programas ou estatutos que não tem sido posto em prática. Nas artes visuais ainda domina na sala de aula o ensino de desenho geométrico, temas banais, as folhas para colorir, a variação de técnica e o desenho de observação, os mesmos métodos, procedimentos e princípios ideológicos encontrados numa pesquisa feita em programas de ensino de artes de 1971 a 1973 (SIQUEIRA, 1987).

Mas o que podemos perceber diante do levantamento de dados para essa pesquisa em artigos e as referências bibliográfica até o momento é que a visão do arte-educador em geral é a mesma: o profissional formado em arte educação mencionam o desenvolvimento da criatividade como principal objetivo de seu ensino. A identificação da criatividade com espontaneidade não é surpreendente porque é uma compreensão de senso comum. Veremos agora como o arte educador pode enriquecer ainda mais a bagagem do educando utilizando o espaço museológico como prática pedagógica.

3. APRENDIZAGEM DA ARTE FORA DA ES-

COLA

A colaboração entre museu e escola é atualmente considerada importante para a existência, ou mesmo sobrevivência dos museus, visto que garante alto índice de visitação e público para o futuro.
Fróis (2011) considera que nos dias atuais os museus vêm passando por mudanças, que afetam os processos de visitas, acessos e conhecimento das obras de arte. Talvez seja uma forma de atingir públicos antes "inatingíveis", que até então, nunca tiveram contato com a arte ou condições de frequentarem esses lugares. Através de ferramentas virtuais como a internet, ver coleções de arte de alguns dos principais museus do mundo se tornou mais acessível nos dias atuais. Para esse teórico, essas transformações permitem as pessoas a ampliarem o entendimento do papel desses lugares na contemporaneidade
Ações educativas tomaram lugar relevante nos museus em geral. Existem inúmeras teorias, metodologias e publicações específicas sobre o assunto, e praticamente todos os livros dirigidos ao professor de arte destacam a importância da visitação a museus e galerias, salientando a visita ao museu e as atividades lá realizadas. Importante mencionar que a iniciativa de uma colaboração entre museus e escolas é bastante precária se olharmos pela perspectiva de quantidade.
Isto é facilmente verificado se considerarmos a relação proporcional entre a população escolar que visita museus por ação das parcerias e a vida escolar como um todo. Havendo consciência das indiscutíveis dificuldades existentes, torna-se necessário transpor para o ambiente escolar alguns princípios e experiências educativas dos museus de arte. Dentre algumas iniciativas já realizadas, cito as de elaboração de bancos de imagens fixas, de criação de coleções de objetos culturalmente representativos, de exposições itinerantes destinadas para à circulação em ambientes escolares, de presença ocasional de artistas na escola, e de programas de Artista Residente comuns em alguns países. O que se aponta nas experiências relatadas, é a oportunidade de aproximação entre a escola e, portanto, o processo de ensino/aprendizagem, e a pluralidades de linguagens, técnicas, materiais e documentos próprios da arte, estendendo o conhecimento e a compreensão sobre história e o fazer artístico.
Contudo, para que o trabalho na escola seja realmente significativo e promova aprendizagem em arte com base nas abordagens para a educação em museus, é obrigatório que

o professor tenha anteriormente vivenciado situações semelhantes em museus; é fundamental que o professor seja constante frequentador como público e como mediador em visitas. Não há um passo-a-passo que mostra os procedimentos, conceitos e métodos que possam ser adaptados para o contexto escolar. A experiência vivenciada é determinante neste caso. A primeira diferença fundamental em que o professor se depara na escola é a condição de trabalhar não com a obra original, mas sim com a imagem de reprodução, o que altera consideravelmente a recepção por parte do aluno. Outras igualmente notórias são: o ambiente em si, que não favorece
o clima existente no museu, as dificuldades de ordem prática de segurança e disponibilidade de tempo, e a ausência de curadoria demarcada, que por sua vez, possibilita ao professor fazer a mediação das obras com seus alunos. Nas palavras de Marandino (2001),

"Museus e escolas são espaços sociais que possuem histórias, linguagens, propostas educativas e pedagógicas próprias. Socialmente são espaços que se interpenetram e se complementam mutuamente, e ambos são imprescindíveis para a formação do cidadão cientificamente alfabetizado"
(MARANDINO 2001, p.98).

A respeito da organização dos espaços, essas instituições guardam diferenças significativas que marcam intenções discursivas e materializam sistema de valores (ordem, disciplina e vigilância), marcos na aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia com diferentes símbolos estéticos, culturais e ideológicos.
Em relação à perspectiva temporal, a estruturação de cada uma delas se dá de modo diferenciado: o tempo escolar marcado pelos relógios, horários e calendários imprime uma cultura temporal de longo prazo, sequencial e contínua, enquanto no museu o tempo é breve e fragmentado, quase que restrito ao tempo de uma visita. Uma visita pode se constituir como única vivência singular daquele sujeito naquele de espaço cultural.
Já a dimensão pedagógica talvez seja, dentre os elementos estruturadores destas instituições, a que tenha sofrido as transformações mais significativas nas últimas décadas. No campo escolar, diferentes teorias têm orientado novas práticas pedagógicas, apontando para o estabelecimento de novas relações entre professores e alunos e entre os educadores de museu e seus públicos, relações essas pautadas nos princípios da dialogia, da interação e interatividade, elaborando novas configurações no espaço do museu. Por outro lado, essas instituições compartilham o foco no papel ativo do indivíduo na construção de seu aprendizado e na concepção da aprendizagem como um processo interativo entre o

sujeito e o ambiente.

Compreender o museu como ambiente de aprendizagem sensível, significa estar aberto à fruição estética. Para Meneses (2003), “os sentidos são pontes que permitem ao sujeito comunicar-se com o universo”. Para esse autor, museu não é o lugar da palavra escrita, ela já tem seus suportes, mas o lugar da transformação da percepção e os educadores precisam explorar o que define a personalidade do museu.
Fróis (2011) considera que nos dias atuais os museus vêm passando por mudanças, que afetam os processos de visitas, acessos e conhecimento das obras de arte. Talvez seja uma forma de atingir públicos antes “inatingíveis”, que até então, nunca tiveram contato com a arte ou condições de frequentarem esses lugares. Através de ferramentas virtuais como a internet, ver coleções de arte de alguns dos principais museus do mundo se tornou mais acessível nos dias atuais. Para esse teórico, essas transformações permitem as pessoas a ampliarem o entendimento do papel desses lugares na contemporaneidade
A visita ao museu pela escola pode ser compreendida como uma vivência que institui uma prática educativa híbrida. Ao aproximar elementos dos dois contextos educativos – museus e escolas ela encerra as potencialidades que cada um deles. O conjunto de análise desenvolvido no percurso dessa investigação permitiu destacar vários entre lugares no hibridismo que constitui a visita das escolas aos museus.

4. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO MUSEUS AFRO BRASIL

Inaugurado em 2004, a partir da coleção particular do Diretor Curador Emanoel Araújo, o Museu Afro Brasil construiu, ao longo de 10 anos, uma trajetória de contribuições decisivas para a valorização do universo cultural brasileiro ao revelar a inventividade e ousadia de artistas brasileiros e internacionais, desde o século XVIII até a contemporaneidade.
Desde 2009, o Museu Afro Brasil, é uma instituição pública, vinculada à Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, que administrado pela Associação Museu Afro Brasil – Organização Social de Cultura, é subordinado ao Governo do Estado de São Paulo. Segundo a educadora Helenira Paulino é graduada em Artes Visuais:

“A visita orientada a um museu é um encontro de potencialidades: as discussões, observações e sensações partem do olhar atento às obras. Cabe aos educadores fornecer informações e, mais importante, criar um ambiente em que as potências da obra e do público se encontrem. A fala e a escuta são instrumentos fundamentais. Aliadas à

prática criativa podem gerar um encontro e, talvez, um acontecimento.” (PAULINO, 2012: 35)

O Museu Afro Brasil é, portanto, um museu histórico que fala das origens, mas atento a identificar na ancestralidade a dinâmica de uma cultura que se renova mesmo na exclusão. Um centro de referência da memória negra, que reverencia a tradição que os mais velhos souberam guardar, mas faz reconhecer os heróis anônimos de grandes e pequenos combates, e os negros ilustres na esfera das ciências, letras e artes, no campo erudito ou popular. Um museu que expõe com rigor e poesia ritos e costumes que traduzem outras visões de mundo e da história, festas que evidenciam o encontro e a fusão de culturas luso-afro-ameríndias para formar a cultura mestiça do Novo Mundo, mas que também registra as inovações da cultura negra contemporânea na diáspora. Um museu de arte, passada e presente, que reconhece o valor da recriação popular da tradição, mas reafirma o talento negro erudito, nas artes plásticas e nas artes cênicas, na música como na dança. Sobretudo, o Museu Afro Brasil é um museu contemporâneo, em que o negro de hoje pode se reconhecer. Um museu que integra os anseios do negro jovem e pobre ao seu programa museológico, contribuindo para sua formação educacional e artística, mas também para a formação intelectual e moral de negros e brancos, cidadãos brasileiros, em benefício das gerações que virão. Um museu capaz de colaborar na construção de um país mais justo e democrático, igualitário do ponto de vista social, aberto à pluralidade e ao reconhecimento da diversidade no plano cultural, mas também capaz de reatar os laços com a diáspora negra, promovendo trocas entre a tradição, a herança local e a inovação global.
A escola é um espaço que oportuniza os/as alunos/as a conviverem com outras crianças de mesma faixa etária e é um ambiente propício para que ocorra o aprendizado. Esse, segundo as Diretrizes Curriculares de Curitiba, deve preconizar o seu desenvolvimento em todas as dimensões do ser humano. Nesse universo escolar a diversidade, a diferença e a desigualdade se fazem presentes também nas questões étnicas e culturais.
Na colaboração entre a área da educação e do museu foram observados um aumento de contatos entre estes, especialmente os que envolveram um maior número das sessões, ao longo de um período de tempo. Houve um aumento da participação do número de escolas secundárias e os museus tiveram um papel válido no desenvolvimento do currí-

culo escolar. Foi realizada uma apreciação positiva por parte dos professores sobre a aprendizagem e os métodos utilizados nos museus; estes revelaram o valor positivo dos museus para a sua própria aprendizagem e

desenvolvimento profissional; a grande maioria dos professores (96%) ficaram satisfeitos ou muito satisfeitos com a sua experiência museológica (Hooper Greenhill 2007, 22-26).
O respeito pela diversidade deve ser trabalhado em todas as áreas do conhecimento, sendo uma das formas de efetivamente incluir a diversidade no currículo acadêmico e explorando a cultura afro-brasileira devido a suas inúmeras possibilidades de enfoque.
No Brasil, nos últimos anos, a preocupação de educadores e legisladores em mencionar a dança em seus trabalhos e projetos têm sido evidentes. É nessa perspectiva da diversidade e da multiplicidade de propostas e ações que caracterizam o mundo contemporâneo que seria interessante lançarmos um olhar mais crítico sobre a dança na escola.

5. DESENVOLVIMENTO - AÇÕES EDUCATIVAS

A trajetória de formação dos espaços do museu pode ser resumida através da transformação de acervos particulares em coleções públicas. Historicamente, como vimos, o foco de atuação dos museus passou por imensas transformações, nas quais os olhares e as práticas dos profissionais dessas instituições foram se transferindo, paulatinamente, do cuidado exclusivo com as coleções para a atenção dos alunos. Segundo Denise Grinspum (2001, p.2), desde que o museu se tornou público no século XVIII é a sua função social que tem sido motivado para justificar a sua experencia. Atualmente, o compromisso sócio-político dos museus é, antes de tudo, educacional e sua nova definição aponta para “instituição de serviços e dedicação, em termo que inclui exploração, s tudo. Observação de serviço e educação, um termo que inclui exploração estudo, observação, pensamento crítico, contemplação e dialogo”.
Progressivamente, o museu reafirma-se na contemporaneidade como um museu aberto, de comunicação que atende à função do homem como indivíduo e do homem como um ser social. Os museus revelam o desejo de procurar novos públicos ou procuram realizar a diferença na vida das pessoas. O progresso dos últimos anos tornou possível conhecer as características de diferentes públicos, o que pode facilitar a aprendizagem e o conhecimento de uma variedade de competências cognitivas, como o pensamento divergente, a análise crítica, uma melhor compreensão do passado, a complexidade do mundo e as questões ambientais. Através de diferentes exemplos de projetos em museus, pretendemos neste artigo refletir sobre a problemática social da mediação nos museus.

A partir dessas perspectivas, em que o paradigma de atuação dos museus e seus “conceitos -chaves giram em torno da importância assumida pelo público e das ações de comunicação/educação dentro das instituições, os museus buscam estruturar de forma mais satisfatória suas ações educativas.
O museu afro-Brasil vem ao longo dos anos promover o reconhecimento, valorização e preservação do patrimônio cultural brasileiros, africano e afro-brasileiro e sua presença na cultura nacional. As ações--educativas no museu possibilita que os visitantes desenvolvam habilidades para analisar a história partir dos objetos em seus aspectos materiais e simbólicos. Com isso, o museu se tornou referência em São Paulo, por unindo História, Memória, Arte e Contemporaneidade voltadas, prioritariamente, à cultura brasileira, africana e afro-brasileira.
Apesar de parecer obvio, é fundamental que as ações educativas sejam planejadas para um público alvo. Tendo em vista que os museus são visitados por famílias, estudantes em vários níveis – da educação infantil, básica e superior -, grupos de convivência, grupos com necessidades especiais entre outros, os museus devem planejar ações a partir das especificidades de cada público visitante.
A ações educativas voltadas os estudantes do ensino fundamental é composto por agendamento realizada pela propicia escola. Por existir um contato prévio da escola e o museu, é possível conhecer os objetivos da visita, bem como as especificações do grupo. Portanto, as ações devem ser estruturadas em diálogos como as expectativas e motivações para a visita. Dessa forma proporcionado uma aprendizagem significativa da história da arte brasileira por meio dos objetos de arte/documento histórico.
Conforme aponta Köptcke (2001/2002, p. 17) no Brasil as visitas escolares representam 50% a 90% das visitas aos museus, esses números indicam o quanto esse público é expressivo. Em função disso e para atingir o objetivo das atividades dos museus, isto é, adquirir, preservar, documentar, pesquisar e comunicar para fins de educação e lazer, interessa que museus e escola estabeleçam uma parceria educativa, partilhando do poder e da responsabilidade de formar e educar.
Barbosa (1996) apresenta uma pesquisa em que nos identificamos muito, pois dá um embasamento importante para o presente estudo. O conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação, da codificação e da informação. Sabemos que arte na escola não em como objetivo formar artistas, como

a matemática não tem como objetivo formar matemáticos, embora artistas, matemáticos e escritores devam ser igualmente bem-vindos numa sociedade desenvolvida. O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor,

decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público.

Para entender com mais clareza a alta capacidade de entendimento precisamos voltar à infância e entender o processo de desenvolvimento da criatividade que ocorre nas crianças. Os desenhos infantis apresentam o processo de expressão pessoal da criança, pois é o primeiro registro concreto da manifestação artística. Nele contem a própria essência da infância, pois expressam pensamentos e emoções únicos. A criança o desenvolve por puro prazer, pois é feito de maneira inconsciente, sem a preocupação do que as pessoas irão pensar a respeito de sua reprodução. Ela não é limitada pelas barreiras exteriores que nos são impostas, as cobranças da família ou da sociedade (MACHADO, 2005).

A forma de mediação realizada com por meio da ação educativa dos museus afro-brasil se propõem desafiadora, instigante e problematizadora, afastando-se o princípio da transmissão de conhecimento. Deve alinhar-se a pedagogia crítica e buscar dialogo como forma de aprendizagem, enfatizando o papel ativo da cultura africana na construção da cultura brasileira, pois são inegáveis que estão por toda parte, em todos os aspectos como: música, dança, culinária, língua, etc.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após este breve estudo com teorias que tratam das práticas pedagógicas da educação no espaço do museu Afro-Brasil, chaga-se a conclusão de que para uma aprendizagem significativa a mediação do educador é de extrema importância e se faz ainda mais necessária no espaço em que objetos/documentos são reflexos de uma época em a história do Brasil estava sendo escrita. Essa aprendizagem não se limita apenas em quatro paredes de uma sala de aula ou nas páginas de uma apostila, mas partir de uma ação que em escola e museu são parceiros.

Quando um grupo de estudantes visita uma instituição museológica e é proposta uma ação educativa, a ideia principal não é “ensinar”, mas fazer com que as informações sejam passadas de forma simples, lúdica, que cada aluno aprenda se divertindo. A mesma coisa deve acontecer com os professores: antes da visita à instituição, viabilizar a relação das atividades propostas com a escola, tornando o museu instrumento de troca dialógica de conhecimento, de reflexão crítica da história e ação prática, de forma que, aluno e professor construam, individualmente

e em grupo, sua relação com aquilo que está dialogando, que temas são de interesse para um melhor aprendizado adquirindo assim uma maior comunicação entre visitantes e a instituição. Nos espaços do museu, ao invés das carteiras e mesas da sala de aula, apresenta-se o cenário da exposição. Para ser vista, apreciada, contemplada, admirada são convocados os múltiplos sentidos do visitante. A “exploração” dos objetos em exposição convida à movimentação mais livre dos visitantes; instiga a estabelecer uma relação corporal com objeto a ser conhecido. O museu Afro Brasil é também um espaço da ordem, da disciplina e da vigilância, e nessa medida, é um espaço que regula o comportamento do sujeito. A movimentação mais ‘livre’ no espaço do museu é, contudo, limitada pelas suas regras de funcionamento, que são imprescindíveis.

Fica evidente através deste artigo a ação educativa é uma forma de mediação entre o sujeito e o bem cultural, as ações educativas facilitam sua apreensão pelo público, gerando respeitos e valorização pelo patrocínio cultural. Após a visitação monitorada os estudantes enriquece sua bagagem de conhecimento sobre seu país e o reconhecimento e preservação do patrimônio brasileiro, africano e afro-brasileiro e sua presença na cultura nacional.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica. São Paulo: Loyola, 1994.

ALVES, J. M. & Porfírio, M. Escolas Profissionais. Dinâmicas, Memórias e Projetos das Escolas Profissionais. (1968) Porto: Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário, p. 60.

ARAUJO, Emanoel. Museu Afro Brasil - Um Conceito em Perspectiva. 2018. Disponível em: http://www.museuafrobrasil.org.br/o-museu/um-conceito-em-perspectiva - Acesso em 28/10/2018.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, p.10, 2004..

BARBOSA, Ana Mae. A Imagem no ensino da Arte. São Paulo: Perspectiva, 1996. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª série - Artes. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 6.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª série – Artes. 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf Acesso em 01/11/2018.

CABRAL, Magaly. Comunicação, educação e patrimônio cultural. Texto apresentado no Fórum Estadual de Museus do RS. Inédito. Rio Grande, 2002.
CARVALHO, Leandro. Lei 10.639/03 e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. 2017. Disponível em: https://educador.brasilescola.uol.com.br/estrategias- ensino/lei-10639-03-ensino-historia-cultura-afro-brasileira-africana.htm - Acesso em: 03/11/2018.
FRÓIS, João Pedro. As ideias nascem do real: ensaio sobre museus de arte. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 263-270, 2011.
GRINSPUM, Denise. Circular os métodos é nossa missão. Boletim Arte na Escola, Porto Alegre, n. 3, p. 2, 2001.
IAVELBERG, R. Para gostar de aprender arte, sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.
JOHANN, Maria Regina. Arte e educação: perspectivas ético-estéticas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. Anais... Florianópolis: Anped, 2015. p. 1-
16.
KÖPTCKE, L. S. Analisando a dinâmica da relação museu-educação formal. In: Cadernos do Museu da Vida: o formal e o não formal na dimensão educativa do museu. Rio de Janeiro: Museu da Vida / Museu de astronomia e Ciências Afins, p. 16 - 25, 2001/2002.

MARANDINO, Martha. Interfaces na relação museu-escola. In: Cad. Cat. Ens. Fís., v. 18,
n. 1, p. 85-100, abr. 2001. Disponível em:
http://www.geenf.fe.usp.br/conteudo/arquivo/Interfaces_na_relacao_museu_escola.PDF - Acesso em: 20/12/2018
MOURÃO, Luciana; IAVELBERG, Rosa. Ensino de Arte. São Paulo: Editora Cengage Learning, 2006
PAULINO, H. ; Exposição Coletiva. Carta Fundamental, 2012, p. 35.
ROITMAN, Isaac. A importância das artes na educação. 2011. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/educacao-na- midia/17059/opiniao-a-importancia--das-artes-na-educacao - Acesso em 23/04/2018
SIQUEIRA, Idméia Prospero. Arte-Educação: vivência, experimentação ou livro didático?
São Paulo: Edições Loyola, 1987.
VIGOTSKI, L.S. O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

A QUESTÃO DA ACESSIBILIDADE NO AMBIENTE DE ENSINO

FRANCISCA MADRIANA PINHEIRO DE ALMEIDA

RESUMO
A questão de acessibilidade não é um assunto recente, principalmente em relação às instituições de ensino públicas, porém, atualmente vem crescendo os casos de alunos com necessidades especiais frequentando escolas que não são direcionadas a esse tipo de ensino. É crucial que exista toda uma preparação do ambiente, de todo corpo docente e discente para que todo período letivo, eventos culturais, excursões e demais eventos sejam de aproveitamento total e pleno para todos os alunos, quebrando preconceitos, auxiliando imensamente a entrada desse aluno na sociedade, além de criar uma geração mais receptível, tolerante e aberta as diferenças (físicas intelectuais).
PALAVRAS-CHAVE: Acessibilidade; Integração; Deficiência; Educação; Cultura.

ABSTRACT

The issue of accessibility is not a recent issue, especially in relation to public education institutions, however, currently there are growing cases of students with special needs attending schools that are not directed to this type of education. It is crucial that there is a complete preparation of the environment, of all teaching staff and students, so that every academic period, cultural events, excursions and other events are of total and full use for all students, breaking prejudices, greatly assisting the entry of this student in the society, in addition to creating a generation more receptive, tolerant and open to differences (intellectual physics). Keywords: accessibility, integration, disability, education, culture.
KEYWORDS: Accessibility; Integration; Disability; Education; Culture.

1. INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem como objetivo mostrar que acessibilidade no ambiente escolar vai muito além de apenas mudanças na arquitetura do local. Conforme a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) como fundamento de validade para a defesa da inclusão, preconizada nos princípios da dignidade da pessoa humana, da cidadania, da não discriminação e da solidariedade. Para tal, é necessário todo um trabalho de preparação do ambiente escolar para rece-

ber esses alunos. Essa preparação deve acontecer com os professores, funcionários da administração e zeladoria do ambiente escolar e com os próprios alunos da unidade.

2. CONCEITOS

O conceito de acessibilidade é a qualidade do que é acessível, ou seja, é aquilo que é atingível, que tem acesso fácil. É um substantivo feminino que está relacionado àquilo que tem facilidade de aproximação, no trato e na aquisição.
A Presidência da República, através do Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004, regulamenta a lei nº 10.048, de 08 de novembro de 2000, que permite:
"A prioridade ao atendimento às pessoas com deficiência e idosos, com idade igual ou superior a 60 anos, as lactentes e às pessoas acompanhadas por crianças de colo, e a lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida."

Conforme Sassaki (2005), para adequar as escolas às diretrizes de acessibilidade necessita atender 6 requisitos, que são classificados como:
1) Acessibilidade arquitetônica: sem barreiras ambientais físicas nos recintos internos e externos e nos transportes coletivos;
2) Acessibilidade comunicacional: sem barreiras na comunicação interpessoal face a face, na língua de sinais, na linguagem corporal e na linguagem gestual; na comunicação escrita – jornal, revista, livro, carta –, que deve incluir textos em braile, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, notebook e outras tecnologias assistivas, e; na comunicação virtual, que
deve favorecer a acessibilidade digital;

3) Acessibilidade metodológica: sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo, com realização de adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de variados estilos de aprendizagem e participação de cada aluno. Nessa dimensão, os conceitos de avaliação são refletidos na direção do desenvolvimento
da aprendizagem de todos os alunos;

4) Acessibilidade instrumental: sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo – como lápis, caneta, transferidor, régua, teclado de computador e materiais pedagógicos – e de atividades da vida diária, com o suporte da tecnologia assistiva para comunicar, fazer a higiene pessoal, vestir, comer, andar, tomar banho, para atividades de lazer, esporte e recreação. São dispositivos que atendem às limitações sensoriais, físicas e mentais;

5) Acessibilidade programática: sem barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas
– expressas em leis, decretos, portarias, resoluções, medidas provisórias – e em regulamentos institucionais, escolares, empresariais e comunitários;

6) Acessibilidade atitudinal: por meio de programas e práticas de sensibilização e d e conscientização das pessoas em geral e da convivência com a diversidade humana, resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações.

3. FATORES QUE AUXILIAM A ACESSIBILIDADE

Oliveira (2013) recomenda aos professores alguns cuidados básicos: ao realizar os planejamentos das aulas, levar em consideração as diferenças e necessidades especiais que existem em cada turma, entendo o perfil de aprendizado dos alunos que possuem necessidades especiais; disponibilizar com antecedência o material para os alunos surdos, permitindo que os mesmos já tenham conhecimento do material da aula e consigam acompanhar as explicações dos professores, permitir a gravação das aulas e a digitalização prévia dos textos para alunos com baixa visão ou cegos, evitar debates em círculo na existência de alunos surdos, manter sempre uma conversa direta com o estudante, sem utilizar outras pessoas como intermediárias. A autora destaca também que a unidade de ensino necessite de projetos para auxílio aos alunos com deficiências, como espaço de encontros, de reivindicação de mudanças e de construção de uma rede de apoio pedagógico. Guerreiro (2012) destaca o Decreto n° 7.611, de 17 de novembro de 2011, que incentiva a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior, a fim de liminar barreiras que separam os alunos com deficiência do pleno uso do ambiente de ensino.

4. FATORES QUE LIMITAM A ACESSIBILIDADE

Para Oliveira (2013), a organização temporal da vida universitária (ou qualquer outra instituição de ensino, superior ou não) não respeitam as limitações dos alunos, impondo um ritmo de aprendizagem pré-determinado pela instituição, sem levar em conta as necessidades e/ou limitações dos alunos "ignorados em suas manifestações, apressados a

concluir sua elaboração ou ainda interrompidos por aqueles que tentam adivinhar o conteúdo de sua fala" (OLIVEIRA, 2013,
p. 966, grifo da autora). Conforme a autora, "há um grande esforço dos sujeitos com deficiência para permanecer na escola, vista como ambiente inóspito, onde passam por situações constantes de isolamento e indiferença cultural e institucional" (OLIVEIRA, 2013, p. 966). Aspilicueta et al. (2013) indicando que um professor que não planeja suas aulas levando em consideração os alunos com deficiência prejudica muito o aprendizado destes. Nesse sentido, escamotear a deficiência favorece a exclusão em salas de aula marcadas pela diferença. Ignorar a diferença e necessidade do aluno deficiente acaba sendo um fator que acentua a exclusão do aluno em relação ao resto dos alunos. Precisamos reconhecer a dimensão política da acessibilidade, como destacam Lima, Carvalho- Freitas e Santos (2013, p. 370) quando falam que "o espaço não é um continente neutro da vida (...). Ele configura experiências, cria ou obstrui possibilidades, sendo um produto de escolhas da sociedade, dependente do contexto histórico, político e do desenvolvimento do conhecimento". Por isso o modelo de casas, ruas, escolas e demais ambientes de circulação pública indicam a quem esse tipo de estrutura foi planejada, quem possui a "capacidade" de fazer uso total e irrestrito. Em uma pesquisa sobre acessibilidade urbana realizada com oito cadeirantes, Lima, Carvalho-Freitas e Santos (2013) encontrou relatos de constrangimento e humilhação por necessitarem de auxílio para se locomoverem, por calçadas não estarem adaptadas, muitos locais sem rampas de acesso, e quando possuem, algumas estavam bloqueadas ou foram indevidamente construídas. Por conta dessa falta de acesso, muitos cadeirantes optam por não frequentarem shoppings, restaurantes, ambientes públicos, passeios escolares e demais locais onde possam passar por algum tipo de constrangimento (LIMA; CARVALHO-FREITAS;
SANTOS, 2013). O ambiente escolar, que deveria ser de integração e preparo para o convívio em sociedade, acaba sendo um fator limitador e atenuante do sentimento de exclusão. Segundo Oliveira (2013), "a invisibilidade das pessoas com deficiência nos espaços da escola ocorre devido à sua não participação na vida cultural, sendo necessário assumirem a identidade de pessoa com deficiência condizente com sua condição de cidadão". A autora também mostra que é de extrema importância que esses alunos participem de coletivos em prol de melhorias para suas condições de acesso à cultura, educação e lazer.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com os avanços na legislação e com maior notoriedade e representatividade de pessoas com deficiência em diversos setores culturais e públicos, essa questão ainda merece ser muito debatida e evoluída. Um dos principais fatores que devem ser melhorados é a acessibilidade, confundido com inclusão. Os alunos que dependem de necessidades especiais necessitam ter acesso à condições satisfatórias de ensino, cultura e lazer, que respeitam suas limitações, não apenas ter acesso às escolas e não possuir nenhum suporte da instituição.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. Emenda Constitucional nº 12, de 17 de outubro de 1978. Assegura aos Deficientes a melhoria de sua condição social e econômica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 out. 1978. Seção 1, p. 16857. Disponível em: . Acesso em: 06 set. 2020.

LIMA, S. S. C.; CARVALHO-FREITAS,
M. N.; SANTOS L. M. M. Repercussões psicossociais da acessibilidade urbana para as pessoas com deficiência física. Psico, v. 44, n. 3, p. 362-371, jul./set. 2013. Disponível em: . Acesso em: 05 set. 2020.

OLIVEIRA, C. B. Jovens deficientes na universidade: experiências de acessibilidade? Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 55,
p. 961-984, out./dez. 2013. Disponível em: . Acesso em: 05 set. 2020.

SASSAKI, R. K. Vida independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos; reabilitação, emprego e terminologia. São Paulo: RNR, 2003.

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: DIÁLOGOS

FRANQUELENE DONAI BARROS PEREIRA FORTUNATO

RESUMO

A habilidade de ler e escrever é uma das principais habilidades ensinadas pelas escolas e gerou uma imensa bibliografia na área de Pedagogia. O presente artigo mostra como a noção de letramento pode ajudar o docente a melhorar o seu trabalho. O letramento compreende que a leitura não é apenas um processo de decodificação do alfabeto, como alguns métodos de alfabetização estabelecem, mas o domínio de diversas habilidades, como a compreensão do papel social de um texto, sua função. Desse modo, é possível que um sujeito seja alfabetizado,

mas não letrado, ou seja, consiga decodificar o alfabeto e não compreender o que lê porque não reconhece o gênero e o papel social daquele texto. O artigo distingue entre alfabetização e letramento, mostrando uma atividade que poderá ser usada em sala de aula e que exemplifica o uso dessa noção na sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Letramento; Multiletramento.

1. INTRODUÇÃO

Até o presente momento, observa-se que a leitura tem um papel central no processo de ensino aprendizagem dos alunos. Como um processo complexo, o ensino de leitura depende de diversos fatores: processos perceptivos e lexicais por parte do aluno, conhecimento do professor para atuar no ensino e corrigir possíveis problemas, como a dislexia, atuação institucional da escola condizente com o ensino de leitura, promovendo uma gestão democrática e participativa, e a participação de outros espaços e atores, como bibliotecas e ONGs. Porém, sem um método de ensino de leitura adequado, há uma desarticulação de todos os fatores que contribuiriam para a aprendizagem dos alunos. Por exemplo, a gestão de uma escola pode permitir a participação de outros atores na escola, privilegiando um processo democrático, mas, se adotar, por exemplo, livros com temáticas estranhas ao cotidiano dos alunos, o clima criado pela gestão perde-se na sala de aula, gerando desinteresse por parte dos alunos.

Há, atualmente, face ao fracasso escolar, a emergência dos estudos de letramento. Antes, a alfabetização era entendida como capacidade de decodificar e codificar informações na língua escrita. Porém, diversos estudiosos mostram que, ao lidar com o texto escrito, o leitor acionaria diversas outras habilidades, como a descoberta de um mesmo referente para lexemas diferentes, ou mesmo a organização da informação conforme o gênero adotado pelo texto escrito. Por exemplo, um cidadão alfabetizado consegue decodificar informações escritas tanto em uma revista de informações gerais como em uma bula de remédio. Mas, para a apropriação adequada das informações dispostas nos dois textos, o leitor dependeria de outros conhecimentos. Processos de exclusão social geram também uma exclusão cultural. Ou seja, mesmo que o aluno atinja a chamada consciência fonológica, sem o complemento do método de letramento, ele não conseguirá ler, pois não possui os conhecimentos necessários à compreensão do texto.

O objetivo do presente artigo é mostrar como desenvolver a compreensão dos textos, ou seja, o letramento. Voltando ao exemplo dado, decodificar informações escritas tanto em uma revista de informações gerais como em uma bula de remédio, observa-se que o problema de leitura pode não estar ao nível de compreensão das correspondências entre grafemas e fonemas, mas em outros aspectos, o que demanda outros conhecimentos.

O primeiro, é o próprio peso à informação dada por cada texto. Enquanto em uma revista pode haver consulta a pessoas especializadas ou não sobre um determinado tratamento médico, a bula de um remédio, escorada por pesquisas científicas, mostra quais são as recomendações e as contraindicações descobertas pela comunidade científica, conforme regulações governamentais e médicas. A diferença percebida entre os dois textos não está no código escolhido, pois ambos escolheram a língua portuguesa escrita, mas no domínio do que significa cada tipo de gênero e qual é a sua implicação para o leitor.

Pode ocorrer, por exemplo, o contrário: alguém que, mesmo não sendo alfabetizado, domine as regras de um determinado gênero escrito. Por exemplo, uma pessoa pode, mesmo sem ser alfabetizada, conseguir obter as informações de um panfleto de um supermercado; apoiando-se nas fotos, o cidadão consegue descobrir os preços de um produto, mesmo não conseguindo ler o nome desses produtos. Saber que o panfleto serve para mostrar o preço de um produto é uma habilidade relativa à decodificação do gênero panfleto publicitário, sendo que as habilidades próprias à decodificação de um determinado gênero são próprias do que chamamos de letramento. Desse modo, o objetivo da escolarização, na área de linguagens, deveria ser não só o domínio do código escrito, mas do domínio desse código como aparece na esfera social, mediado pelos gêneros, entre outros elementos.

Avaliações institucionais sobre a educação mostram que, apesar do aumento da população alfabetizada do país, há uma dificuldade em obter informações dos textos com o seu devido peso. Dificuldades em interpretar, em comparar e em sintetizar as informações escritas relevantes denota uma educação voltada à alfabetização que não acessa as habilidades requeridas pelo letramento.

O vocábulo letramento, portanto, apesar de ser de uso recente, ajuda a evidenciar uma necessidade que surgiu a partir da constatação de que os alunos, mesmo alfabetizados, não conseguiam lidar de forma proficiente com os textos escritos. O que está faltando a esses alunos é o domínio social da ferramenta da escrita e da leitura. Ou seja, não basta somente saber ler e escrever, mas é preciso saber fazer uso dessa escrita e dessa leitura, conforme elas estejam inseridas na sociedade. O presente artigo, a partir de uma revisão bibliográfica, pretende mostrar a diferença entre alfabetização e letramento, ajudando os docentes a pensarem como melhorar as habilidades de leitura e escrita de seus alu-

nos. Ao final do artigo, será mostrado um exemplo de como aplicar o conceito de letramento em sala de aula.

2. ALFABETIZAÇÃO: O QUE É?

Do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a "tecnologia" do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica e linguística. O "estado" ou a "condição" que o indivíduo ou grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por literacy (letramento). (SOARES, 2001, p. 17/18)

No trecho acima, Soares faz uma importante distinção: de um lado, o domínio do código escrito, do outro, o impacto social que advém do domínio desse código. Retomando o exemplo do bilhete, exposto na introdução. Um filho, deixa, para a mãe, o seguinte aviso: "precisa comprar pão e leite". A alfabetização expressa a habilidade de transpor o código escrito no bilhete para o código oral. Porém, o bilhete não esgota sua informação nessa tradução do código escrito para o oral. O filho que deixa o bilhete acredita que a sua mãe não só saiba fazer essa decodificação, mas vai agir conforme ela, ou seja, espera que a sua mãe compre pão e leite e que os produtos estejam lá quando ele voltar. Ou seja, em um simples bilhete, é possível distinguir a habilidade relativa à alfabetização, a decodificação do código escrito em código oral, e a habilidade relativa ao letramento, a ação da mãe de comprar os produtos citados pelo filho no bilhete.

Pode-se observar bem essa diferença em um manual de alfabetização, como o Caminho Suave (Lima, 2015, p. 23):

Conforme a atividade proposta, observa-se que o objetivo é o de domínio do código alfabético escrito. No caso, a letra /b/ é apresentada conforme as suas possibilidades de combinações silábicas: /ba/, /be/, /bi/, /bo/ e /bu/. O domínio das letras e os seus sons correspondentes permite a quem acompanha tal cartilha a tradução do código escrito para o código oral, ou seja, a realizar a leitura de um texto em voz alta. Não há, nessa atividade, qualquer preocupação com o uso real da língua escrita, inserida na sociedade; o exemplo "eu vejo a barriga do bebê" serve somente para o domínio da decodificação da escrita.

A redução da alfabetização ao domínio do alfabeto e as suas combinações despertou diversas críticas, entre elas, aquelas feitas por Paulo Freire. Ao propor métodos para a alfabetização de adultos, Freire percebeu como a criação de frases fora de qualquer contexto social não contribuía, primeiro, com o próprio engajamento do educando:

seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse "enchendo" com suas palavras as cabeças supostamente "vazias" dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. Na verdade, tanto o alfabetizador quanto o alfabetizando, ao pegarem, por exemplo, um objeto, como laço agora com o que tenho entre os dedos, sentem o objeto, percebem o objeto sentido e são capazes de expressar verbalmente o objeto sentido e percebido. (...) A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora (FREIRE, 1989, p. 13)

O que Freire, inicialmente, está criticando, é que o educando não consegue ser estimulado pela apresentação mecânica a fim de memorização do código alfabético. Desse modo, o que Freire está criticando, de forma implícita, é que, em cartilhas como Caminho Suave, está ausente a esfera social, ou seja, quais ações alguém que domina o código da escrita e da leitura pode se inserir a partir de tal habilidade. Freire não chegou a chamar isso de letramento, mas a experiência que ele está mostrando é justamente essa.

Se no processo de ensino-aprendizagem a alfabetização, conforme o modelo de memorização apresentado, causa um desengajamento do educador e do educando, suprimindo a esfera de uso efetivo da língua escrita, ela também se mostra insuficiente em criar leitores e escritores proficientes.

Considerada alfabetizada funcional a pessoa capaz de utilizar a leitura e escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e de usar es-

sas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida. Em todo o mundo, a modernização das sociedades, o desenvolvimento tecnológico, a ampliação da participação social e política colocam demandas cada vez maiores com relação às habilidades de leitura e escrita. A questão não é mais apenas saber se as pessoas conseguem ou não ler e escrever, mas também o que elas são capazes de fazer com essas habilidades. Isso quer dizer que, além da preocupação com o analfabetismo, problema que ainda persiste nos países mais pobres e também no Brasil, emerge a preocupação com o alfabetismo, ou seja, com as capacidades e usos efetivos da leitura e escrita nas diferentes esferas da vida social (RIBEIRO, 2006, p. 2).

O que Ribeiro mostra no trecho acima é que a realidade apontada pelo analfabetismo funcional é o mesmo da falta de letramento, ou seja, que o domínio do código escrito não está inserido socialmente. Segundo dados do Censo em 2009, "são considerados analfabetos funcionais 20,3% dos entrevistados com 15 anos ou mais de idade no Brasil, sendo que 20,9% dos homens estão em situação de analfabetismo funcional e entre as mulheres 19,8% são analfabetas funcionais" (SOUZA, 2012, p. 7). Ou seja, praticamente um quinto da população brasileira está alfabetizada, mas não está letrada.
Mesmo com o aumento da escolarização, a população brasileira mostra-se incapaz de atuar nos círculos sociais nos quais é necessário utilizar a escrita e a leitura. Por isso, a conceituação do que seja letramento e de como desenvolvê-lo é vital para que haja um salto de qualidade na educação brasileira.

3. LETRAMENTO: O QUE É?

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 espera-se 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). Pode-se retomar o exemplo dado por Paulo Freire no capítulo anterior.

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 sócio-histórica 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.
Quando Paulo Freire cita que a escrita não está inserida na realidade, ele está apontando justamente para o elemento que ancora o discurso na realidade histórica e social: o gênero.
O letramento, portanto, gera uma nova situação na escola:

A escola, entendida, no nosso contexto sociocultural, como a principal agência do letramento, tem por objetivo maior ampliar as experiências de letramento dos alunos, isto é, promover eventos de letramento relevantes para a formação de sujeitos amplamente letrados. Espera-se que os alunos, ao final da escolarização, tenham condições de se inserir com autonomia e segurança nas diversas práticas de letramento, inclusive e principalmente aquelas mais valorizadas por uma sociedade, compreendendo (criticamente) e produzindo os gêneros relativos a tais práticas. (MENDONÇA, 2007, p. 49)

Ou seja, com a percepção de que o letramento é o principal trabalho a ser realizado pela escola, é preciso, portanto, inserir o educando nas diferentes práticas sociais de leitura e escrita. O trabalho não é mais o de memorização do alfabeto e suas combinações, mas a reflexão sobre textos inseridos na história e na sociedade. O gênero surge como o conceito mediador do letramento: quanto maior o domínio de gêneros, maior a possibilidade de atuação social do educando.

4. EXEMPLO DE USO DE LETRAMENTO EM SALA DE AULA

Considerando o resumo anterior, cabe ao professor o trabalho com textos reais, inseridos na história e na sociedade; desses textos, a leitura será mediada pelo conceito de gênero, levando o educando à reflexão e à crítica dos textos. Um dos pontos relevantes nessa metodologia será a diversidade de textos oferecidos aos educandos, o que implica o conceito de multiletramento. Tal conceito reflete "a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica" (ROJO, 2012, p. 13). Desse modo, devido às mudanças sociais e culturais que a sociedade contemporânea vem passando, exige-se que o letramento seja mais variado. O tempo contemporâneo é marcado pela multiplicidade de culturas:

O que hoje vemos à nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (dito "popular/ de massa/ erudito"), desde sempre, híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes "coleções" (ROJO, 2012, p. 13)

Por exemplo, na obra Multiletramentos na escola (2012), Teixeira & Litron (2012) propõem o estudo do movimento mangue beat. Veremos como tal proposta se insere no letramento e também atende a essa demanda atual pelo multiletramento.
O Manguebeat foi um movimento surgido no começo dos anos 90 em Pernambuco, capitaneado por bandas como Edie e Chico Science e Nação Zumbi. Pela escolha do objeto, observa-se que várias camadas serão propícias à reflexão:

- A dualidade entre centro e periferia, pois Pernambuco está fora do eixo de cultura hegemônico no Brasil, o Sudeste;
- A utilização de variações linguísticas diversas, como a nordestina e a vernacular;
- Uso de diferentes mídias: música, textos (teorizações sobre o movimento) e clipes.

Teixeira & Litron (2012) organizaram a proposta de letramento em três eixos:
a) o mangue e a cidade; b) o mangue e a rede, e c) o mangue e a tradição. No primeiro eixo, os alunos devem refletir sobre a relação da cidade de Recife com o mangue. O mote é a análise da letra A cidade, de Chico Science, a qual possui o seguinte refrão:

A cidade não para A cidade só cresce O de cima sobe E o de baixo desce

Em um ensino voltado à alfabetização apenas, o estudo recairia no uso do alfabeto. Como a proposta é por letramento, o educando deve refletir: sobre a visão que o autor apresenta sobre a cidade; como essa visão, exposta em uma letra de música, dialoga com outros discursos, como o de jornais por exemplo; como a escolha do gênero canção implica uma construção diferente do texto, pois há o apoio de elementos musicais.
No segundo eixo, o mangue e a rede, os alunos

devem pesquisar sobre o movimento. O objetivo é que o aluno domine e utilize a forma textual própria da internet, o hipertexto, a fim de obter informações sobre o movimento manguebeat. Assim, a prática de leitura é diferente daquela proposta em um livro: da leitura linear para a leitura simultânea e entrecortada.

No último eixo, mangue e tradição, é estudado como o movimento retoma elementos da cultura pernambucana em uma outra chave, misturando elementos tradicionais, como o frevo, com elementos modernos, como o rock. O educando deve refletir sobre dicotomias como periferia-centro e antigo-moderno para compreender a profundidade dos textos estudados.

Com isso, esse trabalho de letramento impacta as esferas descritas no quadro anterior: social, pois reflete a organização da cidade; histórica, pois o manguebeat é um movimento que surgiu devido às demandas históricas do início dos anos 90; cultural, pois o educando deve refletir sobre o diálogo da sua cultura tradicional (frevo) com a cultura de massa (rock), linguístico, pois o aluno se apossa das diferentes formas de organizar o texto (como o hipertexto), e cognitivo, pois o aluno desenvolve instrumentos para interpretar a cidade na qual está inserido e agir conforme essa nova consciência.

Com isso, o letramento pode desembocar nas possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos. Para que isso seja possível, é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar (...) os discursos e significações, seja na recepção ou na produção. (ROJO, 2012, p. 29)

Ou seja, o processo final do letramento cria a possibilidade de que a escola ajude o educando a agir realmente na cultura, tanto como produtor como receptor.

O conceito de multiletramento também permitiria a junção de diferentes linguagens, aspecto tão comum quando lidamos com a recente Era da Informação, na qual, via internet, os textos apresentam-se de formas variadas, utilizando linguagem oral, escrita, visual, etc. O uso de canções, como no exemplo dado, também propicia a consciência fonológica, pois o gênero exige o domínio oral da letra escrita.

CONCLUSÃO

Este estudo trouxe a ideia de ânsia da leitura e da escrita, no campo de atuação docente, como elementos para a aquisição de conhecimento, imprescindível ao exercício docente consistente e consequente, como o que se busca objetivar na escola fundamental pública. Sobretudo, a relevância da leitura e escrita da própria ação, pesquisa, para melhorias oferecer na prática pedagógica. O domínio da leitura depende do letramento, conforme mostramos no trabalho.

A noção de letramento contribui tanto para a descrição do atual momento da escola como para o planejamento e a baliza das ações que a escola deve tomar para impactar, de forma verdadeira, a vida do educando.

Inicialmente, foi visto que a alfabetização é a habilidade de domínio do código escrito. Desse modo, um sistema de cartilha apresenta o alfabeto e leva o educando a memorizar como codificar a sua língua oral em língua escrita. Nesse domínio da leitura e escrita, não importa o impacto que a escrita tem em outras esferas, como a social, a histórica, a cultural, a linguística e a cognitiva. Considerando que a escrita pode ser refletida em todas essas esferas, a redução da alfabetização ao domínio do código escrito não engaja o aluno na sua própria educação.

O conceito de letramento supre essa falta. A partir da ideia de gênero, todo discurso passa a ser visto em suas dimensões sociais, históricas e culturais, o que não só desenvolve a capacidade linguística do educando como modifica até mesmo o seu aspecto cognitivo. Assim, o trabalho do aluno deixa de ser o de memorização da ferramenta alfabeto para a reflexão e crítica dos textos circulantes na sociedade.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam.
23. ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez: 1989.

LIMA, B. A. Caminho Suave. 37. ed. São Paulo: Edipro, 2015.

MENDONÇA, M. Gêneros: por onde anda o letramento? In: SANTOS, C. F. & MENDONÇA, M. Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MICHAELIS. Dicionário Michaelis. Disponível em: michaelis.uol.com.br. Acesso em: 29/02/2020.

RIBEIRO, V. M. Analfabetismo e alfabetismo funcional no Brasil. In: Boletim Inaf. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, jul-ago. 2006.

RODRIGUES, R. H. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415 – 440, jan/jun. 2004.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. & MOURA, E. (org.) Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
SOUZA, J. P. A. Analfabetismo no Brasil: história, realidade e preconceito. In: XVIII Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, realizado em Águas de Lindóia/SP – Brasil, de 20 a 24 de novembro de 2012.
TEIXEIRA, A. & LITRON, F. F. O manguebeat nas aulas de português: videoclipe e movimento cultural em rede. In: ROJO, R. & MOURA, E. (org.) Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESTIMULANTES: LEITURA

GABRIELA DE SOUZA CAMPOS

RESUMO
Na educação, ler é uma forma de incluir o indivíduo na sociedade e colaborar com a sua formação integral. À escola cabe, formalmente, promover a relação entre a leitura e as pessoas, considerando todas as suas interfaces. Porém, na realidade escolar a leitura está, por inúmeros motivos, mais associada à ideia de fracasso do que de sucesso. Esta pesquisa buscou conhecer práticas pedagógicas capazes de estimular a formação de leitores, objetivando dar subsídios para elaborar orientações visando a obtenção de um trabalho pedagógico eficaz, que promova e desenvolva a leitura. Por intermédio de estudos a respeito das concepções e de práticas pedagógicas capazes de possibilitar a intertextualidade com a leitura, elaborando e evidenciando o quanto o professor leitor e mediador é importante no desenvolvimento dessa prática junto aos alunos. Este estudo pretende que docentes das mais diversas áreas, possam desenvolver uma visão crítica sobre o tema, promovendo a cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Intertextualidade; Leitura; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A escola tem como função primordial, o ensinamento da leitura, ampliando paralelamente também os níveis de escrita, para que o aluno tenha seu domínio, além de orientá- los no sentido de escolher os mais diferenciados estilos de portadores. À escola cabe, de maneira formal, proporcionar o desenvolvimento das relações entre a leitura e a pessoa, nas diversas interfaces, podendo e devendo trabalhar, à partir da educação infantil, apresentando livros e textos de naturezas diversas; de variadas linguagens e da literatura, criando possibilidade para que possam explorar dimensões do imaginário coletivo e pessoal não usuais.
Porém, no cotidiano escolar do ensino fundamental, algo que mais entristece um educador é o fato dos alunos “não saberem ler”, “não gostarem de ler”, “não aprenderem a ler”, “não entenderem o que o docente diz”. Desta forma, infelizmente a leitura mais associada à ideia de fracasso do que de sucesso.
A falta de valorização do livro na tradição cultural, a maneira como o livro é utilizado no sistema educacional e na formação de vários docentes que não são leitores, mas que precisam fazer com que os alunos gostem e aprendam a ler, são fatores que também contribuem com o fracasso. Nota-se um enorme vazio, um distanciamento entre o que se espera do aluno enquanto leitor e a realidade desse leitor que a escola tem formado e, onde encontra-se o trabalho pedagógico.

Quais são, então, as causas desse profundo distanciamento entre o que é desejado, o que se se espera e o que se consegue?
Por que o que se quer é um leitor bem formado, competente e se tem leitores funcionais?
Tendo em vista que a leitura é a base da alfabetização e, consequentemente, grande responsável pela formação da cidadania, o educador precisa ter claro que para desenvolver as potencialidades do ser individual e social, faz-se necessário apresentar uma nova atitude, aperfeiçoando-se principalmente em relação aos conhecimentos referentes à prática da leitura, que também direcione o indivíduo a uma reflexão a respeito do significado do ato de ler.
A formação continua dos educadores, é fundamental na busca novos paradigmas relacionados às práticas de ensino da leitura, com discussões críticas a respeito das práticas, participação e envolvimento de fato dos docentes para soluções capazes de superar as questões que surgem.
Esta pesquisa discute novas ações capazes de superar a questão da leitura que permeia o processo ensino-aprendizagem, por intermédio de reflexões a respeito das concepções e análise das práticas de leitura, que vêm sendo utilizadas pelos docentes, o que permite que se construa novas ações de práticas pedagógicas que estimulem e contribuam a formação verdadeiros leitores.

A LEITURA

Um dos grandes desafios que a escola enfrenta,

é contribuir de maneira eficaz para que os alunos leiam corretamente e compreendam que sem a leitura, não há como adquirir autonomia diante da sociedade letrada. É um desafio democrático e de cidadania, formar educadores leitores, de maneira a transcender os limites físicos da escola, tendo em vista que a leitura é imprescindível nas discussões da comunidade política, que aumentaram expressivamente, no mundo contemporâneo, em reportagens, ambiente acadêmico, congressos, etc, porém, sem a necessária eficácia.

A leitura é escassa, mal feita e, às vezes nem acontece, embora seja esta uma condição fundamental para se conquistar cidadania, participar socialmente, acessar as informações e ingressar no universo do trabalho, mas, mesmo diante dessa relevância, é bem pequeno o número de brasileiros que praticam a leitura. No mundo contemporâneo, no qual a educação é mais acessível, não deveria haver analfabetismo e há que se acrescentar os "analfabetos funcionais".1

Os alunos precisam aprender significativamente, desenvolver as habilidades de leitura, compreender e interpretar informações, resolver problemas, decidir, etc. E, nesse contexto, o desenvolvimento de aprendizagens não pode mais ser orientada por reprodução de lições, mas sim promover e estimular continuamente o pensamento e as habilidades mentais.

A qualidade na educação tem início, necessariamente, pela leitura. É preciso superar desigualdades e reconhecer que ao se esforçar para que ocorra o desenvolvimento da capacidade de ler, todas as demais aprendizagens se beneficiam.

É preciso refletir a respeito do que é a leitura e que por meio dela, se revela ao leitor: o leitor interpreta os símbolos que a escrita expressa considerando sua vivência e emoções. Sendo assim, pode-se encontrar definições de ler como: estudar, folhear, examinar, decifrar, compreender, perceber e conhecer o conteúdo de um texto pela leitura.

Para Gadotti (1982), todas as definições sobre o que é ler conduzem ao fato de que existe um "leitor", um "código" e um "autor". Por meio do código, os pensamentos do autor são expressos e comunicados ao leitor. O texto representa o código a ser compreendido, desta forma, é preciso que o leitor atribuía ao texto um significado que se insere no contexto histórico em que vive.

O PCN define leitura como:

(…) é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador27, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc (BRASIL, 1998, p. 40-41).

Em sua obra "Estratégias de Leitura", Solé tem a leitura numa perspectiva interativa:

1 Pessoas que, apesar de terem frequentado a escola e 'aprendido' a ler e a escrever, não podem utilizar de forma autônoma a leitura e a escrita nas relações sociais ordinárias (SOLÉ, 1998, p. 32).

A leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, idéias e experiências prévias (SOLÉ, 1998, p. 23).

Desta forma, sem o leitor não há texto. Todo texto estabelece um dialoga com a cultura da época e sua história.

Tal ótica concebe a leitura como instauradora de diálogos, propiciando diferentes formas de ver, de avaliar o mundo e de reconhecer o outro. Considera, também, o ato de ler uma transação entre a competência do leitor e a competência que o texto postula (ECO, 1993). Entende, em decorrência, que embora o autor movimente recursos expressivos, na tentativa de interagir com o leitor, a efetivação da leitura depende de fatores lingüísticos e não-lingüísticos: o texto é uma potencialidade significativa, mas necessita da mobilização do universo de conhecimento do outro – o leitor – para ser atualizado (PERFEITO,2005, p. 54-55).

Assim, construir significados de um texto também faz parte da responsabilidade do leitor que é capaz de fazer a leitura e a interpretação de um texto em que o interlocutor de origem não é ele.

Não lemos todos um mesmo texto da mesma maneira. Há leituras respeitosas, analíticas, leituras para ouvir as palavras e as frases, leituras para reescrever, imaginar, sonhar, leituras narcisistas em que se procura a si mesmo, leituras mágicas em que seres e sentimentos inesperados se materializam e saltam diante de nossos olhos espantados (MORAIS, 1996, p. 13).

Para Freire e Macedo (2003), uma boa leitura deve empurrar o leitor para a vida, para mundo no qual ele tenha interesse em viver e, para isso, é imprescindível que o ato de ler e o que está lendo tenham sentido para o leitor. Desta forma, para Freire e Macedo, ler é uma maneira de estar no mundo
Por intermédio de exemplos do dia a dia, Lajolo apud Freire esclarece que a leitura está presente em nossas vidas o tempo todo:
Desde que nascemos, vamos aprendendo a ler o mundo em que vivemos. Lemos no céu as nuvens que anunciam chuva, lemos na casca das frutas se elas estão verdes ou maduras, lemos no sinal de trânsito se podemos ou não atravessar a rua. E, quando aprendemos a ler livros, a leitura das letras no papel é uma outra forma de leitura, do mesmo mundo que já líamos, antes ainda de sermos alfabetizados (LAJOLO, 2003,
p. 8 apud FREIRE, 2003, p. 5-6).

É imprescindível para o universo do conhecimento com muitos e diversos volumes de informações, fazer a leitura e a interpretação de textos em linguagens múltiplas para que se possa estabelecer relações entre as que já fazem parte do conhecimento e as novas, saber como e onde encontrar a informação. Na Era do conhecimento o leitor precisa saber diferenciar o que é essencial, relevante, importante, ter referências para identificar a informação precisa dentre as disponíveis, como é o caso de textos na internet.
O leitor precisa ser competente diante do avanço da tecnologia. Lajolo o conceitua
como:

O leitor que, diante de um texto escrito, tenha a autonomia suficiente para atuar desde a decodificação da mensagem no seu aspecto literal até o estabelecimento de um conjunto mínimo de relações estruturais, contextuais
que ampliem a significação do texto a tal ponto que se possa considerar ter havido, efetivamente, apropriação da mensagem, do significado na multiplicidade de relações estabelecidas entre texto e leitor, entre textos, com
o mundo (LAJOLO, 2003, p. 105).

Desta forma, a leitura, vai muito além de um mero instrumento para decodificar sons, trata-se de um passe para a cultura escrita, o que concebendo uma plena cidadania. Quando se lê na instituição escolar, lê-se para estar inserido na sociedade letrada, o que representa dominar várias práticas culturais, seu papel social tem grande significado, sendo capaz de cria novas identidades e formas de inserção na sociedade.
Fica clara, desta forma, a responsabilidade dos educadores diante do processo de ler para a existência individual, social e cultural de todas as pessoas. A escola tem obrigação de fazer com que o livro seja valorizado, lido e manuseado, apontar direções, incentivar e estimular a prática da leitura. De acordo com Pinto (1988, p. 27), é fundamental adquirir o hábito de ler para se alcançar informação, conhecimento; instrução para conquistar a independência.
Refletir a respeito das concepções de leitura e abordar a ideia da ocorrência da leitura por meio dos docentes das diversas as áreas e não somente do educador de Português, são ações que auxiliam o interesse pela leitura. A autonomia intelectual, a importância que a leitura tem na formação do leitor e de sua cidadania pode ser despertada por intermédio de indicações de livros, sites, vídeos, textos e atividades.
Envolver os docentes da língua mãe e áreas afins visando estudar, discutir e analisar questões relacionadas à leitura como: concepções, metodologias, etc, em função da relevância de ampliar os conhecimentos aos colegas, analisar e discutir questões associadas à leitura. Grupos de trabalho reunidos para formar o professor enquanto sujeito que pensa a sua própria formação e participa de modo ativo e crítico de projetos sociais de interesse da coletividade.

E como nos ensina Bastos apud Cordeiro:

Há algo fundamental que não pode nem deve ser esquecido: o saber acumulado ao longo de um percurso profissional e pessoal, que conforma a subjetividade singular e peculiar de cada um de vocês. A trajetória profissional do professor é tecida com saberes e experiências, não tenham dúvida. Isso confere uma relevância social e afetiva a cada gesto e olhar do professor sobre seu campo de trabalho. É a partir desse saber que você, professor, vai, com múltiplos e diversos olhares, ressignificando conceitos, reelaborando ou reorganizando suas práticas de leitura e de escrita. (BASTOS, 2015, p. 31 apud CORDEIRO, 2005, p. 66).

Educação continuada dos professores, para que

estejam capacitados para promover o estímulo a leitura transformando vidas. Nos encontros de grupos com docentes de Língua Portuguesa e disciplinas afins e a aplicação das práticas de leitura com os educandos, avalia-se o alcance, importância e eficiência dessas práticas, analisando a demanda e significação destas para que se desenvolva e atinja os objetivos.

LER: O EXERCÍCIO

As diversas práticas de leitura utilizadas podem apresentar melhores resultados do que outras, dependendo de como são encaminhadas, de como os alunos participam e o que de fato a prática da leitura está acrescentando a cada estudante. Assim, é necessário um trabalho contínuo discutido nos grupos.
Uma proposta de atividade que traz ótimos resultados é solicitar que os alunos façam perguntas sobre um texto, escolhendo-se inicialmente, uma crônica apresentada a eles. São explorados questionamentos sobre de que obra a crônica foi retirada, por exemplo: qual a editora, quem é o autor, qual o público-alvo. Após estas informações, os estudantes são motivados a ler e, depois da leitura, solicita-se que pensem e formulem questões a respeito do texto. As questões podem ser elaboradas em grupo e respondidas tanto pelos demais grupos ou pelo professor se houver necessidade.
Com essa atividade cria-se a possibilidade de se apropriar do assunto em pauta e alguns alunos, por meio da elaboração de perguntas, ultrapassam as informações claras do texto, demonstrando sua leitura de mundo.
Outra proposta é leitura de história em quadrinhos, tendo em vista que está apresenta a linguagem verbal e não verbal. Os quadrinhos desenvolvem a observação e leitura, promovendo a análise da relação entre as figuras com o texto, a percepção da leitura de mundo e diferenças entre o que é fantasioso e o que é fato.

Partindo destas atividades os professores podem fazer reflexões a respeito das concepções e métodos específicos para desenvolver a leitura e desta forma, contribuir para modificar os dados dos estudos a respeito da realidade brasileira da leitura, na qual se tem um grande número de profissionais não-leitores.
A qualidade da educação exige que o professor seja leitor, uma vez que formará novos leitores por meio de sua ação docente.

A ATUAÇÃO DO EDUCADOR

O entusiasmo do educador leitor, incentiva o educando a e se aproximar dos livros. Neste processo de mediação, existe a possibilidade de traçar os melhores caminhos para que os momentos de leitura sejam prazerosos, estimulantes, reflexivos, diversificados e críticos. Consequentemente, os indivíduos envolvidos passam a inserir a leitura em sua rotina e se tornam agentes atuantes e transformadores da sociedade que vivem.
Segundo Neves, Souza e Schäffer o professor no que se refere ao seu trabalho com a prática de ler, é:

Aquele que apresenta o que será lido: o livro, o texto, a paisagem, a imagem, a partitura, o corpo em movimento, o mundo. É ele quem auxilia a interpretar e a estabelecer significados. Cabe a ele criar, promover experiências, situações novas e manipulações que conduzam à formação de uma geração de leitores capazes de dominar as múltiplas formas de linguagem e de reconhecer os variados e inovadores recursos tecnológicos, disponíveis para a comunicação humana presentes no dia-a- dia. (NEVES; SOUZA; SCHÄFFER, 2007, p. 14).

A relação afetiva é outra forma de motivação, tendo em vista que quando o indivíduo percebe as pessoas de seu convívio utilizando os livros como fonte de prazer e informação se sente estimulados a também viver esta realidade.
Desde a Educação Infantil, é importante que sejam oferecidas diversas atividades que estimulem a leitura como a contação de histórias, dramatizações, teatro de fantoches, coral, sempre explorando a leitura e visando a aproximação das crianças com os livros.
Diferentes recursos possibilitam diversas experiências e formas de ver o mundo, fazendo com que cada um desenvolva diferentes habilidades no decorrer do processo de letramento e, desta forma, não se pode substituir um pelo outro. Assim, deve-se propor que se observe, analise e discuta a possibilidade de utilização de diversos materiais.

Observar uma obra de arte e elaborar uma narrativa para descrever sensações, com base numa discussão, também deve ser considerado como um momento de leitura com relevante significado.
Segundo Redmer:

Uma leitura chama o uso de outras fontes de informação, de outras leituras, possibilitando a articulação de todas as áreas da escola. Além disso, ela remete a diferentes fontes de conhecimento, da História à Matemática. Nesse sentido, a leitura e escrita são tarefas fundamentais da escola e, portan-

do, de todas as áreas (REDMER, 2006, p. 13).

A formação de leitores, exige a utilização de portadores significativos, que contribuam para que o ser e estar no mundo tenham um sentido; que envolva a forma de viver em sociedade e desperte cada vez mais a vontade de ler para adquirir conhecimento próprio e do mundo que o cerca ou para se divertir, num momento fantasticamente prazeroso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vida escolar oferece muito mais do que "aprender a ler e a escrever", é um momento único na vida de uma pessoa que, quando domina a leitura, vê abertas as possibilidades de conhecer, ampliar seu olhar sobre o universo que a cerca, desenvolver o raciocínio e fazer parte ativa da vida em sociedade. Porém, infelizmente, ler ainda é um sério problema para inúmeras pessoas, cabendo à escola, diante de tantos desafios, oferecer estímulo à leitura e elaborar melhores estratégias neste processo.

Neste estudo, buscou-se apresentar a leitura como processo de produção de sentido que ocorre partindo-se de interações sociais ou do diálogo que ocorre entre o leitor, o texto e o autor.

Não há texto se não houver quem o leia, uma vez que é quem faz a leitura que empresta vida e voz ao que é lido. Se há compreensão de fato do que seja leitura e o educador crê nela, ocorre a efetivação da teoria na prática, o educador tem, desta forma, uma postura condizente a ela. Para enfrentar o problema da ausência do habito da leitura, é preciso determinar quais processos trazem, efetivamente, resultados positivos.

Dessa forma, pode-se pontuar, como é importante a figura do educador, enquanto leitor, que passa a ser referência para os educandos e mediador nesse importante processo, oferecendo auxílio, incentivo, informação no decorrer dos desafios que a este proporciona.

Foi possível, por meio deste trabalho, refletir sobre novas perspectivas como a leitura contemporânea e a necessidade de ofertar diversos portadores e a intervenção pedagógica da leitura deve fazer parte do objetivo de toda a escola.

Refletiu-se a respeito das concepções de leitura, pontuou-se problemáticas sobre o caminho pedagógico desta, discutiu-se possibilidades de trabalho docente que proporciona leituras capazes de despertar o prazer de ler, que brinquem com a imaginação e favoreçam para que compreendam a realidade e a cultura que circundam o aluno como prática.

Espera-se ter despertado o olhar voltado à reflexão sobre a responsabilidade que a escola tem em oferecer novas formas de interação do ato de ensinar com ações de sucesso, possibilitando aos alunos a oportunidade de, por intermédio da leitura, construir sentido e produzir conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BASTOS, L. A literatura pode elevar a autoestima das crianças negras? 2015. Leitura Em Revista iiLer / Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio nº 9, nov., 2015. Disponível em: https://iiler.puc-rio.br/ler_anteriores/Ler-9.pdf. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. PCN. Parâmetros Curriculares nacionais: Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclos. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3ª ed. Brasília: A Secretaria, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf. Acesso em: 08 ago. 2020. Acesso em: 11 ago. 2020.

CORDEIRO, I. C. Argumentação e leitura: a importância do conhecimento prévio. Encontro científico do curso de letras, 2005, Anais eletrônicos. Disponível em <http://www.faccar.com.br/desletras/hist/2005_g/2005/textos/005.html>. Acesso em: 02 ago. 2020.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 22ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2019/05/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em: 11 ago. 2020.

FREIRE, P.; MACEDO, D. Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução de: OLIVEIRA, L. L. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n57/1984-0411-er-57-00303.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

GADOTTI, M. O que é ler? Ou Pedagogia da Leitura Versus Pedagogia da Censura. IN: Congresso de Leitura do Brasil. Resumos 2º Cole. Campinas, SP: FE/Unicamp, p. 42-45.1982.

LAJOLO, M. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 2003. Disponível em: https://www.academia.edu/40181315/Lajolo_Do_Mundo_Da_Leitura_Para_a_Leitura_Do_M undo. Acesso em: 15 ago. 2020.

LERNER, D. É preciso dar sentido à leitura. Revista Nova Escola. Ano XXI, nº 195, set. 2006. Construir. 45ª ed. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/957/delia-lerner-e-preciso-dar-sentido-a-leitura. Acesso em: 08 ago. 2020.

MORAIS, J. A arte de ler. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

NEVES, I. C. B.; SOUZA, J. V.; SCHÄFFER, N. O. (Orgs.). Ler e Escrever: compromisso de todas as

áreas. 8ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.
PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: SANTOS A. R.; RITTER, L. C. B. (org.) Concepções de linguagem e ensino. Maringá: EDUEM, 2005. (Formação do professor. EAD 18). v. 1, p. 27-79. Disponível em: https://prezi.com/pfgdzmolw2q5/concepcoes-de-linguagem-teorias-subjacentes-e--ensino-de- lin/. Acesso em: 14 ago. 2020.
PINTO, Z. A. A escola não está preparada para a mágica da leitura. Nova Escola, Fundação Victor Civita, nº 25, out. 1988.
PISA. Brasil no PISA 2015. Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. — São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_fi nal_baixa.pdf. Acesso em: 14 ago. 2020.
RAUEN, A. R. F. Práticas pedagógicas que estimulam a leitura. 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/390-4.pdf. Acesso em: 17 ago. 2020.
REDMER, C. R. B. A importância da leitura para o ensino de história. Revista Didática Sistêmica Volume: 2 Trimestre: Janeiro-março de 2006. Disponível em: https://periodicos.furg.br/redsis/article/download/1194/484. Acesso em: 17 ago. 2020.
SOLÉ, I. Estratégias de Leitura. 6ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. Disponível em: http://educadoresemluta.blogspot.com.br/2009/12/sole-isabel-estrategias-de- leitura_11.html. Acesso em: 04 ago. 2020.

A SAÚDE DO PROFESSOR E A IMPORTANCIA DO PSICOPEDAGOGO NO AMBIENTE ESCOLAR

GERALDA DA SILVA FERREIRA

RESUMO

Sabemos que a escola é dinâmica, isto significa que é um lugar de aprendizagem, mas também de muitos conflitos, está rotina pode ocasionar alguns malefícios a saúde do professor, pois o enfrentamento de problemas em sala de aula ocasiona futuros problemas de saúde, como: Síndrome de Burnout, depressão e estresse, além dos problemas cardiovasculares.

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo revelar a importância que o psicopedagogo tem no ambiente educacional e quanto os professores se beneficiaria se tivessem esses profissionais a disposição, isso contribuiria na redução de afastamentos e na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho; Psicopedagogia; Professor; Saúde.

1. INTRODUÇÃO

Estamos no século XXI e é notória a mudança que ocorreu na educação e no papel do professor, neste contexto percebe-se uma expansão de exigências e responsabilidade sobre esse profissional, pois somente as habilidades pedagógicas já não comtemplam mais o exigido pelo governo e até mesmo pelos pais ou responsáveis pelos alunos, é necessário também um equilíbrio emocional, pois vivemos em uma sociedade onde o professor não é mais admirado e respeitado como devia ser.

. O mal-estar geralmente é ocasionado por vários fatores, como quando: o aluno não se interessa, não respeita, não atende. A falta de retorno pressupõe que o professor não conseguiu atingi-lo, isso causa cansaço, estresse e desânimo e dá a sensação de que o trabalho não está rendendo.

“O mal-estar docente é uma doença social produzida pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos do ensino como no das recompensas materiais e no reconhecimento do status que lhes atribui.” (Esteve, 1999, p.144)

A indisciplina em sala de aula, pressão do sistema educacional, baixo salário, formação inicial insatisfatório, formação continuada ineficiente, excesso de informações, demanda de pais ou responsáveis pelos alunos, violência, desgaste físico e a falta de reconhecimento são algumas das causas que podem gerar estresse, ansiedade e depressão, comprometendo a saúde emocional e física desses profissionais da educação.

Portanto, a saúde do professor é um tema de pesquisa que adquire crescente relevância e também tem sido alvo de preocupação por parte de profissionais, gestores institucionais e entidades sindicais e governamentais (Carlotto, 2012).

Entretanto, mesmo com todo o descaso, percebe-se além da dedicação um amor pelo ato de ensinar e que muitas vezes sua saúde é sacrificada em prol do ensino.

Sendo assim o objetivo é revelar os problemas que atingem essa profissão e salientar a importância da atuação do psicopedagogo neste processo, que ao fornecer características da problemática enfrentada em sala de aula esses profissionais que estão aptos a lidar com essas demandas poderão orientar os professores de forma adequada para um convívio

respeitoso e harmonioso.
Através desta pesquisa veremos que é de extrema relevância em se manter a saúde física e emocional desses profissionais, a fim de garantir resultados positivos durante o processo de ensino e aprendizagem.

2. METODOLOGIA

O procedimento metodológico utilizado foi à pesquisa bibliográfica.

Segundo Santos (2001) pesquisa bibliográfica é o conjunto de materiais escritos, gravados mecanicamente ou eletronicamente, que contém informações já elaboradas e publicadas por outros autores.
Na atualidade, praticamente qualquer necessidade humana conhecida ou pressentida, possui algo escrito a seu respeito. Por isso a pesquisa com base em uma bibliografia deve encabeçar qualquer processo de busca científica que se inicie (SANTOS, 2001).
O Processo de busca bibliográfica foi realizado em novembro de 2020 na seguinte bases de dados, ScIELO (Scientific Electronic Library Online), Foram analisados artigos completos e de acesso gratuito, livros, revistas especializadas, obras que trabalham na linha da saúde do professor e a importância do psicopedagogo neste processo. As bases de dados foram escolhidas por comtemplarem os principais periódicos que publicam sobre essa temática deste estudo
Atualmente o estresse esta chegando como um sinal de que o adoecimento é pertencente às características do trabalho do professor, sendo exposto a vários fatores estressante e sobrecarga de trabalho.
Os estudos que investigaram a qualidade de vida dos professores mostraram uma saúde comprometida por problemas relacionados ao abuso de medicamentos, ao sono, esgotamento, momentos depressivos, entre outros.
Segundo Campos e Rodrigues Neto (2008), há um progressivo interesse pela avaliação da qualidade de vida em diferentes populações, pois seus resultados podem oferecer subsídios à promoção de saúde e na definição de prioridades, no racionamento de recursos, na avaliação de políticas públicas e implantação de novas práticas de intervenção.
.Esse resultado é congruente com os achados de Santos e Siqueira (2010), que constaram um índice de 60% de professores com TMC.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Sendo o professor uma importante ferramenta ativa no processo de ensino e aprendizagem, como manter a saúde física e emocional equilibrada com salários tão baixos e desvalorização por parte da sociedade?
Como manter o prazer em ensinar e um ensino de qualidade com a saúde comprometida?
Como manter a saúde física e emocional em equilíbrio com tantos problemas em sala de aula?
Como já pudemos perceber a saúde do professorado deste país esta em colapso, visto que os órgãos competentes não dão suporte e nem apoio a esses profissionais que tanto faz pela educação da nossa sociedade. O ensino só tem a piorar se a saúde não cuidar dos profissionais da educação de uma forma preventiva.
Ao observar a LDBEN 9394/1996 (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) conclui que referente à figura do professor não existem menções sobre “condições favoráveis de trabalho”, enquanto no que se relacionam as intervenções no Sistema Escolar (níveis de ensino, modalidade, ensinamento...) esta se faz eficiente e presente.
Por que o professor como figura relevante no ensino não é visto com prioridade diante das evidencias para que possam trabalhar com dignidade e manterem sua saúde física e emocional?
Diante dos inúmeros direitos e deveres que cada legislação rege sobre o ensino, o professor é cobrado por resultados positivos, porém esses resultados podem ser comprometidos quando não se está bem de saúde principalmente a emocional.
Sendo assim, mudanças são necessárias para tentar minimizar a situação desses profissionais que são expostos constantemente.
Exercer qualquer profissão sem motivação já é ruim, imagina para quem tem o dever de transmitir conhecimento a outros, esse conhecimento não será transmitido de forma satisfatória se a mente não estiver bem.
De acordo com Martim Seligman (2011), a Psicologia positiva pode ser um grande aliado aos transtornos causados ao emocional, pois centraliza a “felicidade e o bem-estar”, como fator primordial para se alcançar o equilíbrio.
Neste contexto é importante ressaltar os cinco princípios essenciais da psicologia positiva. São eles: sentido, realização, relacionamentos, engajamentos, emoção positiva.
Desta maneira a escola (também objeto desta pesquisa) deve ser um ambiente harmonioso e positivo, sendo capaz de beneficiar todos (alunos e professores).
Mas se o foco é a saúde emocional e física do professor, como a psicologia positiva pode contribuir para prevenir ou minimizar os males emocionais acometidos a esses profissionais? Qual a sua contribuição no aprendizado e satisfação de todos en-

volvidos?
De acordo com a psicologia positiva o bem estar e a felicidade estão em primeiro lugar e são primordiais para a melhora no aprendizado, pois há prazer no aprender e consequentemente no ensinar.
Outro fator importante é que o estresse, a depressão e a ansiedade são bloqueados pelo organismo a partir da satisfação e do prazer.
A educação influencia a nossa vida o tempo todo, isso que dizer que devemos cuidar para que haja satisfação no processo de ensino e aprendizagem, pois isso iria colaborar para um ambiente harmonioso.
Seligman (2011) assegura a existência de duas faces do trabalho humano onde a satisfação e realização ocupa lugar de destaque.
Fonseca (2000) deixa claro, que o trabalho pode ou não satisfazer como também contribuir para o "êxito ou fracasso" de cada um. O trabalho deve provocar satisfação e não sofrimento, pois trabalhar é "aceitar responsabilidades" permitindo à autocrítica. Ele atribui ao sucesso "valorização moral e cumprimento de responsabilidade".
Segundo Gasparini, Barreto e Assunção (2005), a partir do momento em que não se consegue efetivamente corresponder às expectativas, os males emocionais são aflorados e os sintomas clínicos são detectados principalmente se não houver tempo para a recuperação.
Esteve (1997), também enfatiza que inúmeros males são detectados a partir da insatisfação, como desagrado ao trabalho realizado diariamente; esquemas de inibição (isolamento pessoal); estresse, ansiedade, dentre outros. Para Esteve, o principal causador do mal estar docente é as mudanças sociais aceleradas.

Importante ressaltar que para Dejours (1992) o trabalho ocupa destaque na saúde dos trabalhadores, pois contribui para o "adoecimento" devido às pressões exercidas pelos profissionais da educação. Enfatiza também que "a docência é uma profissão de sofrimento". Desta maneira esta relação saúde-trabalho deve ser observada como prevenção dos males físicos e emocionais.

As emoções, pensamento e crenças refletem no corpo físico, sempre que algo não vai bem, o corpo encontra uma forma de alertar que há algum problema, é assim que surgem as doenças e dores emocionais.
As doenças são manifestações do inconsciente, que precisa sinalizar questões internas mal resolvidas.
Há uma exposição constante de sentimentos e situações que atingem o corpo docente, uma pressão rotineira tanto por parte dos alunos quanto da direção. Quando essa pressão explode essa descarga emocional atinge quem estiver por perto gerando insatisfação.
O trabalho bem executado pelo professor depende da sua saúde emocional e essa muitas vezes é ignorada.
Mas como trabalhar com satisfação diante dos descasos? Tem pessoas que mesmo não concordando se calam para evitar discussões e outras já discutem e colocam sua perspectiva diante da situação vivenciada, o fato é cada pessoa reage de uma forma diante dos problemas.
De acordo com pesquisas todo sentimento reprimido é causador de doenças e males acometidos ao ser humano.

De acordo com Diniz (2007):

"a dor emocional se torna física quando a intensidade que damos aos fatos interfere na atividade cerebral de modo a dificultar o envio de estímulos nervosos responsáveis pela execução de algumas funções de nosso organismo"
Ou seja, quando não se extravasa os sentimentos que incomodam o corpo responde através de sintomas físicos (dor, angustia, depressão e o estresse) são um desses males e se a pessoa for propicia a determinada doença essa se manifestará como consequência da insatisfação.
De acordo com alguns autores o estresse é definido como "um conjunto de perturbações psicológicas ou sofrimento psíquico associado às experiências de trabalho".
Cooper (1988) define estresse como:

"um problema de natureza perceptiva, resultante da incapacidade de lidar com as fontes de pressão do trabalho, tendo como consequência, problemas de saúde física, mental, na satisfação no trabalho, afetando o indivíduo e as organizações".

O estresse aflige desde o inicio do século inúmeros profissionais, inclusive o professor, surge diante de circunstancias que não conseguimos lidar, tornou-se um problema de saúde publica, sendo um dos principais responsável pela diminuição de qualidade de vida. Entende-se como uma resposta normal do organismo a fim de nos alertar liberando adrenalina que ao se espalhar pelo corpo provoca determinados sintoma, como:

- Aceleração dos batimentos cardíacos;
- Aceleração da respiração;
- Tensão e dor muscular;
- Dilatação das pupilas;
- Sudorese
- Mãos frias;
- Náuseas;

- Vômitos.

O tratamento pode ser dificultado quando pessoas com estresse já apresentam uma doença pré-existente, como: doenças cardíacas, hipertensão, úlceras e determinados tipos de câncer.
Alguns especialistas asseguram que o estresse pode estar associado à carga de trabalho intensa, nervosismo, cansaço mental e também ao estilo e qualidade de vida.
Outro fator observado é a ausência de controle sobre o trabalho executado, pois aumenta o sentimento de insatisfação, elevando assim a produção de hormônios do estresse, debilitando a saúde dos docentes.
De acordo com Guimarães (2000) o estresse ocorre quando "há percepção por parte do trabalhador, da sua incapacidade em realizar as tarefas solicitadas, provocando sofrimento, mal estar e sentimento de incapacidade para enfrentá-las".
O professor está constantemente envolvido afetivamente com seus alunos e ensinar é uma tarefa desgastante, sendo necessário manter o equilíbrio emocional na vida pessoal, familiar e profissional.
Entretanto sabe-se que inúmeras situações são capazes de contribuir para um parecer estressante. É importante citar HOLMES e RAHE (1967) que através de estudo psiquiátrico, chegaram à conclusão que inúmeros fatores estão associados ao estresse como causadores de doenças. Dentre eles destaca-se: morte de cônjuge, divórcio, casamento, grandes mudanças no local de trabalho, grandes mudanças nas responsabilidades assumidas no trabalho, sucesso proeminente, dentre outros.
Apesar de o professor ocupar papel essencial na esfera educacional nada tem sido feito para minimizar esta situação que atinge não só essa mas todas as classes trabalhadoras.
Cardoso et all (2002) relata que "a profissão docente foi considerada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como uma atividade de alto risco físico e mental".
Entretanto percebe-se que muitos professores, apesar das dificuldades enfrentadas ainda "encontram motivação" que os leva a prosseguir.
De acordo com Jesus (2005), "o bem estar existe, e mesmo encoberto pelo mal- estar, confere sentido à docência". Está presente nas experiências com êxito, na maioria das vezes esquecidas na escola e pouco discutida pelos professores.

É importante destacar que uma das doenças que acomete os professores é a Síndrome de Burnout. Um desgaste que prejudica os aspectos físicos e emocionais da pessoa, levando a um esgotamento profissional, é como se a sua mente estivesse alerta o tempo não permitindo um momento de descontração e relaxamento.
Essa síndrome geralmente afeta pessoas que o trabalho exige muito delas, e além do trabalho a cobrança exacerbada de si mesmo acaba impactando a vida pessoal e profissional de forma negativa.
Entretanto, como se aplica aos professores?

Esta síndrome está diretamente relacionada aos profissionais da área da educação e saúde,
Schaufeli et al (1998) determina que este é o principal problema de profissionais da educação.
Para Maslach e Jackson (1981) está relacionado à "tensão emocional crônica" ocasionada pelo contato excessivo e direto com outros seres humanos, salientando que estes podem estar preocupados ou com problemas. A esta síndrome são atribuídas três situações que merecem destaque. São elas:
1- Exaustão emocional: Há o esgotamento emocional e físico; 2- Despersonalização: O negativismo é visível;
3- Falta de envolvimento pessoal no trabalho: A falta de comprometimento e negativismo em relação ao trabalho exercido.
Através da "combinação do nível de cada um dos três componentes é possível se chegar ao nível Burnout". (Maslach e Jackson, 1981)
Existem algumas formas de intervir no dia-a-dia para que esses males sejam amenizados. São eles:
- Não criar expectativas;
- Observar o que de fato incomoda;
- Aceitar as situações conflitantes e não se preocupar em expor os pensamentos e opiniões;
- Procurar a satisfação pessoal, a fim de que os problemas enfrentados no cotidiano sejam minimizados;

- Absolver e desligar por completo nos momentos de descanso.

4. CONCLUSÃO

Sendo a escola viva e dinâmica é normal que haja situações de conflitos e divergência de opiniões entre os que fazem parte desta realidade, isto envolve o corpo docente, funcionário, alunos e comunidade. A intervenção do profissional capacitado a esta intermediação é relevante para o bom convívio e a saúde de todos os envolvidos neste cenário.
O psicopedagogo tem a habilidade de exerce um trabalho preventivo podendo diminuir a "frequência dos problemas de aprendizagem". Através do diagnostico e a identificação dos problemas, esse profissional tem a capacidade de elaborar planos e criar possibilidades de intervenções para a que todos fiquem satisfeitos.

Apesar de o assunto ser a saúde do professor todos iriam se beneficiarem desta presença, principalmente as crianças. O psicopedagogo é um facilitador da aprendizagem prazerosa, ele orienta pais e professores, desenvolve técnicas preventivas, e quando necessário faz encaminhamentos para outros profissionais como pediatras, psicólogos, fonoaudiólogos, dentre outros.
Entre suas principais funções estão:

- Desenvolver ações preventivas, detectando possíveis perturbações no processo de ensino-aprendizagem;
- Orientação educacional;
- Participação na dinâmica das relações da comunidade educativa;
- Desenvolvimento de projetos socioeducativos.

A orientação individual com crianças deve ser um processo contínuo de interações planejadas entre o psicopedagogo, o professor e a criança que precisa de ajuda para resolver um problema em particular ou um conjunto de problemas. Assim, dessa forma, o professor começa desenvolvendo uma relação forte com a criança e os pais (Jeffrey, 2003).

Entretanto ainda existe resistência por parte do governo em relação a contratações e também de algumas instituições e profissionais de ensino, esses denominam esse profissional como “fiscal do ensino”.

Mas também temos professores que endentem a importância do psicopedagogo, sabendo que são alvo fácil para o estresse e que estão expostos diariamente colocando sua saúde emocional em risco, esses sabem que a presença do psicopedagogo traz tranquilidade e equilíbrio ao ambiente, favorecendo de forma positiva a aprendizagem e satisfação do professor.
Durante o horário do A.T.P.C o psicopedagogo, detecta as necessidades do grupo e consegue promover interação e intervenção diante dos atritos.
Nesse processo há inúmeros fatores positivo e negativo que interferem, prejudicando ou facilitando o desenvolvimento docente e discente, sendo assim é delegado ao psicopedagogo detectar a origem do problema e propor planos que contribuam para resolução dos problemas.
Quando temos a participação do psicopedagogo na equipe, os problemas de males emocionais existentes podem ser detectados com mais facilidade, envolvendo um diagnostico precoce conseguindo muitas vezes reverter essa situação.

Segundo Weiss (2004):

“todo diagnóstico psicopedagógico é em si, uma investigação, é uma pesquisa do que não vai bem com os sujeitos em relação a uma conduta esperada. Será, portanto, o esclarecimento de uma queixa, do próprio sujeito, da família e, na maioria das vezes, da escola.”
Para o psicopedagogo cada problema que surge é um momento de estudo e reflexão sobre como solucionar aquele problema e manter o equilíbrio daquele profissional.
Segundo Martinelli (2006) “esta abordagem surgiu da necessidade de explicações complexas exigidas pela ciência”. Ou seja, incide na “ habilidade em compreender os sistemas de acordo com as abordagens, através do conhecimento adquirido, que permite a análise ou interferência.
O psicopedagogo busca direcionar as relações entre os envolvidos em momentos reflexivos críticos, possibilitando assim a resolução dos conflitos através do bom senso e empatia.
Portanto, a necessidade da presença do professor-psicopedagogo nas escolas deve-se ao aumento no número de crianças que apresentavam dificuldade de aprendizagem e às vezes até problemas familiares, devemos lembrar que vivemos em

uma sociedade onde a diferença social e enorme e muitas vezes não contribuem para o equilíbrio de uma família menos favorecida, prejudicando a aprendizagem da criança.
Os conflitos vividos na escola é um retrato de uma sociedade despreparada e que não respeita o professor e as regras impostas muitas vezes pelo regimento interno da unidade.
Sendo assim, é relevante um projeto politico pedagógico que inclua nesse processo profissional capacitado para lidar com esse tipo de situação, através da reflexão e da percepção intervir para melhoria e evolução de cada individuo, sendo cada um singular.
O simples fato de o professor poder contar com o psicopedagogo em um momento de conflito já contribuiria para o seu equilíbrio emocional, isso iria refletir em menos licenças e mais prazer tanto por parte do aluno quanto por parte do professor.
Através da pesquisa foi relatado os principais males acometidos pelos professores e o quanto o papel do psicopedagogo pode contribuir para que a educação tenha professores mais saudáveis, felizes e satisfeitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da Re-

pública Federativa do Brasil.
Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
CAMPOS, M. O., & Rodrigues Neto, J. F. (2014). Qualidade de vida: um instrumento para promoção de saúde. Revista Baiana de Saúde Pública, 32(2), 232-240.
CARDOSO, et all. O stress nos professores portugueses, estudo IPSSO 2000.
Portugal: Porto Editora: 2002.
CARLLOTO, M. S. (2010). Síndrome de Burnout: diferenças segundo níveis de ensino. Psico, 41(4), 495-502.
COOPER, C. Sloan. S., WILLIANS, S. Occupational stress indicator management guide. Londres. Thorbay, 1988.
CRUZ, R. M. Saúde, trabalho e psicopatologias. In AUED, B.W. (org.) Traços do trabalho coletivo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
DEJOURS, C. A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez, 1992.
DINIZ, Denise. Qualidade de vida e saúde. Curso de Extensão, Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, 2007.
ESTEVE, J. M. O Mal-Estar Docente: a sala de aula e a saúde dos professores.
Bauru, SP: EDUSC, 1997.
FONSECA, T. M. G. Gênero, subjetividade e trabalho. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
FREITAS, F.M. Psicopedagogia Institucional: Um caminho a seguir na formação docente. Construção Psicopedagógica. São Paulo. Insttituto Sedes Sapientae, 2004.
FULLAN, M. & HARGREAVES, A. A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed Editora. 2000.
GASPARINI, Sandra Maria, BARRETO, Sandhi Maria e ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 2, maio/ago. 2005.
GUIMARÃES, L. M. Série saúde mental e trabalho. 2ª Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
HOLMES, T. H.; RAHE, R. H. The social readjustment rating scale. Journal of Psychosomatic Research, 1967.
JEFFREY, A. M. Depressão infantil. São Paulo: M. Book do Brasil, 2003.
JESUS, S. N. Bem-estar docente. Perspectivas para superar o mal-estar dos professores, 2005.
LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção Magistério 2º grau).
MASLACH, C. & JACKSON, S. E. The messurement of experienced Burnout.
Journal of Occupational Behavior, n .2, p. 99 - 113, 1981.
REVISTA ISTO É – Guia de Saúde Familiar STRESS, 2001, p. 17-18
SELIGMAN, Martin E.P. (2011). Florescer - uma nova e visionária interpretação da felicidade e do bem-estar. Rio de Janeiro: Objetiva.
SCHAUFELI, W.; Enzmann, D. The Burnout companion to study & practice. Taylor & Francis, Londres, 1998.
WEISS, Maria Lucia L. Psicopedagogia Clínica – uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.
LUDEMIR, A. B., & Melo Filho, D. A. (2002). Condições de vida e estrutura ocupacional associadas a transtornos mentais comuns. Revista de Saúde Pública, 36(2), 213-221.
SANTOS, E. G., & Siqueira, M. M. (2010). Prevalência dos transtornos mentais na população adulta brasileira: uma revisão sistemática de 1997 a 2009. Jornal Brasileiro de Psiquiatria, 59(3), 238-246.

O IMPORTANTE PAPEL DO EDUCADOR NA FORMAÇÃO DO LEITOR

GLÁUCIA MARIA DA SILVA ABDORAL

RESUMO
O presente artigo tem por objetivo abordar o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores. Refletir sobre sua prática docente e a inserção dos estudantes no contexto das escolas. Articulando a construção de práticas pedagógicas à formação dos discentes. Conquanto, abordar as ações elaboradas e desenvolvidas e os mecanismos de incentivo à leitura e escrita contribuem para o desenvolvimento intelectual dos educandos.
PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Leitura; Práticas educativas

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é abordar, a formação dos professores e a prática educativa. Dessa maneira, vindo a contribuir o melhoramento da qualidade de ensino, visto que as mudanças sociais estão gerando transformações no ensino- aprendizagem, conquanto é fundamental um ensino de qualidade no qual os professores ao se aperfeiçoaram refletirão sobre sua prática, e a partir daí poderão através dos estudos confrontar as ideias, experiências vivenciadas e associar com os problemas enfrentados no dia a dia na prática docente e nesse sentido

abordaremos o quanto uma boa prática educativa e o espaço, contribuem para o desenvolvimento do educando, através de estratégias diversificadas de leitura. O professor refletindo sobre as muitas indagações que se lançam no ar sobre a leitura/letramento e a sua importância na formação do leitor. Desse modo, o espaço contribui para uma melhor utilização da leitura em sala de aula garantindo o estímulo do hábito de leitura e a sua importância na vida dos indivíduos.

Pràx educativa

Para Freire, não é possível docência sem discência. Para ele é preciso refletir sobre a arte de educar, criar possibilidades para o aluno produzir ou construir conhecimentos, ao invés de simplesmente transferir os mesmos. O educador deve reconhecer que ao ensinar, se está aprendendo e não desenvolver um ensino onde apenas se injetam conhecimentos nos alunos. Paulo Freire ressalta a necessidade da

Troca entre professores e alunos, bem como as maneiras e métodos para o ensino" Freire (1996 p.23). ""Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender "FREIRE (1996P.23).

A criança é um sujeito ativo, que pensa, e de direitos a acesso a bens culturais, e a escola é o lugar onde ela aprende e se desenvolve, conquanto é fundamental que o educador mediador estimule as variadas formas de ler o mundo, pois quanto mais cedo à criança tiver contato com o livro e perceber o prazer que a leitura produz, maior será a probabilidade de tornar-se um adulto leitor com postura crítica e reflexiva o que é extremamente relevante a sua formação cognitiva. Assim sendo, a contação é um gênero oral importante ou de histórias deve ser associada à construção de conhecimentos prévios, pois a criança lê da sua maneira, muito antes de ser alfabetizada, ainda que não decodifique as palavras e frases escritas ela deve ser estimulada com diversos gêneros textuais diferenciando dos demais como revistas jornais, parlendas, trava-línguas, receitas, entre outros.

De acordo com Paulo Freire (2003 p.11) o ato de ler é um processo que envolve uma compreensão crítica e que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas que antecipa e se alonga na inteligência de mundo.

Todavia a temática do ato de ler vem sendo cada vez mais estudada e debatida por muitos autores que defendem a ideia de que não basta ler o texto, mas também a leitura se torna uma questão de urgência social tendo uma colaboração da ciência, ajudando na luta nas conquistas políticas das classes populares, em que há um alto índice de pessoas que não tem acesso à escolarização e alfabetização.

IBGE (2012.) Instituto de Geografia e Estatística considera-se que uma pessoa é alfabetizada se ela souber ler e escrever um "bilhete simples". O pesquisador do IBGE registrou em 2012 uma taxa 13,2 milhões de analfabetos e outros 27,8 milhões de analfabetos funcionais.

INAF (2009), indicador de analfabetismo funcional, do Instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação Educativa, expressam uma realidade absurda. De acordo com o

Índice, quatro em cada brasileiro que cursaram até a 4º série e hoje têm entre 15 e 24 anos de vida, não conseguem compreender nada além de um pequeno bilhete simples ou anuncio.

O resultado revela um fracasso em que grande parte do problema tem como responsável uma concepção de ensino inadequado que predominou durante boa parte do século passado constatando que os alunos trabalhando com atividades de cópia e memorização mecânica das famílias silábicas, professores reduziram a alfabetização a uma atividade de decifração em que ler, era decorar sílabas e escrever repedindo de maneira cansativa e enfadonha, pois a leitura e escrita era abordada sem a comunicação entre educador e aluno.

Sendo assim, aquele primeiro mundo foi suas primeiras leituras e suas primeiras atividades perceptivas dos textos e dos contextos que ele foi aprendendo nas suas relações sócias com as palavras, as letras daqueles conhecimentos prévios. Conquanto para que haja o prazer da leitura é fundamental que se inicie em casa, no ambiente familiar na qual tenha uma interação com a leitura a fim de despertar na criança esse gosto tão necessário para alunos e professores. A família e as escola, precisam estar cientes da fundamental importância que a leitura representa na vida do sujeito e na vida social, pois não cabe somente ao professor incentivar o hábito as crianças, mesmo que compete aos pais a prática do incentivo, seja por meio da leitura em casa no cotidiano ou através de incentivo, sendo um dever de todos aqueles que direta ou indiretamente trabalham com a educação. O educador precisa ser o mediador do ato de ler, visto, que muitas vezes o educando sozinho não consegue entender um anunciado de uma questão por não ter sido oportunizado a ler o sentido do contexto de mundo, assim cabe ao professor mediador levar em consideração a cultura dos indivíduos e a maneira como a leitura está sendo conduzida nas unidades escolares.

"Crianças que ainda não dominam o sistema de escrita alfabética brincam imitando a escrita, criando, histórias a partir de textos verbais e visuais. A crian-

ça reelabora reconstrói, reformula elementos constitutivos da escrita, lançado mão da sua forma peculiar de pensar e das suas referências muito próprias sobre o mundo. Não é preciso que as crianças compreendam as relações entre fonemas e grafemas para construir sentido ao escutar a leitura de uma história ou elaborar narrativas a partir de um livro de

imagens por exemplo. As crianças formulam hipóteses, criam histórias, inventam sentidos, atestando assim, o seu protagonismo em relação ao processo de construção de conhecimentos sobre a linguagem escrita". BAPTISTA (2010,p.3)
No entanto colocar as crianças em contato com o imenso universo leitor, e do escritor, de maneira significativa, lúdica, e prazerosa, consiste que ela esteja inserida nas práticas sociais, num processo de letramento, e fazendo assim que a aquisição da leitura e da escrita seja significativa para toda vida.
"Não há homem sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo". "Daí está sempre o ponto de partida esteja sempre nos homens no seu aqui e agora que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora encetados". FREIRE(1970 p.74)

Para o autor é fundamental relação dos homens - mundo, pois é o homem que deve transformar a realidade para ser "melhor", sendo a humanização dos homens como ato de buscar. Cabe ao indivíduo se encher de cultura os espaços vazios criando ao fazer isso, outros espaços ao meio ao qual está inserido. Se isto lhe for negado para Freire, será um ato violento, fazendo os objetos de alienação uma prática bancária. Uma vez que cabe ao professor uma prática problematizadora, enquanto o que fazer humanista e libertador que educandos e educadores fazem sujeitos do seu processo, superando a alienação o autoritarismo do educador bancário e a falsa consciência do mundo, desta maneira, o mundo não fala com falsas palavras, mas midiatizados dos sujeitos da educação transformadoras no qual Freire afirma que "nenhuma ordem opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: Por quê? ".

Todavia, o ato de ler se torna um valioso instrumento libertador e autônomo no qual leva o homem escrever e reescrever o mundo e a transforma-lo através da sua práxia consciente. No entanto a importância do ato de ler pressupõe uma compreensão do texto, ou seja, uma leitura deve ser refletida e contextualizada, pois "a leitura de mundo precede a leitura da palavra".

De acordo com Elias José (1988) apud Jacqueline Held (1980 p.5) uma autora voltada para estudos do imaginário infantil reforça a necessidade dos pais e educadores oferecerem as crianças muita leitura para o gosto e o prazer de ouvir e

ler historias, porque com carinho e com estímulos ao imaginário e com a valorização dos estudos, do crescimento intelectual e afetivo, conseguiremos criar crianças mais felizes. Dessa forma, no futuro, serão felizes tanto adolescentes e adultos quanto pais e educadores. A criança tem que se sentir criança e não um adulto em miniatura. O imaginário ligado a emoção e a afetividade dão segurança e certeza de que não estamos criando uma geração de repetidores infelizes. Nesta troca de experiências social está o segredo do homem capaz de ideias, o artista, o cientista e o político ou até mesmo um profissional simples, mas criativo capaz de agir e reagir sobre o mundo que o cerca.

Formação docente

Nas práticas educativas devemos refletir sobre seu importante papel, de estimular e enriquecer o imaginário infantil desde cedo, pois as histórias ouvidas pelas crianças tem a magia de transporta-las a enriquecer-se emotivamente, cultural e afetivamente, provocando uma ligação afetiva entre o adulto que usa o discurso e a criança que o decodifica, valorizando a sociabilidade e o auto- conceito positivo da criança, de sorte que quanto mais o professor estuda uma história infantil e suas possibilidades de trabalho em sala de aula, mais atividades pedagógicas poderão ser exploradas para o desenvolvimento de estratégias cognitivas de leitura de mundo e desenvolvimento do comportamento leitor, tais como apresentar o livro, o autor, o ilustrador, ler em voz alta utilizando comportamento leitor, deixar que as crianças manuseiem o livro, ler novamente mostrando o livro, criando objetivos de leitura, observando os personagens mágicos, o espaço, e contando e recontando para a compreensão do leitor, pois com a leitura adquirimos mais conhecimento e cultura, o que nos fornece mais capacidade de diálogo de modo que quanto mais cedo a criança for inserida neste mundo e contexto alfabetizador, imaginário e nas riquezas que trazem os livros, mais cedo ela estará apta para se tornar um leitor em toda a sua condição em pleno desenvolvimento da sua cidadania na sociedade como um todo.

(...) um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com sua forma de pensar e o modo

do grupo social ao qual pertence. As instituições de educação infantil podem resgatar o repertório de histórias que as crianças ouvem em casa e nos ambientes que frequentam, uma vez que essas histórias se constituem em ricas fontes de informação sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões étnicas, contribuindo na construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças, MEC. (1998, p.146).

A formação dos professores é vista como uma das principais responsáveis pelos problemas da educação, ainda que tenha ocorrido uma verdadeira revolução nesse campo nos últimos vinte anos, a formação deixa muito a desejar, arraigados na concepção tradicional, pois ainda há uma grande dificuldade em se pôr em prática a concepção e modelos inovadores. Dessa forma, escolas se fecham as suas experiências e ao seu contexto, e por outro lado convive com um academicismo excessivo que não retrata a escola real, mas como é possível integrar teoria e prática ao longo de todo o processo de formação do educador? Freire, sugere como base fundamental para superação desse impasse o desenvolvimento do senso crítico da aceitação do novo e do desafio da rejeição a qualquer forma de discriminação. O autor busca sempre a luta dos sujeitos em um mundo real procurando compreender e articular com o contexto. Para ele o grande problema que se coloca ao educador é de opção democrática e de como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade.

(Freire, 1996 p.118) Além disso “uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade”

Quando falamos em pratica docente pensamos que isso se restringe a fazer curso de graduação e assim nos tornaremos bons professores qualificado para dar aula, entretanto ser professor requer mais do que isso, é preciso adquirir toda a bagagem de conhecimento que quase sempre não se aprende só na universidade, ela depende de toda situação cultural no sistema de ensino e da própria formação adquirida como ser humano, como pessoa, valorizando questões pedagógicas e discutindo a importância que as práticas docente exerce na formação dos professores e aos poucos construindo sua identidade através dessas experiências, no qual a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou técnicas, mas sim, através de um trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal NOVOA (1995 p.25).

No entanto os saberes das experiências não começam a valer depois que o indivíduo terminou o curso de graduação, mas sim deve começar com as experiências feitas como aluno no qual poderá observar e refletir sobre os diferentes professores, podendo identificá-lo como alguma forma de ser professor e que mais adiante tomaremos como exemplo a seguir. As experiências também vão sendo produzidas no cotidiano docente onde cada nova experiência é uma oportunidade para fazer uma reflexão sobre as práticas, possibilitando observar pontos positivos e negativos da vida do professor. Ninguém se torna professor de repente ou no momento que entra numa sala de aula. Essa passagem é um processo que se dá durante todo o curso de formação somando conhecimento acumulativo ao longo da vida, pois não basta para o professor saber o conteúdo, nem somente sobre qual a melhor maneira de ensinar é preciso saber também como é o funcionamento das organizações escolares, qual a realidade que estas escolas estão inseridas. Dessa maneira, o professor deve conhecer todo o currículo da instituição e estar consciente de que é uma parte do todo, que se denomina educação e assim como as informações, as tecnologias evoluem a educação, também deve seguir, crescendo, se modernizando. Para isso o professor precisa acompanhar essa evolução e fazer parte da inovação e transformação da escola.

O professor deve ter um compromisso e interesse de propiciar a contação de história, para que desde cedo despertem nelas o prazer pela leitura. Ter acesso a uma boa leitura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura. A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo apreciem o momento de sentar para ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em ler com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo a escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida. MEC(1998, p.146)

É fundamental que o professor na educação infantil, organize um ambiente especial para os livros na sala de aula, que criem rodas de leituras, num clima envolvente e aconchegante, apresentando a leitura e as ilustrações de maneira que despertem nos pequenos, curiosidade, simpatia e admiração pelo livro, fazendo assim com que as crianças construam uma relação prazerosa pela leitura, no sentido dela

Querer aprender a ler e a sentir prazer pela leitura, além do incentivo ao o habito leitor ao ler histórias para cativar as crianças.
Literatura é jogo de palavras com mais alto envol-

vimento poético. É apelo aos sentimentos humanos e aos cinco sentidos. A palavra poética é portadora de múltiplos sentidos. O poema é musica para os nossos ouvidos. Permite que embarquemos numa viagem gostosa, cheia de formas, cores, sabores, cheiros, pessoas, lugares cenas. Elias José (1998 p.18)

Toda via contar, ler e ouvir histórias, são formas de criar um espaço e um tempo imaginário e integradores, envolvidos pelos lugares onde os fatos se passam pelas palavras e outros recursos narrativos de quem lê ou conta, tendo o poder mágico de ligar pessoas pelo fio da narração fazendo o bom contador, o ouvinte a viajar, no qual passa a ser formas de viver, e reviver de marcar o ser e estar no mundo deixando lembranças vivas na memória do outro. O poema citado retrata a ternura e o mito que ficou arquivado na memória do autor, remetendo a ideia de escape para os problemas existenciais e liberdade que a imaginação proporciona ao buscar uma realidade alternativa.
As histórias ouvidas pela criança tem a magia de levar a criança a enriquecer-se emotiva, criativa, cultural e afetivamente. Valorizam a sociabilidade e o autoconceito positivo. Motivam o imaginário. Despertam o prazer de ler e de ouvir. Provocam uma ligação afetiva entre o adulto que usa o discurso e a criança que o decodifica. Pena que pais, avós, babás, professores e pessoas que trabalham como voluntárias em escolas e hospitais infantis não saibam, ou finjam não saber o poder mágico e a força educativa das histórias e dos poemas ouvidos. Elias José (1998 p.67).

A importância de ler e contar historias
A literatura pode nos levar ao mundo idealizado capaz de nos dar sem nos alienar, o que o cotidiano nos nega. A literatura pode nos levar a conhecer pessoas, as personagens de ficção que geram em nosso espírito simpatia ou antipatia, e possibilitam que nosso “eu” se encontre e se reconheça ou se estranhe em diferentes ”eus”. Este processo de identificação ou de projeção já nos dá a medida psicológica do texto literário, que age catedraticamente sobre o caminho que nos leva a difícil viagem ao nosso interior. Saímos de um conto ou romances tontos de prazer e cheios de perguntas sobre o mundo e as pessoas que nos cercam, sobre o mundo que somos nós e que muitas vezes desconhecemos. ELIAS JOSE (1998 p. 19)

Esse encantamento que nos é dado pela imaginação no momento da leitura nos envolve na fantasia da história sem ao menos sair do lugar. É fundamental que na prática da formação docente o aprendiz de educador assume que é indispensável pensar correto, ou seja, criticamente, deixando entusiasma-se e envolver-se nesse mundo mágico dos contos literários infantis.
O papel do educador

O professor tem que ser uma criatura que pensa o seu trabalho. Ele tem o direito de ser um professor critico reflexivo. REVISTA MAGISTERIO (2014 p.30).

Nesse sentido os professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode aperfeiçoar a próxima prática. O próprio discurso teórico necessário à reflexão crítica tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a práxia educativa.
Segundo Bakhtin (Oliveira,2010), é por meio das palavras do outro que a criança constrói sua identidade, auto estima e afetividade”
No entanto, o professor é uma referência importantíssima, portanto é preciso analisar a prática docente para que não seja uma educação ingênua, sendo necessário o aperfeiçoamento de uma consciência crítica e reflexiva associando a teoria com a prática educativa produzindo novos conhecimentos para não negligenciar o aprendizado a criança. Elias José (1988 p.13) diz acreditar piamente que ao menino de rua hoje, ao pequeno marginal que nos assalta e nos assusta, faltou uma história de vida diferente na infância do sujeito, na fase de conhecer o mundo e de crescer. Faltaram bons relacionamentos e ambientes facilitadores do seu desenvolvimento.
“ Da mesma forma que o espaço, também o tempo e as suas formas de gestão são essenciais para ampliar as maneiras de ver, conceber e expressar o mundo por meio das diferentes linguagens que integram arte e ciência, no complexo processo de apropriação e construção do conhecimento .A relação de bebes e crianças com os objetos e as situações que proporcionamos e que eles descobrem na unidade do espaço da EU exercita a curiosidade de observação ,atenção percepção , pensamento , investigação, interpretação, criacao de hipóteses e imaginação e elaboração de teorias explicativas daquilo que vivem e observam” .CURRICUO DA CIDADE(2019 p.113).

Fatores do ambiente
O desenvolvimento infantil é um processo que depende das experiências e vivencias anteriores do sujeito, do ambiente em que vive e de suas relações com esse ambiente, de modo que na falta de “alimentar o imaginário” da criança, o autor remete a ideia de comprometer seu papel como agente

de seu próprio desenvolvimento. É importante que educadores propiciem momentos prazerosos com contação de histórias na fase da pequena infância, não contribuindo para a exclusão social.

Como é maravilhoso alimentar o menino que fui de tal maneira com muito afeto, poemas e histórias. Poemas e histórias, sobretudo para crianças, mas que sirvam também para despertar o menino que dorme no coração do adulto. Porque não vivemos na mesma idade mágica da criança, para dialogar com ela e entrar no seu universo de magia e beleza? ELIAS JOSE (1988. p.14)

O autor teve uma infância privilegiada, com relação a afetividade e ao estímulo do desenvolvimento imaginário, o que despertou nele desde pequenino a fantasia através do hábito de ouvir e contar histórias, aproximando sua realidade com o mundo ideal e fantástico que a literatura propiciará nos momentos em que sua mãe encurtara distancia no universo mágico dos contos infantis, estabelecendo vínculos afetivos com tanto carinho e afeto ao ler o "mundo", mundo esse, que reflete tudo o que somos e vivemos ou tudo que não somos e nem vivemos, embora há quem não saiba que para entrar nesse mundo fantástico literário só basta sintonizar-se com ele, ouvindo e lendo histórias, e assim aproximando os pequenos das práticas sociais,ou seja, do universo letrado, em perfeita sintonia.

A criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-la por meio da escuta, da leitura do professor, ainda que não possa decifrar cada uma das palavras ouvir um texto já é uma forma de leitura. RCNs (1998 p.141).

A criança é capaz de ler a medida em que a leitura é compreendida como um conjunto de ações, pois quando consegue interpretar o mundo ao ouvir histórias, entende-se que ela está lendo.

O educador reflexivo

É preciso todo cuidado ao ler mundo pois ao ler o mundo no livro é preciso muito cuidado com a palavra dita e sobre tudo com a palavra escrita! As variadas faces das palavras têm o poder de encantar de denunciar e de esclarecer, mas também de iludir e enganar. É preciso reforçar nosso poder de leitura. ELIAS JOSE(1988 p.23).

Quando desprovidos de crítica, a leitura pode levar a simples aceitação mecânica, se transforma em rotina mecanizada, não dando nenhum prazer nem sentido a quem lê. No entanto é preciso formar leitores, não modelos de sujeitos mecanizados, mas torna-los cidadãos conscientes e capazes de posicionarem perante seus ideais, mudando a sociedade, no qual escola tem este importante papel na prática social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, é preciso refletir sobre currículo e programas por meio de leituras e práticas investigativas que favoreçam a formação de um profissional capaz de intervir na escola como sujeito mediador participante, crítico e criativo, refletir sobre currículo e programas por suas tendências políticas e concepções teóricas, investigar a prática pedagógica da escola com vista ao resgate de sua função social e compromisso com a comunidade e proporcionar oportunidades para elaboração de uma proposta curricular que atenda à coletividade escolar a partir de sua realidade, com questionamentos e sugestões. Contudo, é fundamental o redimensionamento do conhecimento, e a ruptura de pensamentos tradicionais de se vivenciar o ensino escolar, coragem para batalharmos mais por mudanças paradigmáticas do que alterações programáticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Currículo da cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME/ COPED, 2019.

José, Elias. Ler, contar e encantar, Literatura Infantil. São Paulo: ed.mediação, 1988.

Bandeira, Manoel. Estrela da vida inteira: poesia reunida. 2° ed. Rio de janeiro livraria Jose Olympio ed, 1970, p. 127- 128.

Batista, M.C .A linguagem escrita e o direito a educação na primeira infância.Brasilia.2010

Freire, Paulo. A importância do ato de ler, ed. Cortez São Paulo, 1992.

Pedagogia do oprimido, 17° ed. Rio de janeiro, Paz e terra, 1987.

Freire, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e terra,1996

Nóvoa, Antonio. Profissão Professor 2° ed. Porto ed. Portugal 1995.

Oliveira, Z de M.R. Educação infantil fundamentos e métodos 5.ed.São Paulo Cortez,2010

Referencial curricular nacional para educação Infantil, conhecimento de mundo, vol.

3. Ministério da Educação e do desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1988.

Revista Magistério: O aluno, Vol. 3.São Paulo,2014.

PRÁTICAS EDUCATIVAS: AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICO-MOTRICIDADE

GLÁUCIA MARIA DA SILVA ABDORAL

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo identificar e interpretar significados da participação nas atividades da motricidade humana, a partir do que é percebido por seus próprios praticantes.
PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento motor; Corporeidade; movimento

NTRODUÇÃO
O presente artigo tem por objetivo abordar a questão da motricidade, sendo ela o conjunto de habilidades que vão sendo desenvolvidas e envolvem a percepção visual e sensorial, o equilíbrio, a lateralidade e o controle emocional. A maturação das diversas áreas cerebrais responsáveis por estas habilidades contribui para uma boa ação motora. O desenvolvimento das mesmas ao brincar, pular, montar, vão pela repetição e o treino melhorando e sofisticando a sequência organizada do processo motor. As funções cognitivas, a memória, a linguagem e as habilidades espaciais, as quais modulam a motricidades, são desenvolvidas com o passar do tempo.
Corpo e movimento
As crianças devem aprender a cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis (caminhada e contato com a natureza), sempre sob o olhar vigilante do cuidador, onde elas possam brincar com total liberdade. Esse é um dos aspectos básicos da qualidade de vida, em que devem agir com responsabilidade em relação ao seu corpo, à sua saúde e à saúde coletiva.
“O corpo é o instrumento mais importante que o ser humano disponibiliza para trabalhar, se transformar. A pessoa, quando dança, utiliza o corpo experimentando diversas sensações, descobrindo inúmeras possibilidades de se movimentar, de se conectar consigo mesmo, descobrindo formas de se sentir bem com seu próprio corpo”. (Garaudy, 1980).

Educação e movimento

A educação do movimento melhora a qualidade do movimento, o homem pode apresentar movimentos cada vez mais bem coordenados, e isso é passível de conseguir tanto pelas necessidades estabelecida pelo meio como por uma educação sistemática, orientada na escola. Dessa forma seria cabível focar a educação diretamente em termos de agilidades motoras a serem desenvolvidas.
A educação pelo movimento, produzidos num certo nível podem e devem servir de base para outras aquisições mais elaboradas. Assim, através dos movimentos aprendidos, atingem outros, mais difíceis, ou aquisições não motoras, como as intelectuais: mente e as sociais: afetivo/emoções.
No entanto a educação para o movimento é a mais frequente. Nela apende movimentos específicos para certos tipos de modalidades, esportes como vôlei, etc. As habilidades motoras são objetos terminal. Estreitando seus horizontes e acaba perdendo sua identidade como componente de uma educação humanista.
O movimento é a educação de corpo inteiro, um corpo em relação com outros corpos, no espaço. Educar corporalmente uma pessoa não significa promovê-la de movimentos qualitativamente melhores, significa também educa-la para não se movimentar, sendo necessário para isso promover-se tensões e relaxamentos, fazer e não fazer.
É preciso nos perguntarmos o que é o corpo? O que é a mente? O que é o movimento? Qual é o objetivo de estudo da educação do corpo?
São questões estudadas por diversos autores.

“A educação motora e física estuda o homem em movimento, no entanto qual a particularidade desse movimento que é exclusivo e genuinamente campo de estado da educação física?
Le Boulch postula o desenvolvimento global da pessoa e que essa disciplina pode em muito contribuir para isso. Porem assenta sua teoria em diversos cursos de graduação que conclui.

Manuel Sérgio coloca como ponto central para a educação física a questão da motricidade humana, ter se originado na área e em uma faculdade? Faço de minhas dúvidas de vocês e vise versa, esperando vislumbrar o mais breve possível o novo horizonte da educação física. E que a tão proposta crise reverta se em síntese, para que conseguimos estabelecer o esperado objetivo de estudo. DE MARCO1995, p.30)
Dessa maneira, dizem que a educação corporal cuida do corpo, mas que corpo é este? De que forma ele é tratado?
“ O modo como usamos nosso corpo, que é nossa verdadeira moradia, é de maneira autoritária aonde a mente é o senhor que determina o que o corpo deve fazer e basta um momento de distração para perdemos o eixo dele e passamos a uma atitude de desafio e submissão” (Girardi, in: Piccolo,1995,p.75).
Essa visão dualista de visão de corpo e mente vem de filosofias muito anteriores a nosso tempo. Pas-

saremos agora a um breve relato desta filosofia, através de interpretações dos textos de MARIAS (1966).
A educação motora tem sido praticada durante décadas, notamos que faz parte de uma herança cartesiana, uma vez que sua preocupação esteve apena no corpo, ocorrendo uma biologização da visão homem, conforme nos mostra DAOLIO in: Piccolo(1995,p.49):
“Se focamos nossa atenção para o tipo de aula que os professores ministram veremos a tendência da biologização do corpo justifica programas que tendem a homogeneizar o grupo de alunos. O raciocino é simples: se o corpo é um conjunto de ossos, músculos e articulações todos os corpos são iguais, por possuírem os mesmos componentes...”

Sabemos que ainda existe tal pratica, mas é pela corporeidade que se vê uma proposta de mudança de paradigma.
“ Se focamos “ A educação motora nas escolas deve, portanto, dar conta não só da pluralidade de formas da cultura corporal humana (jogos, danças, esportes, formas de ginasticas e lutas), como também da expressão diferencial dessa cultura nessas suas aulas. Assim, pode-se vislumbrar uma pratica escolar despida de preconceitos em relação ao comportamento corporal dos alunos, oferecendo a todos e cada um o direito de uma verdadeira educação motora”. DE MARCO (1995,p.34).

O domínio corporal

A motricidade está ligada, no desenvolvimento dos movimentos, que o indivíduo possa apresentar, e as primeiras propostas a respeito deste tema indicam, conforme TANI (1988) nos apresenta, que esse é um processo natural progressivo que acontece sem a necessidade de uma preocupação especifica de preparar um ambiente que o favorece. Conquanto leva se em conta apenas a questão genética, ou seja, o indivíduo já nasce com uma capacidade predeterminada e instintiva para realizar seus movimentos.
É preciso que desde a educação infantil as crianças sejam favorecidas e estimuladas a trabalhar a coordenação motora fina e ampla. Dessa maneira ira facilitar a aquisição e posterior aperfeiçoamento do acervo motor. E o indivíduo ira evoluir no seu desenvolvimento do domínio motor, que para o indivíduo ira evoluir no seu desenvolvimento do domínio motor, que patês de movimentos simples como andar, correr, arrastar se, passando por movimentos aprendidos como quicar uma bola, manejar um arco, chegando a atividades mais complexas como participar de uma partida de voleibol ou até mesmo dançar.

Domínio cognitivo

Fazem parte do domínio cognitivo as ações e pensamentos ligados ao raciocínio, memoria, linguagem, onde o indivíduo capta informações do meio e as processa de acordo com suas vivencias anteriores.
” O ser humano estando em contato com o mundo, necessita estar captando e reagindo aos estímulos que estão no ambiente, necessita transformá-lo mentalmente e utilizá-los em suas ações. A maneira pela qual o ser humano capta e interpreta esses estímulos e a maneira pela qual os transforma e os utiliza em suas ações vão ser diferentes em uma criança de 3 anos de idade qualitativas na forma de pensar e raciocinar é denominado desenvolvimento. ” TANI (1988, p.102).

PIAGET foi o grande pesquisador do desenvolvimento cognitivo. Sua teoria está calcada na construção do conhecimento, onde o indivíduo se desenvolve através

dos estímulos que recebe do meio, portanto este é o determinante em seu desenvolvimento.
O desenvolvimento cognitivo é o aspecto humano de maior preferência no âmbito escolar, onde ocorre uma supervalorização da inteligência como sendo a propulsora.
” Embora as escolas tenham aceito, cada vez mais, responsabilidade por todos eles sejam reconhecidos como de importância fundamenta, acentuasse pelo fato de muitas pessoas não apenas considerarem a inteligência como sendo fundamentalmente, sinônima de capacidade de aprender, mas também a aprendizagem de conteúdo acadêmico como a justificativa fundamenta, sendo única, para a existência de escolas MOULY(1993, p.177).

Toda via, o processo de socialização faz com que o indivíduo se adapte a sociedade em que vive, através da transmissão de cultura, do convívio família e social. A escola, depois da família, é o meio social onde a criança vai se adaptar ás regras e exigências sociais,desse modo, as características sociais e afetivas do indivíduo estão interligadas, isto se dá devido a aprendizagem social, que transmite valores e regras comportamentais, que o indivíduo deve apresentar, e a partir de regras incorporadas, a criança adapta, utilizando sua própria individualidade.
O desenvolvimento social é um processo continuo, através do qual a criança consegue adequação social. Neste processo existem dois aspectos complementares: a) A socialização que reflete a tentativa da sociedade para com que a criança inteorize alguns e seus valores, regulamentos e costumes.

B) A individualização, que se refere a tentativa da criança para manter parte de sua individualidade, enquanto ao mesmo tempo, faz algumas concessões ao grupo, a fim de conseguir ser aceita por este". MOULY (1993, p.137).

No tocante à educação potencial para desenvolver estes conceitos já que pode trabalhar com atividades de cooperação, jogos de regras, entre outros que acabam por colocar os alunos em contato com seus sentimentos. Outros fatores da emoção do indivíduo entram no processo como o prazer e desprazer, a noção de liderar e ser liderado, a oportunidade de se colocar diante de outas pessoas. Todas estas atividades desenvolvem o domínio social e emocional do indivíduo.
Portanto não podemos deixar de considerar que para o bom desenvolvimento deste domínio, deva existir uma interação entre família, escola e a sociedade, pois estas são determinantes na aprendizagem social do indivíduo.

Brincadeira e psicomotricidade

A educação tem que estar preocupada em desenvolver e adequar suas atividades ao desenvolvimento total dos domínios anteriormente discutidos. Para isso o trabalho com as crianças deve estar adequado a sua maturidade cronológica, psicológica e motora, propondo atividades que não estejam aquém e nem além de suas habilidades.
O jogo e as atividades lúdicas já foram por muitos estudadas e se percebe uma grande produção infantil quando solicitada dessa forma. Brincando, a criança desenvolve todos os aspectos psicomotores e também seu relacionamento com as outras pessoas, contribuindo dessa forma para um auto avaliação, autoestima positiva.
Na educação infantil e series iniciais, o lúdico deve ser enfatizado, já que a criança é um ser que essencialmente brinca. Dessa forma apresentando seu mundo interior e expressando em sua atuação no meio através de jogos e brincadeiras
" escutar significa estar plenamente atento as crianças e ao mesmo tempo, assumir a responsabilidade de registrar e documentar o que é observado e usar isso com base para a tomada de decisões compartilhada com crianças e pais. Escutar significa buscar, seguir e entrar na aprendizagem enquanto, ela ocorre. EDWARDS;GANDINI:FORMAN (2016,p.156)

Se faz necessário que o educador exercite a escuta, o que significa uma aproximação com as crianças e com seus modos de aprender e interpretar o mundo, que vão além das dimensões cinéticas e que levem a criança a aprender a conhecer seu próprio corpo e a se movimentar de maneira expressiva.

O desenvolvimento motor

Para o bom desenvolvimento da criança, nota-se que há a necessidade de adequação de suas capacidades de socialização psíquicos e motoras
Estes aspectos devem ser constantemente estimulados, analisados e objetivados nas aulas.

Habilidade corporal

Ao falarmos de habilidades motoras, estamos nos referindo a todo e qualquer tipo de movimento do corpo, portanto quanto maior o desenvolvimento do acervo motor do indivíduo, desde a amis tenra idade, melhor será a qualidade de seus movimentos.
O trabalho das habilidades motoras isoladas e em combinação devem ser enfatizados no período dos 3 aos 12 anos como o anteriormente colocado, contudo esse período coincide com o da educação infantil e das primeiras series do ensino fundamental. Quando se trabalha com atividades que exigem a movimentação, necessariamente está se trabalhando com as habilidades motora, o importante é saber diversificar os tipos de habilidades requisitadas, utilizando-as ao máximo. As atividades abaixo propostas vão de encontro a este objetivo de ampliar o acervo motor da criança, e pode ser feito com ou sem utilização de materiais.
Atividade 3: Imitar os animais: O professor inicia a atividade explicando as crianças que ira, contar uma história e a cada animal que ele disser, as crianças deverão criar a imitação desse animal. O professor pode criar a história da maneira que quiser, como por exemplo: João e seu irmão Jose foram acampar próximo a um bosque, chegando lá encontraram um lago e em seu redor coaxavam vários sapos nesse momento cada criança faz o seu sapo. Eles foram aproximando e perceberam que dentro do lago havia vários peixes nadavam e comiam plantas.
Atividade 5: Mãe da rua: traçam se duas linhas parare-la, distantes em 5 metros. Uma criança deve ser destacada das demais e será a mãe da rua. Ela ficara entre as duas linhas e deverá tentar pegar as crianças que vão atravessar a rua, a criança pega será a nova mãe da rua. O professor vai mudando a forma de atravessar a rua, durante a brincadeira, como por exemplo: andando de costas, pulando com pé direito, pulando com os dois pés.

Coordenação ampla

A coordenação motora é uma capacidade física dependente da condição motora, já que se traduz pela boa utilização do corpo essencialmente membros superiores e inferiores, de forma harmoniosa e despendendo o menor gasto energético possível adaptando-se da melhor maneira a situações a que

for submetido.
"... colocar a criança em situação de pesquisa diante de uma tarefa global, em presença da qual ela vai encontrar um módulo resposta por ajustamentos progressivos, permitindo assim a descoberta de uma praxia. Em uma praxia pode ser definida como um sistema de movimentos coordenados em funções de um objetivo a ser atingido. LE BOULCH (1987).

Atividade 4: Enduro: Deve-se montar dois circuitos iguais com vários materiais, Como: banco sueco, arco, plinto, corda e bola. A turma será dividida em duas equipes que competiram no Enduro. No início de cada circuito forma-se uma coluna com a equipe. Um aluno de cada vez passará pelas atividades do enduro voltando ao final da coluna quando terminar e então poderá sair o próximo educando e assim sucessivamente até que todos tenham terminado. Vencerá a equipe que terminar primeiro e executar as tarefas adequadamente. O professor pode explorar o circuito de diversas maneiras, exemplo:
1- Andar sobre o banco, girar o arco na cintura soltar o plinto, pular corda cinco vezes, bater bola quatro vezes.
2- Andar de costas sobre o banco, girar o arco no braço, rastejar sobre o plinto, pular a corda com um pé só duas vezes, lançar a bola na parede e receber lá quatro vezes.
Atividade: mini futebol em duplas: Dividir a turma em duas equipes, cada equipe terá uma cor dentro de cada equipe, os participantes só poderão tocar na bola com os pés e deverão estar em duplas de mãos dadas. Não há necessidade de marcar linhas laterais nem de fundo só pode fazer gol chutando de fora da área do goleiro, que estará sozinho no gol, ganha quem fizer mais gols e deve-se ir aumentando as regras para dificultar o jogo.

Coordenação fina

Outro tipo de coordenação essencial para um bom desenvolvimento psicomotor é também chamada de coordenação motora específica ou física ou motora, pois requer o trabalho motor aliado a capacidade visual.
Atividade 1: Basquete maluco: dividir a turma em duas equipes duas crianças serão destacadas e ficaram de posse de um arco cada uma dessas crianças serão cestas de basquete e no início do jogo devem ficar fixa em: opostos da quadra paradas sobre o desenho de um círculo que será área em que os jogadores não poderão entrar devem arremessar de fora da área as equipes devem fazer passes para arremessar a cesta uma equipe deve tentar tornar a bola da outra num dado momento o professor deve apertar ou usar outro tipo de sinal então as sextas começaram a se mover pela quadra e as equipes devem continuar tentando fazer cestas com cuidado de não acertar a cesta da equipe adversária a equipe só pode trocar a bola através de passes entre os jogadores ou com os jogadores andando e quicando a bola não pode correr com a bola na mão no segundo sinal as sextas voltaram para lugar fixo e o jogo continua normalmente Não há necessidade de delimitar linhas laterais e de fundo no início deve-se criar mais regras para dificultar o jogo de acordo com a idade das crianças.
Atividade 2: Pé desenhista: cada criança receberá uma folha de papel sulfite ou papel pardo e giz de cera. O professor contará uma história, pode ser um conto de fadas, ler um pequeno livro. Em seguida pedirá que as crianças desenham algo sobre a história contada, porém para isso deve usar os dedos dos pés.
Esquema corporal

Uma breve definição de esquema corporal coloca que é a formação da estrutura do corpo, ou seja, noção que temos do próprio corpo como um todo e suas possibilidades de movimento e localização, espacial relação com objetos e o meio.

Este aspecto psicomotor a de se considerar diversos fatores e diferenciações para que não se confundam. Ao se falar de noção espacial estamos nos referindo a capacidade de utilizar o corpo no espaço. (longe, perto, em cima, em baixo) em relação aos outros e os objetos, passando também por uma identificação das figuras geométricas, conquanto o grande cuidado que se deve tomar na questão da lateralidade é para não confundir lá com a dominância lateral. A lateralidade é a capacidade de compreensão de sentimentos de direita e esquerda já que a dominância lateral é a manifestação de uma maior habilidade dos membros superiores e inferiores. O que determina o indivíduo canhoto, destro ou ambidestro, de acordo com a dominância cerebral.
Atividade 1: Não fuja robô: as crianças devem estar em duplas, estabelecer quem será o robô e quem será o dono do robô. O dono do robô deve controlá-lo para não perdê- lo, pela quadra e nem deixá-lo bater nos outros robôs, ou nas paredes, procedendo da seguinte maneira. Para ligar o robô deve-se dar um toque em seu nariz, para virar para direita deve dar um toque no ombro direito, para virar para esquerda deve dar um toque no ombro esquerdo, para abaixar deve dar um toque na cabeça, para andar para trás deve dar um toque nas costas, para andar para frente dar um toque na barriga, e para desligá-lo deve dar um toque no nariz. O professor deixa que controlem o robô por um tempo e depois trocam os papéis para dificultar. Pode-se colocar dois robôs para o mesmo dono controlar ligando ao

mesmo tempo. Pode-se criar outras regras como: delimitar um espaço que não pode ser ultrapassado, colocar obstáculos pela quadra, inventar outros comandos.
Atividade 2: deve se desenhar com giz de lousa várias figuras geométricas no chão, formando um circuito. Os alunos serão divididos em equipes 5, 6 ou mais e deverão passar pelas figuras sendo que cada equipe tentará equilibrar-se dentro da figura. Todos os integrantes ao mesmo tempo sem ninguém pisar nas linhas da figura ou fora dela quando conseguirem então contar 1,2,3 e passaram para a próxima figura. A professora cronometra o tempo que cada equipe demorou para percorrer todo o circuito. Vence a equipe que consegui terminá-lo em menor tempo.
Atividade 3: tempestade: cada criança receberá um arco deve-se pedir para que forme uma roda em seguida devem colocar o arco no chão e ficar dentro dele. A professora

então, dará os seguintes comandos, alternando-se: dentro ficar dentro do arco, fora, direita, esquerda. A atividade termina com a perda do interesse.
O ritmo individual influenciado pela estimulação que o indivíduo teve, por sua constituição anatomia-fisiológica, idade, sexo, qualidade de suas habilidades motoras e material.
“Já no período intra-uterino, o corpo da criança deve adaptar- se aos biorritmos maternos pelo processo de sintonização. Quando do Nascimento aos três anos, a motricidade espontânea da criança organiza-se pela atuação da função de ajustamento, o ritmo apresenta características essencial do movimento eficaz”.LE BOULCH (1987)
Dessa maneira o trabalho ritmo deve partir da estimulação individual para depois desenvolvê-lo em conjunto em atividades rítmicas.
Atividade 1: cada aluno receberá 2 tocos de madeira. O professor colocará vários ritmos de música e os alunos devem tentar acompanhar o ritmo das mesmas. Em alguns momentos o professor pode parar a música para os alunos continuarem tocando ritmo. Pode utilizar outros materiais para acompanhamento como por exemplo: latinhas de refrigerante com arroz dentro, canetas…
Atividade 2: Zape: As crianças sentadas em roda cada criança terá um número. O ritmo utilizado será de duas batidas das mãos nas coxas e duas Palmas. A atividade tem início com a criança aprendendo o ritmo: coxa-coxa, palma-palma, coxa-coxa, palma-palma, seguindo sempre dessa maneira, então uma criança começa dizendo duas vezes o seu número enquanto bate nas coxas e duas vezes o número de outra criança enquanto bate palmas. A criança que tiver o número chamado continua procedendo da mesma forma que a primeira, e assim sucessivamente. Pode estipular que quem errar deve sair do jogo. Por exemplo: chamando um número que não tenha ou não respondendo quando for chamado.
O desenvolvimento psicomotor

O desenvolvimento psicomotor tem papel fundamental na educação e alfabetização da criança que necessitará desses recursos para uma boa

aprendizagem da linguagem (escrita e leitura) e dos outros conceitos trabalhados na escola.
Atividade 1: A educação física e a matemática: os alunos formam duas colunas e cinta no chão uma de frente para outra cada aluno serão numerados em ordem crescente e terão um correspondente de mesmo número na outra coluna o professor deverá estar segurando uma bola e deve propor contas matemáticas exemplo 2 + 1 os alunos correspondentes ao resultado da conta deverá ocorrer para pegar a bola das mãos do professor ou Quem chegar primeiro marca um ponto para sua equipe (trabalha as contas matemática atenção e as habilidades motoras).
Atividade 2: A educação física e a língua portuguesa: formar letras com corpo.

Os alunos em grupos deverão formar letras deitando no chão, trabalhando, portanto, as letras e a noção espacial.
Atividade 3: A educação física na geografia: brincando de trânsito. o professor de posse de três cartões (verde, vermelho, e amarelo) os alunos deverão estar dispersos pela quadra, quando o professor levantar o cartão Verde, todos devem correr, com amarelo todos devem andar e com o vermelho todos devem parar. Trabalha as habilidades motoras e o conceito de semáforo.
Espaço e ambiente

Nas brincadeiras e atividades que utilizam movimentos de locomoção, inicialmente se pensa em apenas espaços amplos que posso ser desenvolvida, porém com criatividade podemos alcançar objetivos traçados, obtendo diversas atividades para serem desenvolvidas em espaços pequenos, com a própria sala de aula, como por exemplo, algumas atividades abaixo:
Atividade 1: coordenação motora ampla: o futebol é um jogo com regras e o professor deve ensinar os alunos. Sabendo das regras as crianças jogam trabalhando a coordenação motora o que contribui para seu desenvolvimento.
Atividade 2: coordenação motora fina: pode trabalhar com os alunos atividades com pinturas utilizan-

do pincéis.

Atividade 3: ritmo: todas as crianças formando um círculo, dando as mãos da seguinte, forma a mão esquerda, sobre a mão direita do colega da esquerda e a mão direita sobre a mão esquerda do colega. Ao iniciar a cantiga um deve iniciar batendo com a mão direita na mão direita do colega da esquerda e assim sucessivamente em efeito dominó. Na última palavra da música a criança não pode deixar que o anterior a ele bata em sua mão. Quem errar sai. Deve-se variar o ritmo de cantar a música, acompanhando o ritmo com as batidas das mãos, rápido, moderado e lento.
Peteca: Para jogar peteca, as crianças formam um círculo com pelo menos três integrantes. Quem começa deve segurar a peteca com uma mão e golpeá-la debaixo para cima com a outra mão, lançando aos companheiros de jogo. O jogador seguinte golpeia a peteca passando para o outro sem deixar cair. Quando a peteca cair, o jogador sai da brincadeira. O ganhador do jogo será quem não deixou a peteca cair nem uma vez.
Andador de lata: material: Duas latas resistentes, corda de varal ou barbante grosso e resistente, martelo, prego, durex colorido. Objetivo: Estimular o equilíbrio, a coordenação motora e a criatividade.
Taco: O objetivo dos lançadores é derrubar a base com a bolinha ou com chutes. Quando os rebatedores tiram o taco do chão, os lançadores podem chutar a base ou lançar a bola. Se conseguirem quebrar a defesa dos rebatedores e derrubar a base, eles ficam com o taco.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O profissional docente é o mediador que estimula o desenvolvimento da criança em seus aspectos cognitivos, físicos afetivo/ social , dessa forma, é de fundamental importância que o educador desafie a participação do educando, refletindo a abordagem da cultura corporal e contribuindo para o desenvolvimento integral da criança através de atividades de psicomotricidade trabalhadas no contexto escolar , tal como para as aprendizagens das crianças, criando estratégias pedagógicas , no qual se evidencie os interesses das crianças, alimentando suas escolhas, para que educandos experimentem as capacidades e os limites do seu corpo, e nesse Movimento livre, vão conhecendo espaços materiais e possibilidades de jogos e brincadeiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. Parâmetros curriculares nacionais da educação física. Brasília: MEC/SEF, 1997.
COOL,C.; PALÁCIOS.J.; MARCHESI,A. Desenvolvimento psicológico e educação.
DE MARCO, Ademir (org.). Pensando a educação motora. São Paulo, papéis,1995 (coleção corpo motricidade)
EDWARDS: C.GANDINI,L.; FORMAN,G. As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia Ferreira na educação da primeira infância. Porto Alegre Penso, 2016.
FREIRE, P. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 1991.
FREIRE,JB. Educação de corpo inteiro; teoria e prática da educação física. São Paulo, scipione, 1989.
GARAUDY, D. Dançar a vida. 4ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
LE BOULCH, Jean. Educação psicomotora. Psicocinetica na idade escolar. Porto Alegre: Artes médicas, 1987.
MARIÁS,Julián. Introdução à filosofia. São Paulo, livraria duas cidades,2ª ed.1966.
MEDINA, João Paulo subirá. A educação física cuida do corpo e mente: bases para a renovação e transformação da educação física. Campinas, papirus, 1983 coleção Krisis.
MOULY,George Joseph. Psicologia educacional. São Paulo, pioneira, 1993, 9ª edição (biblioteca pioneira de Ciências sociais)
PICCOLO,V.N. Educação física escolar:...ser ou não ter? Campinas, S.P. Ed. da Unicamp, 1995, 3ª ed.
São Paulo (Estado) Secretaria de educação. Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas Proposta curricular de educação física 1º grau. 4ª Ed. São Paulo: SE/CENP,1990,60p.il
Educação física - ensino fundamental: 5° a 8° séries. 2.ed. São Paulo: SE/CENP,1997.v.1.44.il.(prática pedagógica).
TANI,G. Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: Ed. da USP, 1988.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GLEICIANE BEZERRA BARRETO

RESUMO
O brincar na educação infantil, é fundamental para o desenvolvimento das crianças, as atividades lúdicas e a utilização dos jogos nas escolas de educa-

ção infantil ressalta que a brincadeira é uma linguagem natural da criança e é importante que esteja presente na escola desde a educação infantil, para que a criança possa se expressar, através de atividades lúdicas considerando-se as brincadeiras, o imaginarem, os jogos, a música, a arte, a expressão corporal, ou seja, propostas que mantenham a espontaneidade das crianças. Concluindo-se que a importância do brincar na relação com a educação infantil, impõe uma reflexão sobre as atitudes e práticas educativas normalmente assumidas pelos educadores, implicando também a elaboração de um programa claro e organizado da rotina diária, do espaço, do tempo, das atividades, dos materiais e dos brinquedos que são propostos na educação infantil.

PALAVRAS CHAVE: Educação infantil; A importância do brincar; Praticas educativa.

ABSTRACT

Playing in early childhood education is essential for the development of children, playful activities and the use of games in early childhood schools emphasizes that play is a natural language for children and it is important that it is present in school since early childhood education so that the child can express himself, through playful activities considering games, imagining, games, music, art, body expression, that is, proposals that maintain the spontaneity of children. In conclusion, the importance of playing in the relationship with early childhood education requires a reflection on the educational attitudes and practices normally assumed by the educators, also implying the elaboration of a clear and organized program of the daily routine, of the space, of the time, of the children. activities, materials and toys that are proposed in early childhood education.

KEYWORDS: Early childhood education; The importance of playing; Educational practices.

INTRODUÇÃO

A abordagem desse tema é de grande relevância para a aprendizagem da criança. Tendo como base o lúdico o brincar e o jogo, onde é possível notar que esses itens oferecem benefícios para o desenvolvimento da criança.

As atividades lúdicas têm o poder sobre a criança de facilitar tanto o processo de sua personalidade, como o processo de cada uma de suas funções psicológicas, intelectuais e morais, ou seja, entre as atividades e brincadeiras faz com que a criança vivencie o lúdico e possa descobre-se a si mesma.

O brincar envolve uma série de atividade que apresenta um caráter importante para a criança e a brincadeira tem fundamental importância no processo de ensino aprendizagem, pois para que isso aconteça os meios em que a criança vive deve oferecer situações para esse processo acontecer, onde o adulto concilie o tempo das crianças com brincadeiras dirigidas e jogos que buscam objetivos, porém o jogo também é importante na sua aprendizagem, onde cada um possui as suas características especificas, por exemplo: no jogo de faz de conta, existe uma forte presença do imaginário, nos jogos de tabuleiros, existem regras padronizadas, assim os jogos assumem significações distintas que aceleram o desenvolvimento das crianças.

O brinquedo e a brincadeira traduzem o mundo para a realidade infantil, possibilitando a criança a desenvolver a sua inteligência, sua sensibilidade, habilidades e criatividade, além de aprender a socializar-se com outras crianças e com os adultos.

Na educação infantil, um ponto importante é que as crianças convivam em um ambiente onde possam manipular objetos, brinquedos e interagir com outras crianças, onde possam aprender, pois o brincar é uma importante forma de comunicação e lugar onde ela encontra tudo que foi citado à cima é na escola.

Ludicidade é muito importante, pois ajuda os alunos a construir:

- Reflexão;
- Autonomia;
- Criatividade.

Sabendo da importância da Ludicidade para a aprendizagem as instituições de educação infantil em respeito aos direitos dos seus alunos devem colocar em pratica: O Brincar na Educação Infantil.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As pesquisas indicam que os processos lúdicos adquiriram o conceito que brincar seja importante para a aprendizagem da criança, porém é possível perceber que nossa realidade é um pouco diferente destas teorias, pois poucas crianças usufruem de oportunidades prazerosas como o brincar.

O avanço do mundo capitalista fez com que o lúdico fosse gradativamente retirado das crianças, com a redução dos espaços físicos para brincar, o amadurecimento precoce das crianças e o acumulo de atividades. Muitas vezes os próprios pais obrigam os seus filhos a participarem de muitas atividades como: inglês, natação, espanhol entre outros.

Dessa forma as crianças acabam se esgotando e ao chegar ás suas casas elas preferem desfrutar os poucos momentos que restam ao mundo tecnológico, utilizando vídeo games, internet ou televisão.

Diante dessa realidade, podemos detectar problemas na aprendizagem dessas crianças, pois elas deixam de brincar e assim as interações sociais e a liberdade ficam limitadas, não promovendo assim esse contato com o próximo, que é essencial para o amadurecimento e desenvolvimento da criança.

Entendemos as crianças como agente de seu próprio conhecimento, como protagonista e ativa, alguém que entende por meio da interação com o meio e com outros parceiros. Essa interação introduz a criança no ambiente, estimulando-a a participar, a construir e a ser protagonista em uma atitude participativa, que acontecerá na vida que partilha em grupo. (SOUZA, P 16. 2017).

As atividades lúdicas têm o poder sobre a criança de facilitar tanto o progresso de sua personalidade, como o progresso de cada uma de suas funções psicológicas, intelectuais e morais, ou seja, entre as atividades e brincadeiras faz com que á criança vivencie o lúdico e possa descobrir-se a si mesma.
O brincar envolve uma série de atividade que apresenta um caráter importante para a criança e a brincadeira tem fundamental importância no processo de ensino aprendizagem ,pois para que isso aconteça o meio em que a criança vive deve oferecer situações para esse processo acontecer, onde o adulto concilie o tempo das crianças com brincadeiras dirigidas e jogos que buscam objetivos, porém o jogo também é importante na sua aprendizagem, onde cada um possui as suas características especificas, por exemplo: no jogo de faz de conta existe uma forte presença do imaginário, nos jogos de tabuleiros existem regras padronizadas, assim os jogos assumem significações distintas que aceleram o desenvolvimento da criança.
Através da brincadeira, as crianças aprendem conhecimentos, fazem coisas, convivem e vivem. Desenvolvimento assim:

- Autoconfiança;
- Curiosidade;
- Autonomia;
- Linguagem;
- Pensamento critico.

As crianças amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais, assim elas já estão se preparando para viver em sociedade.
As necessidades dos não podem ser excluídas do currículo escolar. A escola deve fazer um planejamento para que dentro do que a escola possa proporcionar: materiais suficientes, espaço apropriado para as atividades Lúdicas.
A escola tem que ter uma boa Gestão Emocional de incentivos para os funcionários e professores.
Por meio de jogos, as crianças formam conceitos, escolhem ideias, opiniões e se tornam cada vez mais sociáveis.
Brincar é uma atividade que ajuda a formar, socializar e desenvolver habilidades psicomotoras, sociais, físicas, emocionais, cognitivas e emocionais.
Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como:

- A atenção;
- A imitação;
- A memória;
- A imaginação.

Enquanto brincam, as crianças mostram como se sentem, aprendem, constroem, exploram, pensam, sentem, remodelam e se movem.
O Lúdico fascina as crianças e ajuda com vários problemas com a ansiedade e conflito familiares, ajudando essas a compreender e entender suas emoções em varias situações nas suas vidas.
Os alunos aprendem brincando a interagir com os outros, sabendo conviver com as diferenças existentes na sociedade quando adulto também ensina a absorver valores, crenças, leis, regras, hábitos, costumes, princípios e linguagem tornando-os cidadãos com valores e princípios.
As crianças estão se desenvolvendo em todos os aspectos: físico, emocional, cognitivo, etc. Por causa do contato com o ambiente em que vive, ela sempre estará em busca de coisas desconhecidas, descobrindo e aprendendo coisas novas, e também conquistou o controle do mundo ao longo dos anos.
Entre os paradigmas construídos com referenciais já apontados, a brincadeira da criança como um processo metafórico relacionado a comportamentos naturais e sociais. Especialmente na psicologia, teóricos de jogo infantil têm procurado elaborar conceitos que tentam se erigir como científicos a partir da observação da conduta infantil. No campo da antropologia e sociologia, excetuando os trabalhos do grupo Laboratoire de Recherche sur le Jeu et le Jouet, geralmente não há discussão do jogo em si mias o uso metafórico sem a explicitação de seu significado. (KISHIMOTO, p 25. 2017).

A educação infantil é o primeiro contato da educação sistemática com a criança, ou seja, ela deixa a família e passa a receber outra forma de educação.
O conceito da educação infantil também aparece no texto legal, Leis de Diretrizes e Bases, 9394/96 no art. 29 dizendo que a educação infantil ser a primeira etapa da educação na vida da criança e a responsabilidade de formar integralmente junto coma família e comunidade.

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. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Se brincar ajuda a aprender, então o educador deve apoiar o brincar, porque se o professor não se interessar por essa forma de ensino nada pode ser

feito, pois os professores observam a criatividade e entusiasmo dos alunos durante os jogos e brincadeiras.
Também é importante considerar que, para muito educadores, a centralidade do processo educativo esta focada na figura do adulto (educador), do qual devem emanar todas as proposições e ações a serem realizadas pelas crianças. Entendendo-se que a organização dos espaços constitui-se em um dos eixos estruturantes do currículo, como parceira pedagógica na pratica cotidiana desenvolvida com as crianças, torna-se necessário pensar a organização e o fornecimento de materiais nos espaços, tanto internos como externos da instituição (SOUZA, p6. 2017).

É necessário que os educadores entendam as brincadeiras das crianças, pois dessa forma os educadores possam estudar o universo infantil, eles devem ter conhecimentos teóricos e práticos e capacidade de observação. Observando os educadores podem obter informações importantes sobre cada aluno e assim entender a forma que deve abordar todas as situações e brincadeiras.
O professor sempre se preocupa em ensinar os seus alunos, mas muitas vezes esquecem o quanto aprendem observando as crianças brincarem.
O professor de educação infantil enquanto mediador da aprendizagem, possui este papel de estimular a construção, ensinar e aprender a construir brinquedos. Não se trata de uma transformação da sala de aula em ambiente teórico, mas torná-la prazerosa e desafiadora.

PROBLEMA
As pesquisas indicam que o processo lúdico adquiriu o conceito que brincar seja importante para a aprendizagem da criança, porém é possível perceber que nossa realidade é um pouco diferente desta teoria, pois poucas crianças usufruem de oportunidades prazerosas como o brincar.
O avanço do mundo capitalista fez com que o lúdico fosse gradativamente retirado das crianças, com a redução dos espaços físicos para brincar, o amadurecimento precoce das crianças e o acumulo de atividades.
Muitas vezes os próprios pais obrigam os seus filhos a participarem de muitas atividades como: inglês; natação; espanhol. Dessa forma as crianças acabam se esgotando e ao chegar às suas casas elas preferem desfrutar os poucos momentos que restam ao mundo tecnológico, utilizando vídeo games, internet ou a televisão.
Diante desta realidade, podemos detectar problemas na aprendizagem dessas crianças, pois elas deixam de brincar e assim as interações sociais e a liberdade ficam limitadas, não promovendo assim esse contato com o próximo, que é essencial para o amadurecimento e desenvolvimento da criança.
Com base nesse problema apontado alguns questionamentos surgem à investigação do presente tema:
Qual a importância das atividades lúdicas para as crianças no seu desenvolvimento? O que é brincar?
O brincar é entendido e valorizado, principalmente pelas pessoas que cuidam e educam as crianças?
Em que medida essas pessoas dão espaço, oferecendo tempo e oportunidades para o brincar ?
OBJETIVO:
Diante dos problemas levantados, podemos salientar que este projeto tem os seguintes objetivos:
OBJETIVO GERAL: Investigar o porquê o brincar e as atividades lúdicas são fundamentais para desenvolvimento da criança.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:
- Identificar a importância do brincar do lúdico e dos jogos no desenvolvimento da criança.
- Analisar as pratica pedagógicas da escola na contribuição para as atividades lúdicas proposta pelos educadores.
- Compreender a importância do brincar na educação infantil.
- Contribuir para um entendimento sobre as brincadeiras que exerce um papel fundamental na constituição do sujeito.

HIPÓTESE
A hipótese sustentada neste trabalho é apontar a importância das atividades lúdicas que possibilitam o desenvolvimento integral da criança, onde através destas atividades a criança se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente.
Ilustrar que o ato de brincar é uma ação medida pelo contexto sociocultural e o significado construído pela criança sobre a função de determinados objetos e da sua participação em certas brincadeiras.
A pesquisa mostrou que o brincar é entendido e valorizado sim, pelas pessoas que cuidam e educam as crianças elas concebiam o brincar como importante para o desenvolvimento da criança em todos os sentidos e também para a aprendizagem em geral.
A Educação Infantil deve assegurar o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil. Para tanto, se torna necessária a criação de espaços que permitam atividades livres, significativas e prazerosas que possam ser realizadas através do brincar, de brincadeiras e de jogos.
A pesquisa também apresentou que o espaço do brincar é disponibilizado às crianças depois que realizam as atividades importantes e necessárias para educar. Normalmente reservam o período da manhã para as atividades importantes e necessá-

rias e no período da tarde, elas possam brincam, quando tudo está encaminhado.

METODOLOGIA

Para resolver os problemas colocados nesta pesquisa, e atingir os objetivos desejados, pretendendo-se utilizar do estudo bibliográfico que favoreceu todo o percurso da pesquisa, pois foram coletados os dados através de um questionário e de entrevistas com os educadores de Educação Infantil e analisou suas falas, buscando uma maior compreensão do objeto de estudo, os problemas diante a aprendizagem. A aproximação inicial, visando caracterizar o universo de educadores que atuavam em creches e pré-escolas.

Não haveria espaço mais apropriado para a realização deste estudo, uma vez que a proposta foi conhecer a visão dos educadores sobre o brincar no contexto onde as ações se realizam.

REFERENCIAL TEÓRICO

O brincar numa perspectiva sociocultural define-se por uma maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo os objetos a cultura, as relações e os afetos das pessoas. A brincadeira precisou ser concebida como uma vantagem evolutiva para manter-se enquanto atividade infantil, pois ela serve para alguma coisa, não pode ser fútil.

Diante disso nota se que sua brincadeira vai se estruturando com base no que é capaz de fazer em cada momento. Isto é, ela tem possibilidades diferentes de expressão, comunicação e relacionamento com o ambiente no qual se encontra inserida. Ao longo do desenvolvimento, portanto, as crianças vão construindo novas e diferentes competências, no contexto das práticas sociais, eu irão lhes permitir compreender e atuar de forma mais ampla no mundo.

Por isso ao brincar com o objeto a criança o vai percebendo em suas diferentes dimensões descobre também seus atributos e sua utilidade, classifica-o, podendo mais tarde modificar suas estruturas. Ou seja, é através do brincar que a criança vai descobrindo o que pode e o que não pode.

Diante dessa realidade mostra que a importância do ambiente e da educação necessita, entretanto ser percebida em uma dimensão expressiva, mas não infinita. ANTUNES (1998, p.16)

Porém nenhuma criança é uma esponja passiva que absorve o que lhe é apresentado. Ao contrário, modelam ativamente seu próprio ambiente e se tornam agentes de seu processo de crescimento e das forças ambientais que elas mesmas ajudam a formar.

O ambiente e a educação fluem do mundo externo para criança e da própria criança para o seu mundo. Pois desde o nascimento, as linhas inatas do bebê interferem na maneira como pais e professores se relacionam com essas crianças. Porém todo jogo pode ser usado para muitas crianças, mas seu efeito sobre a inteligência será sempre pessoal e impossível de ser generalizado.

Toda via o brincar é ferramenta essencial e necessária ao processo de desenvolvimento humano, pois favorece a construção prazerosa do viver e da convivência social.

"[...] o lúdico não está nas coisas, nos brinquedos ou nas técnicas, mas nas crianças, ou melhor, dizendo, no homem que as imagina, organiza e constrói". OLIVEIRA (p10, 2000).

Por isso que a evolução lúdica, notadamente nos primeiros anos de vida mostra que ao brincar a criança desenvolve a sua inteligência. No entanto, como a criança aprende a brincar muito cedo ela precisa de alguém, de outro significativo, disponível para brincar com ela.

O uso do Brinquedo/jogo educativo com fins pedagógico 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 suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la. (KISHIMOTO, p 29.2017)

A partir dessas considerações é importante que o professor da educação infantil, possa observar e registrar as brincadeiras espontâneas das crianças, suas falas e os brinquedos que inventam assim essas situações pode ser uma forma de modificar e melhorar a prática do educador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluo que a hipótese sustentada neste artigo que é apontar a importância das atividades lúdicas que possibilitam o desenvolvimento integral da criança, onde através destas atividades a criança se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente, que o ato de brincar é uma ação medida pelo contexto sociocultural e significado construído pela criança sobre a função de determinados objetos e da sua participação em certas brincadeiras.

A pesquisa mostrou que o brincar é entendido e valorizado pelas pessoas que cuidam e educam as crianças. Elas estabelecem o brincar como importante para o desenvolvimento da criança em todos os sentidos e também para a aprendizagem em geral.

A educação infantil deve assegurar o direito das

crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação, e comunicação infantil.

Para tanto, se torna necessária à criação de espaços que permitem atividades livres, significativos e prazerosos que possam ser realizadas através do brincar, de brincadeiras e de jogos.

Os professores de educação infantil sempre podem ajudar as crianças a se comunicar por meio de brincadeiras, expressar sentimentos de alegria, tristeza e dor, pois as crianças podem desenvolver habilidades psicomotoras, sociais, físicas, emocionais e cognitivas por meio da brincadeira.

Por meio dos jogos, além de estimular a criatividade, a autonomia, à interação com os colegas, a construção do raciocínio lógico matemático e a expressão do mundo e das emoções dos alunos, os professores também obtêm informações valiosas sobre os alunos, que auxiliam na compreensão do universo infantil.

Isso é básico porque facilita e promove a interação, o planejamento e a organização do ambiente para que os jogos possam ser praticados, estimulando a competitividade e as atitudes cooperativas.

Os professores são a conexão entre as crianças e os jogos, facilitando o aprendizado que essa criança com certeza usufruirá com o brincar, jogos e brincadeiras.

È importante ressaltar que, além de garantir espaço e recursos materiais suficientes para garantir o brincar nas creches, o direito à educação deve ser garantido evitando-se qualquer forma de trabalho infantil.

Com o impacto positivo que causa nos alunos, é muito importante introduzir jogos e atividades lúdicas no cotidiano dentro das escolas, pois quando eles estão emocionalmente envolvidos na ação, o processo de ensino e aprendizagem torna-se mais descontraído, prazeroso e proveitoso.

Conclui-se que o brincar infantil promove a aprendizagem física, social, cultural, emocional e cognitiva e o desenvolvimento geral das crianças.

Portanto, a educação infantil deve tratar o brincar, jogos e brincadeiras como parceiros e usá-los extensivamente no crescimento e aprendizagem das crianças nas escolas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB Lei nº 9394/96, Art. 29, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/. Acesso em: 02 de Março de 2021.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação -- São Paulo: Editora Cortez, 2017.

LUCENA, R. F. SABINI, M. A. Jogos e brincadeiras na educação infantil -- Papirus Editora Papirus, 2013.

SOUZA. M.G. Brincar e Interagir nos Espaços da Escola Infantil – Porto Alegre: Penso, 2017.

MALUF, A.C.M Atividades lúdicas para educação infantil: Conceitos, orientações e práticas – Petrópolis. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.

A IMPORTÂNCIADO JOGO E DA BRINCADEIRA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

IARA BATALHA DA SILVA

RESUMO

Os jogos e as brincadeiras vêm ganhando espaço e importância em todas as abordagens referentes à infância. Dessa forma, a proposta deste artigo é discutir as principais perspectivas teóricas que abordam o uso de jogos na escola, bem como a sua importância para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança a partir de uma abordagem interacionista. Ensejamos estimular o profissional docente a refletir e compreender o jogo como elemento fundamental do trabalho pedagógico, sobretudo de alunos com manifestações de dificuldades de aprendizagem e demonstrar que o emprego de atividades lúdicas pode ajudar no desenvolvimento de várias capacidades, além de auxiliar na exploração e entendimento sobre a realidade, a cultura, as regras e os papéis sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Jogo; Brincadeira; Infância; Prática Pedagógica; Aprendizagem.

ABSTRACT

Games and plays are gaining space and importance in all approaches to childhood. Thus, the purpose of this review article is to discuss the main theoretical perspectives that address the use of games in school, as well as its importance for the cognitive, social and emotional development of the child from an interactionist approach. We aim to stimulate the teaching profession to reflect and understand the game as a fundamental element of the pedagogical work, especially of students with manifestations of learning difficulties and to demonstrate that the use of play activities can help in the development of several capacities, besides helping in the exploration and understanding about reality, culture, rules and social roles.

KEYWORDS: Game; Play; Childhood; Pedagogical Practice; Learning.

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente artigo de revisão é discutir as principais perspectivas teóricas que abordam o uso de jogos e brincadeiras na escola, bem como a sua importância para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança a partir de uma abordagem interacionista.

A discussão torna-se pertinente em um momento que o papel da escola e da educação sofre questionamento e necessita de transformações. Os jogos e as brincadeiras vêm ganhando espaço e importância em todas as abordagens referentes à infância, sobretudo como recurso para o desenvolvimento e a aprendizagem de habilidades cognitivas, sociais, afetivas e motoras.

São considerados entre pedagogos, professores e psicólogos como importantes instrumentos de motivação para o desenvolvimento da linguagem oral, escrita, raciocínio lógico-matemático, entre outras capacidades. As brincadeiras e jogos têm sido alvo de investigações científicas em áreas como a filosofia, a educação, a psicologia, a sociologia e mais recentemente, as engenharias.

Obras como as de Piaget, Bruner, Vygotsky, Wallon e Elkonin apresentam discussões sobre os diversos elementos no jogo e na brincadeira que influenciam o desenvolvimento humano de maneira ampla e, em especial, o infantil. As proposições sobre a importância do lúdico têm início na Grécia, com filósofos como Platão, que falava da formação moral do cidadão a partir da infância por meio de brincadeiras (CAMBI, 2001).

Desde então, filósofos, psicólogos e educadores como Santo Agostinho, Pestallozi, Froebel, Piaget e Vygotsky empreenderam esforços teóricos e práticos para valorizar o papel dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento humano, sobretudo na infância. Na atualidade, observamos que uma diversidade de atividades lúdicas permeia a vida de nossas crianças, em casa e na escola.

Diferente de décadas atrás, as crianças hoje possuem acesso aos mais diferentes tipos de brincadeiras e jogos, desde os tradicionais até os mais sofisticados tecnologicamente. Por meio de atividades lúdicas, o homem desenvolve capacidades sociais, morais e estéticas necessárias à sua inserção social (KISHIMOTO, 1993). Do ponto de vista psicológico, em específico a corrente psicanalítica, considera o brincar como uma forma de expressão da criança, que consegue, ao brincar, manifestar questões inconscientes, que ainda não podem ser expressas em palavras.

Por isso, a interpretação do brincar da criança é importante, podendo revelar os aspectos do desenvolvimento afetivo-emocional típicos da infância. Para Winnicot (1975), o jogo e a brincadeira são atos livres e criativos que emanam do sujeito e não da sociedade, por meio de regras estabelecidas ou de uma organização. Esse espaço potencial é o espaço do imaginário, do jogo, o qual é preenchido, num primeiro momento, por um objeto transicional, seja ele outro sujeito ou um objeto, ou brinquedo.

Ao brincarem, as crianças planejam, criam hipóteses, desenvolvem a imaginação, constroem relações, tomam decisões e elaboram regras de convivência. A interação com o objeto independe da natureza deste, sua função advém do significado e sentido atribuído pela criança através do simbolismo. Inicialmente, o jogo se apresenta de maneira solitária, evoluindo para o estágio da representação de papéis, até chegar aos jogos de regras.

Ainda que carregue em si uma carga de prazer e ociosidade (DE MASI, 2000), o jogo surge na sociedade burguesa e industrial com a finalidade de introduzir as crianças no mundo capitalista, do conhecimento, a partir da realidade das mesmas. Ou seja, atividades e situações lúdicas típicas da infância são acolhidas e reestruturadas pela escola para facilitar a introdução de novos conhecimentos às crianças.

Kishimoto (1993) destaca que foi a partir do início do século XX que algumas instituições de educação infantil desenvolveram o jogo a partir de teorias pedagógicas influenciadas por Frobel, Claparède, Dewey, Decroly e Montessori. Com o passar do tempo foi se tornando mais visível a possibilidade de utilizar os jogos e brinquedos para desenvolver a aprendizagem de forma lúdica.

JOGOS E SUAS IMPLICAÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS

As pesquisas nas áreas de educação e psicologia apontam que os jogos e as brincadeiras são muito utilizados na educação infantil. Segundo Moylés (2006), no processo contínuo de reconhecimento, inserção, interação e ação da criança no mundo por meio do brincar, três fatores são determinantes: a qualidade de provisão de recursos para o brincar, o valor atribuído aos processos do brincar e o envolvimento dos adultos.

Entendemos que não se esgotaram as possibilidades de se conhecer e compreender os jogos e as brincadeiras, mas nosso propósito é destacar, em especial, seu papel na educação. Concordamos com Macedo (2007) quando destaca a importância da dimensão lúdica nos processos de aprendizagem escolar como uma das condições para o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes e, quem sabe, para uma recuperação do sentido original da escola.

Segundo Kishimoto (1999), o jogo educativo utilizado em sala de aula na maioria das vezes vai além

das brincadeiras e se torna uma ferramenta para o aprendizado. Para que o jogo seja um aprendizado e não uma obrigação para a criança, é interessante deixar que o aluno escolha com qual jogo queira brincar e que ele mesmo controle o desenvolvimento sem ser coagido pelas normas do professor.

Incidência de problemas envolvendo a escola, o aprender e o ensinar nos leva a pensar como resgatar a escola como espaço de prazer, conhecimento e produção. As dificuldades enfrentadas por alunos e professores possivelmente são pistas de que a escola perdeu o elemento prazer e tornou-se uma obrigação enfadonha.

A definição de um espaço de "divertimento, recreio" ou, em sua versão grega, de descanso, repouso, tempo livre, hora de estudo, ocupação de um homem com ócio, livre do trabalho servil foi substituída por cobrança, resultados e processos mecânicos e solitários. Dessa forma, aprendizagem e desenvolvimento se perdem em processos mecânicos e cada vez mais nossos alunos sentem-se confusos com relação a seu papel na educação e na escola.

Quando o professor incentiva o interesse por pesquisas, pelo desenvolvimento de trabalhos em grupo, pela busca por respostas por meio do lúdico, o aluno estará aprendendo de uma forma prazerosa a atividade proposta e, consequentemente, ao assimilar esses novos conceitos terá uma aprendizagem significativa.

Macedo (2007) afirma que os jogos são importantes na vida da criança não só no presente, mas também no futuro. No presente a criança necessita do jogo, ou seja, um espaço e um tempo para pensar e se adaptar, por isso a atividade lúdica é importante para o desenvolvimento dela.

Desse modo, dos jogos de exercício, a criança herda o prazer funcional, e a partir dele ela pode encarar o trabalho não como sacrifício, mas como algo prazeroso e satisfatório. No jogo de regra a criança é colocada em contato com as regras, auxiliando-a a lidar com limites e restrições um fator necessário para que haja solidariedade e compartilhamento.

Jogo tem sido constantemente utilizado por psicólogos nas intervenções com crianças, pois possibilita o conhecimento da realidade deste tipo de paciente (BRENELLI, 2001). Por isso Macedo (2007) defende o valor psicopedagógico do jogo por dois motivos: primeiro porque pode representar uma experiência fundamental de entrar em contato com o conhecimento, de construir respostas em função de um trabalho que demande diferentes capacidades.

Segundo porque pode significar para a criança que aprender é um jogo de investigação, de prazer, de acertos e erros, de diferentes caminhos, de cooperação, em que as situações de jogo são planejadas a partir das capacidades e expectativas dos alunos.

Em diversos espaços, os jogos e brincadeiras possibilitam às crianças a construção do seu próprio conhecimento, pois oferecem condições de vivenciar situações-problemas, a partir do desenvolvimento de jogos planejados e livres que permitam à criança uma vivência no tocante às experiências com a lógica e o raciocínio e permitindo atividades físicas e mentais que favoreçam a sociabilidade e estimulem às reações afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas.

De acordo com Macedo (2010, p.146) o ócio digno está presente no contexto do jogo. Segundo o mesmo autor esse ócio constitui-se em um espaço e um tempo em que a criança pode pensar o que é fundamental para a construção de um saber. Dessa maneira, os jogos promovem:

"... o desenvolvimento da ação física e mental da criança. Ao jogar a criança adquire gradativa autonomia e responsabilidade para tomar decisões e seguir regras com consciência (LUNA, 2008, p. 60)".

Segundo Macedo (2010) a socialização ocorre por meio da internalização das regras de uma determinada sociedade, que são impostas e muitas vezes incompreensíveis. O jogo de regras é o produto da vida coletiva, e esse produto engendra essa nova realidade que é a regra.

Ainda de acordo com Macedo (1994) o social tem uma importância fundamental para Piaget, pois as operações utilizadas para enfrentar as perturbações provenientes do ambiente e das trocas interindividuais são, simultaneamente, sociais e individuais.

Dessa forma,

(...) os jogos de regras não só servem aos interesses infantis como também aos dos adolescentes, ultrapassando as barreiras que, com o avanço da idade, são impostas ao brincar, constituindo um poderoso instrumento que não se encontra circunscrito somente a sujeitos que apresentam dificuldades, antes, vem contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem de maneira geral de sujeitos de diferentes idades e diferentes níveis evolutivos (BRENELLI, 2001, p.185).

Desse modo, a ludicidade pode surgir como uma possibilidade, como força pedagógica motivadora, para auxiliar na promoção da aprendizagem e da inclusão (MOTA, 2010). Se soubermos observar a presença - maior ou menor - do lúdico, poderemos compreender resistências, desinteresses e toda a sorte de limitações que tornam a escola sem sentido para as crianças. Além disso, nosso objetivo é desfazer certos mal-entendidos de que lúdico significa necessariamente algo agradável na perspectiva

daquele que realiza a atividade. Se fosse só assim, poderíamos, por exemplo, vir a ser reféns das crianças ou condenados a praticar coisas engraçadas, mesmo que sem sentido.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O RESGATE DO LÚDICO

Ainda que a temática "jogos e brincadeiras" tenha sido bastante explorada em diferentes áreas do conhecimento, cada vez mais na escola de educação básica não prestamos atenção e nem valorizamos os esquemas lúdicos das crianças. Nela, autoritária e rapidamente impomos a principal ferramenta de conhecimento e domínio do mundo da pedagogia tradicional: os conceitos científicos, a linguagem das convenções e os signos arbitrários, com seus poderes de generalidade e abstração.

Constatamos frequentemente que a finalidade do lúdico, do ponto de vista da escola e de seus componentes, é utilitarista. De acordo com Muniz (2005), a percepção utilitarista do lúdico e a dicotomização entre interações lúdicas e educativas acontece devido ao entendimento de professores e profissionais da educação de que a brincadeira não possui conteúdo nem objetivo.

Contrário a essa percepção, Macedo (2005) assevera e defende que a brincadeira é informativa, porque a criança pode aprender sobre as propriedades dos objetos, sobre os conteúdos imaginados ou pensados. Quando ela brinca, objetivos, meios e resultados se sincronizam e inserem a criança numa atividade prazerosa por si mesma, por aquilo que oferece durante sua realização.

Assim como em seu cotidiano familiar, na escola o aluno-criança procura resgatar e se apoiar no lúdico para lidar com as exigências tradicionais do processo ensino-aprendizagem. Muitas vezes não encontra espaço na prática pedagógica do professor elementos de prazer, desafio e satisfação que poderiam estar envolvidos no aprender.

Ao enveredarmos nas questões sobre a prática pedagógica, destacamos como essa se constitui no cotidiano da escola, por meio de diferentes situações e sujeitos, sobretudo em relação ao professor e o espaço do jogo nesse contexto. Como exemplo pode-se citar um estudo conduzido por Lanes et al (2012) cujos resultados demonstraram a eficácia do lúdico como ferramenta para potencializar a educação nutricional e o conhecimento sobre hábitos alimentares saudáveis de crianças da Educação Infantil.

Romera et al (2007) desenvolveu um estudo com o intuito de observar e analisar a questão do lúdico no fazer educacional de professoras de escolas infantis na cidade de São José do Rio Preto. Os resultados desse estudo demonstraram algumas contradições entre o falar e o fazer pedagógico das professoras entrevistadas e uma dificuldade em interligar o lúdico com as atividades programadas, pois, de acordo com a visão apresentada, ambos não poderiam ocorrer de forma simultânea.

Portanto, apesar do reconhecimento de que o lúdico é importante e potencializador de aprendizagens há ainda dificuldade por parte de muitos educadores de compreenderem como isso poderá ser implementado em sua prática pedagógica. E sugere que se possa, diante dos embates existentes, compreender e empreender transformações em suas práticas para lograrem êxito na sua tarefa de educar/formar.

Concordamos com Meirieu (2002, 2005) que por meio da educação as crianças experimentam o mundo, fazem suas primeiras aproximações, leituras e releituras, e isso pode acontecer ou ser mediado a partir da relação professor-aluno-conhecimento. Por meio dessa relação pedagógica, o professor tem o papel significativo de escuta da criança, bem como de potencializar as experiências e os possíveis caminhos entre criança e conhecimento, sendo que alguns caminhos utilizam o lúdico na sala de aula como referência de aprendizagem.

Meirieu afirma que na prática pedagógica o professor pode transformar a experiência de se sentir paralisado ao se deparar com a resistência da criança a ele e ao conhecimento que ele representa. Autor citado também nos lembra de que cabe ao professor e seus colaboradores reconhecerem o momento pedagógico, ou seja, o instante em que o professor sente a presença do outro em toda sua potência e, ao mesmo tempo, toda sua responsabilidade em transmitir os conteúdos de uma determinada cultura a esse sujeito em formação, e que para tanto necessita buscar novas formas de alcançar seus objetivos pedagógicos.

Uma busca que requer a compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, assim como das diferentes estratégias para se aproximar e envolvê-lo com os conhecimentos relevantes para sua formação. Impossível entender o processo de aprendizagem da criança sem observar o processo de ensino do professor, dificílimo pensar esse processo sem perceber como o professor o constitui a partir de suas ideias de aprender e conhecer, impossível pensar o não-aprender da criança sem olhar seu processo de conhecer o mundo, de lidar com seus desafios, sem olhar como sua família significa também o aprender e o não-aprender.

Assim, vivemos num mundo onde cada vez mais precisamos estabelecer ligações entre as coisas, uma urgência em perceber que há uma circularidade no mundo da vida que exige outras formas de compreensão ao mundo da escola, muitas vezes fazendo-se necessário olhar e compreender o que

o aluno deseja e precisa para se envolver com sua aprendizagem. Ainda apoiados em Meirieu somos convocados a prestar atenção às diferentes manifestações dos alunos em sala de aula, aos:
"vínculos, às articulações, às transições sutis e às projeções brutais que permitem ao aluno construir para si uma história amplamente imprevisível e que os instituem como sujeito" (MEIRIEU, 2002, p. 18).

Como fazer da sala de aula um lugar de invenção, de imaginação e de encontros, um lugar distanciado das mortíferas transmissões miméticas, sem, com isso, perder-se na divagação?
Dessa forma, é inevitável o surgimento das dificuldades e a necessidade de enfrentá-las, sabendo que é possível rompê-la e alcançarmos o êxito esperado. Compreendendo que esta análise diz respeito aos problemas enfrentados no interior da sala de aula e ao processo de aprendizagem.
Acompanhar e analisar os elementos que influenciam nos processos de aprendizagem dos alunos, seus modos de ser e estar no cotidiano da escola e entender a avaliação como representativa das potencialidades e entraves de diferentes dispositivos na experiência de aquisição e construção do conhecimento por parte dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, podemos afirmar a necessidade de se recuperar o sentido do jogo na escola e na vida, propondo que a escola adote uma postura menos rígida, menos instrumental. Ressalta a necessidade de permitir que na escola, por algum tempo, os meios sejam os próprios fins das atividades, que se permita que professores e alunos sejam criativos, que tenham prazer estético e sintam o gozo da construção do conhecimento.
As crianças até os seis anos, independentemente de suas condições físicas, psíquicas, sensoriais e cognitivas, estão fazendo suas primeiras aproximações com o mundo, com o conhecimento, com a cultura, aprendendo sobre si, sobre os outros e sobre o mundo.
É tarefa do professor auxiliar a criança a experimentar o mundo, a traduzi-lo de uma forma compreensível, oportunizando a elas a ampliação de conhecimentos e experiências, bem como disponibilizando e potencializando espaço-tempo para elas usarem a inventividade, para criarem e transformarem, com suas produções e desejos, suas experiências e existências.
Na ação pedagógica Meirieu (2005) prevê que o papel do professor é fazer com que nasça o desejo de aprender, sua tarefa é desafiar o aluno, seduzi-lo, despertar-lhe o desejo de aprender. Mas alerta ao professor que neste processo de tradução do mundo, de mediação, ele preste atenção para não praticar uma pedagogia sem objetivos.
No cotidiano da escola e no frenesi da prática pedagógica, sabemos o quanto é mais fácil responder às perguntas dos alunos rapidamente, eliminando o desejo em sua gênese, do que transformar essa pergunta em um desafio a ser administrado com auxílio do professor, das crianças do grupo e até mesmo da manipulação de objetos e jogos. Dessa forma, torna-se importante que professor e alunos sejam parceiros na condução e administração dos desejos a fim de descobrir e ultrapassar as dificuldades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRENELLI, R. P. Espaço lúdico e diagnóstico em dificuldades de aprendizagem: contribuição do jogo de regras. In.: SISTO, F. F.; BORUCHOVITCH, E.; FINI, L. D. T.; BRENELLI, R. P.; MARTINELLI, S. de C.
(orgs.) Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico. Petrópolis, Vozes, 2001, pp. 167-189.
BROUGÈRE. G. Jogo e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
CAMBI, F. História da Pedagogia. São Paulo: Fundação Editora Da UNESP (FEU), 1999.
DE MASI, D. O ócio criativo. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.
FREUD, S. Além do princípio do prazer. Obras Completas, Ed. Standard Brasileira, vol. XVIII, Rio de Janeiro, Imago, 1996.
KISHIMOTO, T. M. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
LUNA, F. G. de. A (in) disciplina em oficinas de jogos. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
MACEDO, L. de. Ensaios construtivistas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. Quatro cores, senha e dominó: oficinas de jogos em uma perspectiva construtiva e psicopedagógica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
MACEDO, L. (2007) Ensaios Pedagógicos: como construir uma escola para todos? Porto Alegre, Artmed, 2007.
MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre, Artmed, 2005.
MEIRIEU, P. A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.
. O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed,2005.

MOTA, E. F. C. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade Infantil (TDAH): trabalho com jogos e materiais manuseáveis. Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática. Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2010.
MOYLÉS, J. R. (2006) Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil. Trad. Maria Adriana Veronese. Porto Alegre, Artmed Editora, 2006.
PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.
PYLRO, S. C.; ROSSETTI, C. B.; GARCIA A. Relações de Amizade e Prática de Jogos Online: Um Estudo Exploratório Com Adolescentes. Interação Psicológica, 2011, 15(1), 51-58.
ROMERA, L. et al - O lúdico no processo pedagógico da educação infantil: importante, porém ausente. Movimento, 2007, vol. 13, núm. 2, maio-agosto, pp. 131-152.
SOUZA, M.T.C.C. de. Intervenção Psicopedagógica: como e o que planejar? In: SISTO, F.F.; OLIVEIRA, G. de C.; FINI, L. D. T.; SOUZA, M.T.C.C. de;
BRENELLI, R.P. (orgs.). Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem escolar. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

IRINÉIA FONTES MENDES FERNANDES

RESUMO:
O presente artigo tem como objetivo relatar a importância da Literatura Infantil no processo de ensino aprendizagem. Este trabalho tem uma importância crucial por nos mostrar que para uma criança se envolver com a leitura de histórias infantis não é necessário que ela esteja alfabetizada, podemos introduzir neste universo de leitura antes mesmo da alfabetização. No segundo momento enfatizar Monteiro Lobato como um marco na Literatura Infantil e nacional. E finalmente esboçar as tendências que a Literatura Infantil vem apresentando na contemporaneidade.
Palavras-chave: Literatura Infantil. Educação Infantil. Monteiro Lobato.

1. Introdução

O presente artigo tem como objetivo promover uma reflexão acerca da Literatura no universo da educação infantil. A educação tem a preocupação de formar pessoas críticas e atuantes na sociedade. Diante disso a escola busca conhecer e desenvolver na criança as competências da leitura e da escrita e a Literatura Infantil, nessa perspectiva, torna-se uma grande aliada, pois exerce uma influência positiva no processo ensino aprendizagem.
A Literatura Infantil é desafiadora e motivadora, segundo Bakhtin (1992) a literatura é apta em transmutar o indivíduo em um cidadão participante, responsável pela sua aprendizagem que sabe abranger o âmbito em que vive e promover transformações de acordo com a sua necessidade.
As crianças quando são inseridas no mundo da literatura, começam a se interessar por ela mais cedo, propiciar a participação delas em atividades de leituras interessantes, levando em conta o nível de desenvolvimento e a faixa etária, caracteriza uma prática pedagógica de suma importância no processo de alfabetização. O contato com os livros auxilia no desenvolvimento da linguagem. Os livros devem estar acessíveis em um cantinho, onde as crianças consigam alcançá- los e poder folheá-los, dependendo da faixa etária irá levá-los a boca, mesmo assim estará tendo um contato com o livro, e no momento que a professora lê a história para os alunos ela vai interagindo mostrando as figuras e comentando.
Os livros infantis desempenham na formação intelectual e sensível da criança, segundo Andrade (1964) literatura infantil é antes de tudo literatura, ou seja, é uma mensagem que passa arte e sensações de emoção, essa literatura infantil voltada para o público infantil não impede que o público adulto se encante por esse tipo de literatura.
Essa pesquisa visa focar toda a importância que a literatura infantil possui e o quanto ela é fundamental para a aquisição de conhecimentos no ato de ler. Vem também nos mostrar a importância de Monteiro Lobato para a literatura Infantil e Juvenil, ele que foi o divisor da literatura do Brasil de ontem e a literatura presente no Brasil de hoje, ele que encontrou um caminho que a Literatura Infantil necessitava abrindo as portas para as novas ideias. Lobato tinha uma preocupação com os livros que eram voltados para crianças e através de uma carta enviada a um amigo ele confessa que andava com certas ideias de transformar as fábulas de Esopo e Lafontaine em prosa e mexer na moralidade das mesmas, porém voltada para o público infantil.
A Literatura Infantil na escola tem um importante papel, porque muitas vezes é na escola que uma criança tem o primeiro contato com um livro, a escola não pode impor a leitura, porém incentivar uma leitura prazerosa e aquisição de conhecimentos. O primeiro contato da criança com a literatura Infantil é quando ela ouve alguém contar histórias e através

das ilustrações ela consegue fazer a interpretação e a partir deste momento conhecem a alegria de seguir uma história contada e usar sua imaginação.

2. Desenvolvimento

2.1 A importância da Literatura Infantil

A literatura infantil existe desde a Idade média, a infância naquela época era tratada de uma forma diferente do que encontramos na atualidade, as crianças não tinham espaços próprios e dedicados a ela, algumas trabalhavam como adultos e não podiam desfrutar da infância como nos dias atuais. Mas as histórias de heróis eram contadas oralmente, momento que encantava tanto o público infantil como o público adulto. A Literatura Infantil antecede a criação do livro, pois já era divulgada através da contação de histórias. A origem do livro infantil se deu no final do século XVII, com o intuito de passar valores e criar hábitos.
No Brasil a literatura infantil chegou somente no século XIX através de traduções e adaptações, houve a consciência de que era necessária uma literatura que valorizasse o nacional para as crianças e juventudes brasileiras.
Em sua produção lobatiana Edgar Cavalheiro faz uma síntese bastante esclarecedora.

A literatura infantil praticamente não existia entre nós. Antes de Monteiro Lobato havia tão somente o conto com fundo folclórico. Nossos escritores extraiam dos vestustos fabulários o tema e a moralidade das engenhosas narrativas que deslumbraram e enterneceram as crianças das antigas gerações desprezando, frequentemente, as lendas e tradições aparecidas aqui, para apanharem nas tradições europeias o assunto de suas historietas. É o caso, por exemplo, dos Contos da Carochinha, de Alberto Figueiredo Pimentel, aparecido em 1985, e que pode ser considerado o primeiro livro infantil publicado em português, no Brasil (CAVALHEIRO, 1972, p.223).
A escola assume um papel fundamental de mostrar a importância da literatura infantil, porque muitas vezes essas crianças chegam a sua vida escolar sem nunca ter tido contato com livros ilustrados, histórias contadas por algum adulto e nesse momento cabe a escola apresentar este mundo a criança, o ato de ouvir histórias é indispensável para a formação dela, é dessa maneira que vamos moldando um futuro leitor e quando alfabetizado irá compreender que necessita ser crítico algumas vezes para entender e selecionar o mundo em que vive.
As obras infantis apresentam um mundo cheio de encantos e magias no qual as crianças penetram no mundo da fantasia, interagindo com os diferentes personagens presentes nas histórias infantis. É através das histórias contadas que muitas crianças desenvolvem suas emoções e conseguem se expressar e comunicar de forma mais ativa e participativa.
A autora Abramovich emociona no seguinte apontamento.

Ler histórias para crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento... (ABRAMOVICH, 1997, P.17)

Não podemos esquecer que a literatura infantil tem caráter informativo também, porque ao ouvir histórias as crianças conhecem outros tempos, como os personagens se vestiam em determinada época, ficam conhecendo lugares diferentes e aprendem sobre culturas diversificadas.
O professor deve questionar as crianças se gostaram ou não da história, entender os motivos, ouvir cada um com atenção, dessa forma ajuda no desenvolvimento crítico da criança. Através da literatura é possível desempenhar várias atividades onde todos possam participar ativamente, existem livros que contêm somente ilustrações coloridas, dessa forma cada aluno irá contar ou interpretar de maneira diferente e pessoal, porque cada ser tem sua subjetividade individual.
A literatura infantil no espaço escolar deve proporcionar liberdade às crianças, de maneira orientada pelo professor com atividades em ambientes livres, bibliotecas e sala de aula, para estimular a capacidade de cada uma onde haja o momento de ouvir, falar, criticar, trocar informações e sugerir. Trabalhar a dramatização de histórias é uma maneira importante, pois faz com que eles trabalhem coletivamente interagindo uns com o outro.
A literatura infantil deve corresponder à condição da criança no processo de desenvolvimento e conhecimento. Nos estágios de desenvolvimento infantil o vocabulário da faixa etária de 1 a 2 anos de idade aumenta constantemente, devido a ouvir os pais falarem, incluir as cantigas de ninar, cantigas de roda nessa fase é muito importante para o desenvolvimento da criança.
Segundo D'avila (1969, p.113) nos relata de que os textos adequados, os que satisfazem as exigências do psiquismo infantil, devem atender a três aspectos dominantes o caráter imaginativo; o caráter dramático e a técnica do desenvolvimento. O caráter imaginativo seria entre 4 e 6 anos de idade que o

autor denomina como idade dos bichos, os animais e tornam o centro de tudo.
Conforme o autor Bamberger (1977), existe cinco fases da leitura, porém somente as duas primeiras fases nos interessam por estarmos tratando especificamente da literatura infantil na educação infantil. A primeira fase seria a idade dos livros com ilustrações e gravuras e os versos infantis que ocorre de 2 a 5 anos de idades. A segunda fase seria a idade dos contos de fadas que acontece de 5 a 9 anos de idade. Ambas as fases têm sua importância para o desenvolvimento da criança e para inseri- la no mundo da literatura infantil.
Vale ressaltar que além da figura do professor para mediar o ensino de literatura existe o importante papel dos pais que tem o dever de incentivar seus filhos desde bebês a terem contatos com livros e histórias infantis, discutir com eles determinado tema de algum livro que o filho tenha tido contato, mostrar interesse em ouvir o filho quando ele chega em casa querendo recontar a história que a professora leu na escola pra eles, procurar levá-los a livrarias e deixar ter acesso aos livros mesmo que crianças muito pequenas já devem ter esse contato direto, hoje o mercado está bem amplo tem livros produzidos de materiais acessíveis para qualquer faixa etária, livros de borracha, livro de pelúcia, livro música, é extremamente importante que juntamente com o educador os pais tenham essa responsabilidade de criar hábitos de leitura.
Algumas atitudes são fundamentais, despertar na criança o mais breve possível o amor e gosto pela leitura e desse processo criar um hábito que transforme e reflita na vida adulta, surgindo assim leitores críticos que sejam capazes de comentar um livro, um texto, tendo uma opinião formada sobre algum assunto. Deve ser feito um investimento nesse leitor infantil para que futuramente ele se torne um maravilhoso escritor, colaborando com obras para um público infantil, juvenil ou adulto. E que ao inserirmos nesse mundo leitor ele consiga ter uma leitura escolhida livremente sem imposição ou obrigação.
A iniciação infantil na literatura infantil é fundamental.
Esses livros (feitos para crianças pequenas, mas que podem encantar aos de qualquer idade são, sobretudo experiências de olhar... De um olhar múltiplo, pois se vê com os olhos do autor e do olhador/leitor, ambos enxergando o mundo e as personagens de modo diferente, conforme percebem esse mundo... (ABRAMOVICH, 1997, p. 33).

2.2 Monteiro Lobato um marco na literatura infantil

José Bento Monteiro Lobato considerado o precursor, mestre da literatura infantil, nasceu no dia 18 de abril de 1882 na cidade de Taubaté, São Paulo. O Dia Nacional do Livro infantil é comemorado no dia 18 de abril em homenagem a Monteiro Lobato. Em sua infância tinha o apelido carinhoso de Juca e foi na infância que descobriu o encanto pelos livros, seu primeiro contato com este mundo maravilhoso foi na biblioteca que o seu avô possuía, já tinha seus temas preferidos os de aventuras e viagens, desde aquele contato ele pode perceber que dentre tantos livros ali existente não havia nada que fosse voltado para o público infantil brasileiro, histórias tipicamente brasileiras que relatassem casos e aventuras ocorridas na terra natal, fato que o incomodou bastante.
Na adolescência ele descobre talento para a escrita e resolve escrever artigos para jornais escolares. Aos 17 anos de idade ele se vê órfão de pai e mãe que morreram em anos diferentes, na época o avô ficou responsável por ele.
Monteiro Lobato formou-se em Direito, não por sua vontade, gosto de seu avô, o desejo de Lobato era mesmo ter entrado para a escola de Belas-Artes ele mostrava ter dom para as artes, enviava caricaturas e desenhos para jornais e revistas.
Chegou a exercer o cargo de promotor por três anos na cidade Areias localizada no interior de São Paulo, herdou a fazenda de seu avô e resolveu passar um tempo na fazenda. Monteiro Lobato foi casado com Maria Pureza da Natividade, deste casamento obtiveram quatro filhos.
Em 1918 ele escreveu Urupês, um livro com 14 contos que relata a vida cotidiana de pessoas simples, através de crenças costumes e tradições, experiências que o próprio Lobato obteve como fazendeiro. Este livro foi a estreia de Monteiro Lobato no mundo literário.
No mesmo ano Monteiro Lobato decidiu vender a fazenda, largar a vida pacata de fazendeiro e mudou-se para São Paulo, onde inaugurou a primeira editora brasileira cujo nome era Monteiro Lobato e Cia. Essa atitude foi de extrema importância para a indústria do livro, porque até então todos os livros eram publicados em Portugal.
Monteiro Lobato soube retratar o universo infantil como nenhum outro autor conseguiu, fazia questão de mostrar a cultura brasileira em suas obras. Ele foi um excelente escritor de sociedade brasileira, relatando nosso folclore, nossas culturas e nossas crenças. A partir da década de 1920 é que o povo brasileiro passou a conhecer uma literatura voltada para crianças, mostrando nossos reais valores culturais e sociais. Lobato percebeu que a sociedade adulta estava sem valores, e a partir deste momento resolveu escrever para as crianças que ainda não haviam se contaminado, e já que eram vistas como o futuro da nação tal objetivo estava de acordo com

as ideias definidas por Monteiro Lobato em carta a Rangel onde ele expressa esse desejo.
...Ando com idéias de entrar por esse caminho: livros para crianças. De escrever para marmanjos já me enjoei. Bichos sem graças. Mas para as crianças um livro é todo um mundo. Lembro-me de como vivi dentro de Robinson Crusoé de Laemmert. Ainda acabo fazendo livros onde as nossas crianças possam morar. Não ler e jogar fora, sim morar, como morei no Robinson Crusoé... (LOBATO, 1926, p.292).

A menina do narizinho arrebitado foi publicado em 1920, fez um grande sucesso entre os pequenos leitores, o livro continha muitas ilustrações, Monteiro Lobato conseguia unir o real e o maravilhoso em suas histórias, as crianças se identificavam com as histórias narradas, muitas relatavam situações familiar e afetiva.
Passou a dedicar-se mutuamente à literatura infantil e publicou várias obras infantis (1921) O saci, (1922) Fábulas e o Marquês de Rabicó, (1924) A caçada da onça, (1927) A cara de coruja, Aventuras do príncipe, Noivado do narizinho e o Circo de cavalinho, (1930) A pena de papagaio e O pó de Pirlimpimpim, (1931) As reinações de narizinho, (1932) Viagem ao céu, (1933) As caçadas de Pedrinho e Emília no país da gramática, (1935) Geografia de Dona Benta, (1936) Memórias de Emília, (1937) O poço do Visconde, (1939) O Pica-Pau Amarelo, (1942) A chave do tamanho.
Nessas narrativas de aventuras Monteiro Lobato mostra a sua originalidade onde cria personagens reais, inventados e celebridades da mitologia, lendas, e história contada através dos tempos. Narrativas estas com que Monteiro Lobato sempre sonhou criar, o sítio do Pica-Pau amarelo é o lugar onde ocorre a maioria de suas histórias infantis, esse sítio é um ambiente repleto de sociedades, durante muitos anos e gerações as crianças habitaram o sítio do Pica-Pau amarelo, as personagens ensinavam às crianças valores, ensinavam elas a se tornarem adultos confiantes, inteligentes e espertos começando pela esperteza que a boneca Emília passava a todos, e a esperteza com que Pedrinho e Narizinhos escapavam de suas aventuras. Nas obras de Lobato vivenciamos o humor, a ironia, ele foge das tradicionais histórias onde o bem sempre vence o mal, ele prepara as crianças para um universo real onde existam valores e respeito e caso desobedeça aos critérios sempre há consequências.

Com os livros de Monteiro Lobato. Era gostosura pura, era maravilha mento total (não com os didáticos que ele escreveu, mas com os outros todos, sem dúvida)! Foi o presente mais cobiçado da minha infância: a coleção inteira, de capa marrom, com letras douradas, com os desenhos do Le Blanc, que estão aí na minha estante até hoje, me divertindo e me surpreendendo sempre... E fazendo com que a Emilia seja uma das minhas personagens favoritas, desde o momento em que a conheci até hoje, quando busco algo de irreverente e de inesperado para usar em algum de meus escritos...(ABRAMOVICH, 1997, p.12).

Podemos dizer que Monteiro Lobato tem o status de um marco inaugurador na literatura infantil, os textos que ele escreveu são capazes de ativar a imaginação, fazer o leitor refletir, sentir vontade de criticar e tirar conclusões sobre o mundo.
Em carta de 1943, Lobato confessa a seu amigo Godofredo Rangel: “A mim me salvaram as crianças”. Ele faz esse desabafo após ter enfrentado grandes dificuldades como a morte prematura dos filhos, a falência da editora, saúde abalada, a prisão e com ela veio às dificuldades financeiras, Lobato obteve diversos desgostos, porém não desistiu de escrever para crianças.

A recíproca também é verdadeira, pois foi Lobato quem salvou as crianças brasileiras do moralismo e da submissão que a literatura infantil antes dele pregava como virtudes máximas, abrindo caminho para o que hoje temos no Brasil, uma literatura infantil que se coloca entre as melhores do mundo (SILVA, 2009, p. 102)

Podemos dizer que Monteiro Lobato fez tanto sucesso no século XX com seus escritos e que até hoje é grande sucesso entre o público infantil devido a seu respeito com as crianças, onde ele diz que o cérebro infantil é capaz de armazenar as histórias por anos, por ainda estar livres de preocupações. E ele afirma que escritores infantis fracassam por não entender, respeitar e considerar que as crianças são adultos pequenos ainda.

2.3 As tendências da Literatura Infantil Atual

As livrarias de hoje possuem livros de formatos variados, materiais diversificados, animados por sons que interage com o leitor infantil. Hoje se utiliza de diversas artimanhas para chamar a atenção desse público. Os livros de educação infantil são as novas companhias das crianças, o livro-objeto, manuseável e brincante estará disponível nas creches e pré-escolas (0 a 5 anos) de acordo com Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para educação infantil com foco em um ensino mais lúdico e motivador, auxiliando no gosto pela leitura já que o

aluno entra cada vez mais cedo na escola.
Se antigamente o livro era um registro de pensamentos e idéias hoje vivenciamos momentos de modernização, o livro-brinquedo deve incentivar o professor na concepção de que ler por obrigatoriedade não faz sentido nenhum. Desde cedo deve ser estimulada um contato natural com o livro, proporcionando aos alunos descobertas lúdicas e de linguagens divertidas, e se isso for estimulado no espaço escolar melhor ainda, pois muitas vezes as crianças não terão este contato vivo em sua residência, seja pelo fator financeiro ou não hábito a leitura por partes dos pais.
A literatura infantil atual é uma literatura provocante porque ela faz a mediação entre o saber e o brincar, na sala de aula é uma ferramenta rica para jogos sonoros, brincadeiras olfativas, diálogos orais, os livros voltados para a educação infantil trazem a possibilidade à leitura daquelas crianças que ainda não lêem.
Os livros voltados para a literatura infantil presentes no século XXI leva o público infantil a uma ação não repetitiva nem restrita, leva o leitor ao contato direto com o livro, estimulam dinâmicas no processo inicial de ensino aprendizagem e juntamente com toda essa modernidade hoje os livros são navegáveis no banho, podem ser levados para a cama como travesseiro, vira fantoches e possibilita a criação de um teatro, ao ser transformado em maletinha facilita ser deslocado de um lugar para outro, ao ser armados podem virar castelos, árvores, os animais citados na história ganham vida ao ouvirmos o seu som.
Os primeiros passos a serem dados em relação à literatura infantil é englobar as crianças da educação infantil no encantamento, na desenvoltura das histórias, organizar o convívio social que vai do brincar para o aprender e todo esse trabalho irá prepará-lo para a chegada da literatura quando já estiver alfabetizado onde terá contato com os contos, clássicos, poesias, folclore, lendas, mitos, fábulas e etc.
A literatura infantil preserva muito o momento histórico em que se escreve, hoje os autores usam uma viagem a lua como espaço de uma narração, os personagens são robôs, é a transformação das épocas que modifica o conteúdo das histórias. A autora Nelly Novaes no relata perfeitamente essa contemporaneidade em uma breve citação.

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor. É arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização... (COELHO, 2000, p 24).

É importante que a prática de leitura na escola seja respeitada, o leitor mesmo que muito pequeno tem direito de gostar ou não de certo livro, não se pode impor o livro porque talvez seja adequado para a faixa etária daqueles alunos, é importante deixar que eles escolham o que deve ser lido para a classe toda. Isso é uma característica da literatura infantil contemporânea, no passado as leituras eram impostas aos alunos, eles tinham que ouvir as histórias e gostarem delas, não tinham essa liberdade de escolha.
A literatura hoje é produzida por muitos escritores, é produzida por muitas editoras, temos um comércio muito grande de livros para todas as idades e todos os gêneros, no entanto o que é preocupante é a juventude não ter muito vínculo com os livros, são viciados em televisão, videogames, tem um vocabulário cheio de gírias, até mesmo nas Universidades estão substituindo os clássicos da literatura por autores menores que fogem da cultura de um Machado de Assis. Por esse fator preocupante que cada vez mais cedo devemos iniciar as crianças nesse processo de leitura, contato direto com livros, para que cresçam e carreguem esse hábito e gosto pela leitura.
As histórias de contos de fadas também sofreram modificações ao decorrer dos anos, atualmente circulam história de chapeuzinho vermelho que não foi devorada pelo lobo, amenizaram a história fazendo com que ela se esconda no guarda roupa da avó dentre outras que sofreram modificações devido aos pais e pedagogos que reivindicaram contos de fadas menos sangrentos.

3. Considerações finais

Ao término deste artigo cabe fazer algumas considerações a respeito da literatura infantil na educação infantil. A Literatura infantil percorreu muitos caminhos, tendo início no Brasil no século XIX. Monteiro Lobato considerado o precursor da literatura infantil no Brasil é quem nos apresenta uma literatura infantil tipicamente brasileira com personagens característicos nacionais, histórias e espaços dentro da realidade brasileira.
A Literatura infantil hoje em pleno século XXI é extremamente rica, conhecida e acessível devido as excelentes obras infantis, ótimos escritores voltados para o público infantil e o incentivo da educação infantil que implantam em seu projeto político pedagógico a literatura infantil abrangendo os aspectos afetivo, cognitivo e social.
O professor em sala de aula ao trabalhar com a literatura infantil deve criar condições onde o leitor ou ouvinte se comunique com a obra, portanto é imprescindível o cuidado e atenção na escolha do ma-

terial a ser trabalhado. O educador deve procurar histórias infantis cativantes que apresente culturas que o leitor desconhecia, fazendo dessa forma ele refletir sobre o conteúdo lido e se tornar um leitor crítico onde possa discordar ou concordar da obra e expor suas idéias.

O leitor da educação infantil é um pré leitor, não é alfabetizado, ele toma conhecimento da literatura infantil através do tato, das imagens e do que é contado pra ele, desenvolver na criança o hábito pela leitura é um compromisso dos pais e que aos poucos é aperfeiçoado pelos educadores na educação infantil. Freqüentar bibliotecas, feiras de livros e livrarias são hábitos que devem ser adquiridos desde pequenos para futuramente termos leitores assíduos.

Portanto para concluir este artigo fica claro a importância da literatura infantil na educação infantil em todos os aspectos, a literatura é enriquecedora ela permite o leitor criar, fantasiar, se transportar e quem conhece essa imensa importância sabe que não existe tecnologia no universo que possa substituir o prazer e a importância de virar as páginas de um livro e se debruçar em um mundo cheio de aventuras e encantamentos.

Referências bibliográficas

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil gostosuras e bobices. São Paulo: Editora Scipione, 5ª edição, 2003.

ANDRADE, Carlos Drummond. Literatura infantil, in confissões de minas. Literatura obra completa. Rio de Janeiro: Aguilar Editora, 1964.

BAKHTIN, Mikhail V. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BALDI, Elizabeth. Leitura nas séries iniciais: uma proposta para formação de leitores e literatura. Porto Alegre: Editora Projeto, 2009.

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

CAVALHEIRO, Edgard. Monteiro Lobato. São Paulo: Brasiliense, 1972.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Editora Moderna, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. Panorama histórico da literatura infantil/ juvenil: Das Origens Indo-Européias ao Brasil contemporâneo. São Paulo: Editora Ática, 1991.

D'AVILA, Antonio. Literatura Infantil. São Paulo: Editora do Brasil, 1969.

FILHO, José Nicolau Gregorin. Literatura infantil: Múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

GOES, Lúcia Pimentel. Introdução a literatura infantil e juvenil. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1984.

JOLIBERT, Josette et al. Formando crianças leitoras. Porto Alegre: Artmed Editora, 1994.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Editora Ática, 2001.

LAJOLO, Marisa. Literatura: Leitores e Leitura. São Paulo: Editora Moderna, 2001.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. A formação da leitura no Brasil. São Paulo: Editora Ática, 1996.

MAIA, Joseane. Literatura na formação de leitores e professores. São Paulo: Paulinas, 2007.

MEIRELES, Cecília. Problemas da Literatura Infantil. São Paulo: Summus Editorial, 2ª edição, 1979.

MIGUEZ, Fátima. Nas arte-manhas do imaginário infantil: O Lugar da Literatura na sala de aula. Rio de Janeiro: Singular Editora e Gráfica, 2009.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. Leitura prazer: Interação participativa da criança com a literatura infantil na escola. São Paulo: Paulinas, 1996.

SARAIVA, Juracy Assmann. Literatura e alfabetização: Do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

SILVA, Vera Maria Tieztmann. Literatura infantil brasileira: Um guia para professores e promotores de leitura. Goiânia: Cânone Editorial, 2009.

A ALFABETIÇÃO E O ESTUDO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA DESDE UMA TENRA IDADE

IVALDIRENE FRANCISCA DOS SANTOS

RESUMO

Esse artigo busca refletir a respeito do ensino de uma segunda língua desde quando as crianças são bem pequenas. De um modo geral, diferentes fases da vida nos dão diferentes vantagens no aprendizado de idiomas. Como bebês, temos um ouvido melhor para diferentes sons; como crianças, podemos adquirir sotaques nativos com velocidade surpreendente. Como adultos, temos maior capacidade de atenção e habilidades cruciais, como alfabetização, que nos permitem expandir continuamente nosso vocabulário, mesmo em nossa própria língua . E uma série de fatores além do envelhecimento - como circunstâncias sociais, métodos de ensino e até mesmo amor e amizade - podem afetar a quantidade de línguas que falamos e como falamos. Além disso, aprender uma segunda língua não é tão difícil como costumava ser. Os cientistas estão constantemente estudando a aquisição de um segundo idioma e desenvolvendo novas metodologias para ajudar as crianças a aprender mais rápido.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizado; Idiomas; Sotaques

ABSTRACT

This article seeks to reflect on the teaching of a second language since children are very young. In general, different stages of life give us different advantages in language learning. As babies, we have a better ear for different sounds; as children, we can acquire native accents with surprising speed. As adults, we have greater attention span and crucial skills, such as literacy, that allow us to continually expand our vocabulary, even in our own language. And a number of factors beyond aging - such as social circumstances, teaching methods and even love and friendship - can affect the amount of languages we speak and how we speak. Furthermore, learning a second language

is not as difficult as it used to be. Scientists are constantly studying the acquisition of a second language and developing new methodologies to help children learn faster.
KEYWORDS: Learning; Languages; Accents

INTRODUÇÃO

As crianças bilíngues aprendem mais rápido e mais facilmente, melhoraram suas habilidades de resolução de problemas e criatividade e têm mais oportunidades de carreira na idade adulta. Eles também acham mais fácil se conectar com outras culturas, o que os torna mais abertos e tolerantes à diversidade, e são menos propensos a sofrer de doenças mentais relacionadas à idade à medida que atingem a velhice. Mais importante ainda, é muito mais fácil aprender uma segunda língua em tenra idade.
Deve-se considerar que os alunos são aprendizes de uma segunda língua e que a motivação e o acompanhamento do professor de inglês, bem como as teorias que este usa no processo ensino aprendizagem é fundamental para que as dificuldades sejam ofuscadas pela ânsia do aprendizado, que só será conquistado pela prática de atividades que sejam significativas e que tenham uma relação direta com um contexto real de comunicação, seja nas situações mais simples ou nas mais complexas. Crianças que aprendem outro idioma antes dos cinco anos de idade usam a mesma parte do cérebro para adquirir o segundo idioma que usam para aprender sua língua materna. Os alunos mais jovens também não são inibidos pelo medo de cometer erros, o que às vezes é um obstáculo para os iniciantes mais velhos.
O ensino de uma segunda língua deve ser um processo natural, ao qual a criança desenvolve o vocabulário das duas línguas, adequando-as às situações de comunicação, reais e contextualizadas, a fim de que as crianças saibam usar as palavras adequadas ao contexto comunicativo de maneira natural.

Deve se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. (Brasil, 1998, p. 23).

Conforme Celani (2009) em reportagem para a revista Nova Escola,

A formação deficiente de professores em faculdades sem qualidade que se proliferam pelo país e a escassez de programas de Educação continuada bem organizados são apenas dois dos desafios enfrentados no ensino de Língua Estrangeira. Outra questão, somada a essas, torna o cenário ainda mais desafiador: a ausência de uma política clara - em nível nacional -, o que leva a disciplina a uma posição secundária dentro do currículo.

Ainda conforme Batista e Porto (2005, p.15)

Uma breve análise da história do ensino de Línguas Estrangeiras modernas (LE) no Brasil pode atestar que essa disciplina sempre foi tratada com certo descaso pela legislação de ensino e pelas escolas, variando entre disciplina às vezes obrigatória, às vezes optativa nos currículos escolares, com ensino de caráter mais literário e cultural ou mais pragmático, de acordo com cada reforma curricular ou decreto governamental.

Portanto, o professor deve se libertar dos “métodos milagreiros” que Celani (1997) define como a crença de muitos educadores numa fórmula mágica de ensino, o professor esquece que ele tem o papel de analisar a turma para assim poder atuar bem, aplicando uma metodologia eficaz e particularizada. A autora afirma ainda que hoje as preocupações que surgem sobre os métodos vão além do que e como ensinar, mas abrangem questionamentos como: “Para que as crianças e jovens precisam de

Inglês? Por que é necessário no currículo"?Ela salienta a defasagem que os profissionais carregam ao sair das faculdades, visto que, em sua opinião, o curso universitário deveria ser específico para o Português e para o Inglês, pois para as duas disciplinas os três anos de curso são insuficientes.
Celani (2009) também destaca, que o despreparo de muitos desses profissionais, faz com que eles cheguem "perdidos" nas escolas para atuarem como professores e, muitas vezes, "as próprias instituições desvalorizam a disciplina.". Ela lembra também que apesar de existir a possibilidade de melhor preparação do professor, a eficácia do "método" dependerá de cada um ao aprender o idioma, mas que a motivação do aprendiz pode ser aguçada pela motivação do professor que também deve ser motivado pela instituição de ensino onde trabalha.
O professor deve ter consciência de seu público e se moldar a ele, sempre planejando suas aulas de maneira objetiva e eficaz, se utilizando dos diversos recursos disponíveis como (filme, música, email, seriados, etc.) para se aproximar de seus alunos e trabalhar o conteúdo de uma maneira contextualizada e dinâmica. É importante que o professor oriente seus alunos sobre a importância que a Língua Inglesa tem para sua formação pessoal, e também, profissional, usando como referência as Leis de Diretrizes e Bases (Art.1º § 2º da Lei9394/96) "... a educação deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social". Esta vinculação deve abranger toda a prática educativa escolar.
Percebe-se que o bilinguismo passou a se tornar cada vez mais importante na educação, devido a globalização que enfrentamos e necessitamos aprender outras línguas, como por exemplo o inglês e o espanhol que estão presentes com mais intencionalidade no Brasil.
De acordo com Myers-Scotton:

Falar somente uma língua, tipicamente à língua que se adquire como sua primeira língua ou "língua materna" (geralmente a língua falada em casa, pela família) é chamada de monolinguismo. Bilinguismo é o termo usado para a situação em que o indivíduo fala duas ou mais língua. (MYERSSCOTTON, 2006 apud SALGADO et al, 2009, p.03)

Portanto, o bilinguismo é o termo que utilizamos ao fazer uso de uma segunda língua, além da materna. Ao escutar os adultos falando, a criança começa a apropriar-se de linguagens de forma natural, servindo de estrutura para o desenvolvimento de suas próprias regras.

O bilinguismo é uma exceção e o falar bilíngue é frequëntemente associado à noção de perfeição, ou seja, o bilíngue seria uma espécie rara que fala, lê, escreve e compreende duas ou mais línguas de maneira igualmente fluente, sem sotaque e sem quaisquer outros traços que permitam distingui-lo do monolíngue, quando fala uma de suas línguas. No entanto a realidade não é bem assim: estima-se que o bilinguismo está presente em quase todas as nações do mundo, em todas as classes sociais e em todas as faixas etárias e a sua aquisição ocorre em diferentes fases da vida; por isso, dificilmente o indivíduo é igualmente fluente em todas as línguas e em todos os níveis" (GROSJEAN 1982,1994, apud MELLO,1999, p.18)

De acordo com a OEBi (Organização das Escolas Bilíngues de São Paulo), "a infância é o melhor período para assimilar um segundo idioma. O bilinguismo propicia, de forma positiva, o desenvolvimento cognitivo da criança".
Segundo Vygotsky (2005, p.5):

A natureza do significado como tal não é clara. No entanto, é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. É no significado, então, que podemos encontrar as respostas às nossas questões sobre a relação entre o pensamento e a fala.

Portanto, percebe-se que o indivíduo relaciona o pensamento com a linguagem, formando o pensamento verbal, por este motivo que a educação bilíngue deve ser pensada já na fase da educação infantil.
De acordo com conceituados atores quanto mais cedo for o processo de introdução de uma segunda língua, mais conhecimentos significativos serão desenvolvidos.
As abordagens pedagógicas ao ensinar uma outra língua devem estar associadas ao cotidiano da criança para que ocorra de forma significativa.

O APRENDIZADO DO LER E DO ESCREVER VOLTADO PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO EM RELAÇÃO AO MUNDO

O ato de ler e de escrever não é apenas decodificar o código linguístico, é preciso, porém ser capaz de interpretar diferentes gêneros textuais. O meio em que vive é de suma importância para o desenvolvimento do aprendizado, uma vez que o indivíduo está inserido num mundo letrado, no qual existem diversos códigos linguísticos. Segundo Kleiman (1995, p. 19): "Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos".

Quando se ensina a ler e a escrever com base no que faz parte do dia a dia da criança, ela aprende de forma contextualizada e não letra por letra. Ela aprende de um contexto que ela já conhece, assim associa e entende. Magda Soares cita em um dos seus artigos que “o domínio de competências de leitura e escrita vão além de medir apenas a capacidade de saber ler e escrever”.
É importante ressaltar que o conceito de letramento e alfabetização pode variar de acordo com o momento histórico, desenvolvimento social e cultural em que o indivíduo vive, uma vez que o desenvolvimento do país possui grande influência sobre o processo de educação.
Convém salientar que os problemas enfrentados no processo de alfabetização no Brasil vêm nos acompanhando em longa data:

No Brasil, como em vários países da América Latina, as antigas elites
– formadas por oligarcas com influências liberais – acostumaram-se a ver na educação “a alavanca do progresso”. Assim, tomaram o tema do analfabetismo e despejaram rios de retórica. Diziam que o país jamais poderia encontrar seu caminho e a democracia jamais poderia ter uma realidade enquanto tivermos uma tão alta proporção de analfabetos. A “ignorância” e o “atraso” eram duas faces da mesma moeda. Palavras, muitas palavras – e - mas nenhuma ação (Freire, 1967).

Atualmente nos encontramos em desenvolvimento procurando sanar os problemas que surgem e fazer com que o processo de alfabetização seja concluído com êxito, que além de codificar e decodificar códigos o indivíduo possa estar preparado para o mundo, ou seja, que ele esteja apto para viver em sociedade.
Hoje ainda vivenciamos o desafio de fazer com que todos tenham acesso e façam uso da leitura e da escrita, apesar de possuírem maior disponibilidade para a utilização de diversos meios como bibliotecas, livrarias, jornais, revistas e a internet, o que possibilita tornar os indivíduos letrados e conscientes, fazendo uso dessas ferramentas, participando ativamente da sociedade. Em seu artigo Kleiman afirma que:
O aluno que elabora um bilhete recomendando um livro e justificando sua recomendação faz uma ‘leitura inspecional quando seleciona, na biblioteca, um livro para leitura, ou quando procura, no caderno infantil do jornal, a página que traz resenhas de livros; ele faz também uma ‘leitura tópica’, de detalhes, quando volta ao livro lido para copiar uma informação específica que deseja incluir na sua recomendação ou resenha; faz, ainda, uma ‘leitura de revisão ’quando lê seu próprio texto antes de torná-lo público (1995, p. 24).

As expectativas positivas dos professores interferem na aprendizagem dos alunos. Essas expectativas se manifestam nas diversas situações de interações sociais e educacionais. Embora possa haver diferenças no desenvolvimento dos indivíduos, é importante ter consciência de que eles podem se beneficiar de diferentes experiências no contexto social e educacional.
Portanto, a escola deve propiciar aos alunos ambientes que facilitem o processo de letramento e alfabetização, haja vista que esta é responsável pela preparação dos indivíduos para as práticas sociais o que possibilita um espaço rico de aprendizagem para todos os alunos.
As crianças dão os primeiros passos críticos para aprender a ler e escrever muito cedo na vida. Muito antes de poderem exibir habilidades de produção de leitura e escrita, eles começam a adquirir alguns entendimentos básicos dos conceitos sobre alfabetização e suas funções.
As crianças aprendem a usar símbolos, combinando sua linguagem oral, imagens, impressão e brincadeiras em um meio misto coerente e criando e comunicando significados de várias maneiras. A partir de suas experiências iniciais e interações com adultos, as crianças começam a ler palavras, processando relações letra-som e adquirindo conhecimento substancial do sistema alfabético. À medida que continuam a aprender, as crianças consolidam cada vez mais essas informações em padrões que permitem automaticidade e fluência na leitura e na escrita, consequentemente, a aquisição da leitura e da escrita é mais conceituada como um continuum de desenvolvimento do que como um fenômeno do tudo ou nada.
De acordo com Smith (1989, p. 236):

Existe somente um modo de se resumir tudo o que uma criança deve aprender a fim de se tornar um leitor fluente, e este é dizer que a criança deve aprender a utilizar a informação não-visual, ou o conhecimento anterior, de modo eficiente, quando atentado para a linguagem escrita. E uma compreensão das finalidades e convenções dos textos é uma parte central da informação não-visual. Pois, o aprender a ler não requer memorização de nomes e letras, ou regras fonéticas, ou um grande vocabulário; tudo isto vem no curso do aprendizado da leitura, e pouco disto fará sentido para uma criança sem alguma experiência em leitura.

Mas a habilidade de ler e escrever não se desenvol-

ve naturalmente, sem um planejamento cuidadoso e instrução. As crianças precisam de interações regulares e ativas com a impressão. As habilidades específicas exigidas para leitura e escrita vêm de experiências imediatas com a linguagem oral e escrita. As experiências nesses primeiros anos começam a definir as suposições e expectativas sobre como se alfabetizar e a dar às crianças a motivação para trabalhar no sentido de aprender a ler e escrever. Com essas experiências, as crianças aprendem que ler e escrever são ferramentas valiosas que as ajudarão a fazer muitas coisas na vida.

ALFABETIZAÇÃO E O BILINGUISMO

Dificilmente pensamos sobre o papel da escrita em nossa vida, pois ela já está enraizada em nosso cotidiano, e não nos damos conta de sua importância e no quanto ela facilitou nossas vidas.

A importância do surgimento da escrita para a história das civilizações é tão grande que é considerada como um marco fundamental do desenvolvimento. Por causa disso costuma-se chamar de Pré-História o período anterior à escrita (BRITO, 2012, p. 20).

A partir do desenvolvimento de uma nova sociedade, que deixava de ser nômade e passava a ser mais complexa, pois estava se estabelecendo em um determinado local, desenvolvendo métodos de agricultura, comércio e negociações, houve a necessidade de criar um meio de organização, onde fosse possível registrar e retomar aquele registro quando necessário. Foi a partir dessa necessidade que surgiu a escrita.

O desenvolvimento dos métodos de agricultura e do comércio, e as distâncias entre as cidades entre as quais se estabeleciam relações de trocas, são tidos como os responsáveis pelos primeiros registros escritos, ante a necessidade de controle administrativo, de registros contábeis e de se saber com exatidão onde se situavam os distantes pontos de abastecimento e quais as rotas a seguir para os alcançar (GOMES, 2007, p. 05).

Faz-se necessário destacar que a alfabetização foi introduzida com intuito de estabelecer relações de trocas, devido a necessidade de controle administrativo. Com tudo deve-se perceber a importância de uma introdução bilíngue, já que cada vez mais temos a presença de estrangeiros em nosso país, tanto para negócios quanto para o turismo.

Logo no começo dessa nova sociedade, não se fazia necessário que as pessoas mais comuns dominassem a escrita, pois seus afazeres não lhe exigiam.

No Brasil, a educação ganhou destaque no final do século XIX, especialmente com a proclamação da República. As escolas, assumiram um importante papel de instrumento de modernização, tornando-se o lugar para preparar as novas gerações

para atender aos ideais do Estado republicanos, e assim instaurar a nova ordem política e social (MORTATTI, 2006).

Tudo leva a crer que a distinção qualitativa entre a sensação e o pensamento seja a presença, nesse último de um reflexo generalizado da realidade, que é também a essência do significado da palavra; e consequentemente, que o significado é um ato do pensamento, no sentido pleno do termo. (VYGOTSKY, 2005, p. 6).

O ensino passou a ser organizado, intencional e sistemático. Era uma nova fase em que as pessoas se instruiriam e passariam a enxergar o mundo com outro olhar, contribuindo assim, para o desenvolvimento e avanço do país.

Houve diversos métodos de alfabetização, pois ao longo dos anos a escola tem fracassado em seu papel de alfabetizadora, e para cada fracasso o método de ensino utilizado nessa época é considerado tradicional e substituído por outro método considerado inovador.

Mortatti (2006, p. 4-12), dividiu os métodos de ensino inicial da leitura e escrita, desde as décadas finais do século XIX, em quatro momentos:

A metodologia do ensino da leitura – O primeiro momento durou da segunda metade do século XIX a 1890. Para o ensino da leitura utilizavam nessa época o método sintético, que é da parte para o todo, ou seja, letras, sílabas, palavras, frases e textos. Esse método parte da ideia de ir aumentando o grau de dificuldade. A escrita era restringida a caligrafia e ortografia, e seu ensino era através de cópia, ditados e produção de frases isoladas.

A institucionalização do método analítico – O segundo momento durou de 1896 a 1920. O ensino da leitura deveria ser do todo, para depois ir para as partes constitutivas.

Alfabetização sob metida – O terceiro momento durou de 1920 até o final da década de 1970. Foi a conciliação do método sintético com o analítico, chamado de métodos mistos ou ecléticos.

Alfabetização: construtivismo e desmetodização – De 1980 a dias atuais. O construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como uma revolução conceitual, que questiona a necessidade das cartilhas, as teorias e práticas tradicionais e desmetodizar o processo de alfabetização.

Percebe-se que cada novo método de alfabetização

surgiu como inovador e com a função de tentar “salvar” a educação do fracasso.

O BILINGUISMO E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A linguagem sofre influências de acordo com o meio ao qual se vive, tendo um papel fundamental na vida do indivíduo. Segundo Schütz (2007) “as abordagens ao ensino de línguas se sucedem ao sabor das tendências de cada época”.
A linguagem permite a comunicação ilimitada acerca de todos os aspectos da realidade, permite também reinventar o mundo cultural. Graças a linguagem, a criança pode aprender sobre o mundo, pode também socializar-se, adquirir valores, regras e normas sociais e assim, aprender a viver em comunidade.
A linguagem permite à criança obter explicações sobre o funcionamento das coisas e do mundo e sobre as razões do comportamento das pessoas.
De acordo com Finger e Quadros (2007):

A concepção de aprendizagem defendida por Skinner pode ser facilmente utilizada para descrever situações comuns em nosso dia-a- dia. Se um pai ou mãe – ou até mesmo um professor – cede aos apelos de uma criança que chora e teima a fim de conseguir algo que o adulto havia anteriormente proibido, a criança aprenderá que o seu comportamento insistente lhe garante sucesso e consequentemente passará a sempre agir dessa forma quando quiser algo. Ao contrário, se a criança não for recompensada pelos seus gritos e provocações, ela tenderá a abandonar esse comportamento e tentar outro tipo de reação a fim de atingir seu objetivo, uma vez que os indivíduos possuem a capacidade de se justarem ao ambiente em que vivem (2007, p. 12).

Se não houver uma base linguística suficientemente compartilhada, e de um bom nível de competência linguística para permitir uma comunicação ampla e eficaz, o mundo da criança ficara. Confinado a comportamentos estereotipados aprendidos em situações limitadas.
Assim. A linguagem tem a importante função interpessoal de permitir a comunicação social, ela também tem a vital função intrapessoal de permitir o pensamento, a formação e o reconhecimento de conceitos, a resolução de problemas, a atuação refletida e a aprendizagem consciente.
Nota-se que o ser humano recebe influências diversas, repetindo e imitando linguagens que estão ao seu redor. Pode-se perceber essas repetições e imitações ao observarmos falas de personagens sendo imitadas pelos indivíduos.
Harmes e Blanc (2000 apud Megale, 2005, p. 3) decorrem a respeito do bilinguismo e consideram as seguintes dimensões:

- Competência Relativa, que enfatiza a relação entre duas competências. Temos a partir disto o bilinguismo balanceado, onde o indivíduo possui a mesma competência linguística em ambas as línguas. Salientamos que, dentro deste conceito, não importa o alto grau de competência nas duas línguas, mas sim se este alcançou um grau equivalente em ambas às línguas. E temos o bilinguismo dominante, que é aquele em que apresenta maior competência em uma das línguas, normalmente na língua nativa.
- Organização Cognitiva, onde temos o conceito de bilíngue composto, que seria aquele que mostra uma única representação cognitiva para duas traduções iguais; e o conceito de bilíngue coordenado, seria aquele que mostra representações distintas para duas traduções iguais. - Idade da Aquisição, onde de acordo com a idade em que se dá a aquisição da língua temos o bilinguismo infantil, adolescente ou adulto. O bilinguismo infantil divide-se em bilinguismo simultâneo, onde desde o nascimento a criança é exposta a duas línguas e a adquire ao mesmo tempo; e bilinguismo consecutivo, onde após ter adquirido as bases linguísticas da língua materna, ela adquire, ainda na infância a segunda língua. Quando a aquisição da segunda língua ocorre na adolescência, denominamos este como bilinguismo adolescente, e quando o indivíduo adquire a língua em fase adulta, chamamos este de bilinguismo adulto.
- Presença ou não de Indivíduos Falantes da L2, e acordo com esta, classificamos o bilinguismo endógeno ou exógeno. Por bilinguismo endógeno entendemos que ambas as línguas são utilizadas como nativas na comunidade, podendo ou não ser utilizados para fins institucionais. Já por bilinguismo exógeno, temos a ausência da segunda língua dentro da comunidade. - Status, atribuído à língua, pode desenvolver no indivíduo formas diferenciadas de bilinguismo. Temos então o bilinguismo aditivo, onde as duas línguas são valorizadas no desenvolvimento cognitivo da criança, e a aquisição da segunda língua dá-se sem perda ou prejuízo a língua materna; e o bilinguismo subtrativo, onde a primeira língua é desvalorizada, originando desvantagens cognitivas no desenvolvimento da criança e ocorrendo perda ou prejuízo na língua materna.
- Identidade Cultural, onde temos bilíngues biculturais, monoculturais, aculturais e desculturais. Como bilinguismo bicultural, entende-se o indivíduo que se identifica de forma positiva com os dois grupos culturais e é reconhecido por cada um dos grupos.

Os monoculturais são aqueles que se identificam e é reconhecido por apenas um dos grupos culturais. O bilíngue acultural é aquele que adota valores culturais ligados ao grupo de falantes da segunda língua e renuncia a identidade cultural relacionada à sua língua materna. E finalmente o bilinguismo descultural, identifica-se quando o indivíduo desiste de sua identidade cultural, mas não obtêm sucesso ao tentar adotar aspectos culturais
do grupo de falantes da segunda língua.

Fonte:https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/ 3487/2295

Percebe-se que a linguagem humana é extremamente complexa e envolve diferentes níveis do sistema linguístico como a fonética, fonologia, sintaxe, morfologia e pragmática. Estes níveis formam um sistema intrincado de unidades abstratas, estruturas e regras, que é usado pela criança, mesmo sendo ela muito pequena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os anos pré-escolares, especialmente os três primeiros anos de vida, são considerados um período vital na vida de uma criança. É quando as bases para atitudes, pensamento e aprendizagem, entre outros, são estabelecidas.
Isso significa que as crianças têm uma capacidade natural de aprender, que é desenvolvida durante os primeiros 3-4 anos de vida.
Usar essa habilidade é muito incentivado porque, sempre de acordo com as pesquisas, aprender uma segunda língua é tão fácil quanto aprender a primeira. Pode parecer um fardo enorme, mas, na verdade, não é. O cérebro humano é uma coisa maravilhosa. Crianças bilíngues que aprendem um segundo idioma desde cedo parecem nativas em ambos.
Percebe-se que nas escolas bilíngues, muitas vezes a leitura de textos não tem significado e não fazem parte do contexto do educando. Com uma leitura mecânica e sem emoção a aprendizagem de uma segunda língua acaba tornando-se um momento ineficiente na busca pelo entendimento do educando com o mundo letrado, por isso é fundamental que o ensino de uma segunda língua tenha significado e é durante esse processo que os professores precisam mudar suas estratégias em forma de serem mediadores e tornarem o processo ensino aprendizagem mais prazeroso e significativo.
Ao ser estimulada por meio de situações prazerosas com a leitura de uma segunda língua, desperta-se na criança o desejo de saber, com isso o ato aprender uma segunda língua provoca uma fácil adaptação no processo de ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

DAVID, Ricardo Santos. Professor quanto mais cedo é melhor? O papel diferencial da educação bilíngue. Revista X, Curitiba, volume 12, n.3, p. 178 – 203. 2017. HORNBY, Peter A. Dicionário de Termos Linguísticos, 1977. Disponível em:
< http://www.ait.pt/recursos/dic_term_ling/dtl_pdf/B.pdf>Acesso em 20 de fevereiro de 2021.
MEGALE, A. H. Bilinguismo e Educação Bilíngue--Discutindo Conceitos. Revista Virtual de Estudos da Linguagem. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved.
Acesso em: 20 de março de 2021.
MELLO, HELOÍSA. A. B. Educação bilíngue: Uma breve discussão. Revista Horizontes de Linguística Aplicada. Disponível em: > http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/3898/3309>. Acesso em 20 de fevereiro de 2021.
MORTATTI, M. R. L. História dos Métodos de Alfabetização no Brasil. In: SIMPÓSIO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, DPEI/SEB/MEC,
Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttext alfbbr.pdf> Acesso em: 20 de fevereiro de 2021.
NOBRE, Alena Pimentel Mello; HODGES, Luciana Vasconcelos dos Santos. A relação bilinguismo--cognição no processo de alfabetização e letramento. Ciênc. cogn. Rio de Janeiro, v. 15, n. 03, p. 180 -191, Dez. 2010.
SALGADO, Ana Claudia Peters et al. Formação de professores para a educação bilíngue: desafios e perspectivas. In: IX EDUCERE, 2009. Anais do IX Congresso Nacional de Educação. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2009.

MÚSICA COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JANAINA QUEIROZ LIMA COELHO

RESUMO
O presente trabalho investigou a importância da

música como recurso de inclusão escolar na Educação Infantil. Desde os tempos remotos, a música tem feito parte da realidade humana. Este fato levou ao levantamento do seguinte problema: é a música também capaz de contribuir para a promoção da inclusão escolar na Educação Infantil? Trata-se de trabalho de pesquisa bibliográfica exploratória qualitativa. Foi realizada uma pesquisa com fontes de dados primários na produção acadêmica nacional, abrangendo artigos científicos, teses e dissertações em português (originais ou de revisão). A análise da legislação brasileira acerca do ensino da música na Educação Formal deixou evidente que a Música, integrada ao currículo escolar da Educação Básica, traz diversas possibilidades de trabalho com a expressão das individualidades e das múltiplas formas de inteligência. Os autores consultados reafirmaram tais possibilidades, ao resgatar a educação musical como ferramenta que pode incluir ao atuar como campo de experiências que potencializa a criatividade.
PALAVRAS-CHAVE: Educação; Música; Inclusão Escolar; Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho investigou a importância da música como recurso de inclusão escolar na Educação Infantil. Desde os tempos remotos, a música tem feito parte da realidade humana: instrumentos e cânticos variados têm sido encontrados em todas as sociedades, testemunhando a presença universal de uma forma de linguagem que se caracteriza pela ludicidade e variedade de sistemas de composição, fato que levou ao levantamento do seguinte problema: é a música também capaz de contribuir para a promoção da inclusão escolar na Educação Infantil?

Trata-se de trabalho de pesquisa bibliográfica exploratória qualitativa, que buscou investigar importância da música como ferramenta de inclusão escolar. Para tanto, foi realizada uma pesquisa com fontes de dados primários na produção acadêmica nacional, abrangendo artigos científicos, teses e dissertações em português (originais ou de revisão). Segundo Gil (2012), a pesquisa bibliográfica tem por objetivo conhecer as diferentes contribuições científicas disponíveis sobre determinado tema.

A inclusão escolar é um processo de reflexão permanente, que busca tornar a Educação um direito efetivo de todos, independentemente das características individuais dos sujeitos. A importância dessa tarefa justifica os estudos que visam repensar o currículo escolar no sentido de torná-lo cada vez mais includente.

Inicialmente, buscou-se realizar um breve histórico da Educação Infantil no Brasil, a fim de caracterizar as suas configurações atuais; em seguida, foram tecidas algumas considerações acerca do processo de inclusão escolar e, finalmente, foram apresentadas as principais conclusões dos autores consultados que se debruçaram na questão específica das potencialidades da Música como ferramenta de inclusão escolar na Educação Infantil.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A Educação Infantil no Brasil: breve histórico e configurações atuais

Paschoal e Machado (2009, p. 82), observaram que, de modo distinto ao que ocorreu nos países europeus, no Brasil, o assistencialismo permeou as primeiras tentativas de organização da Educação Infantil. Tratava-se, a princípio, de auxiliar aquelas mães que adentravam o mercado de trabalho ou enfrentavam outros tipos de dificuldades para criar seus filhos. Além disso, havia o problema do destino dos órfãos.

Quanto a esses últimos, as “rodas dos expostos” ou “dos excluídos” ficaram bastante conhecidas por evidenciarem as concepções acerca da infância predominantes na época. Estas consistiam em dispositivos nos quais os bebês eram colocados pelas mães e, ao girar-se a roda, os primeiros adentravam a instituição na qual passariam a viver longe das últimas. Segundo Paschoal e Machado (2009, p. 82):

Por mais de um século a roda de expostos foi à única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil e, apesar dos movimentos contrários a essa instituição por parte de um segmento da sociedade, foi somente no século XX, já em meados de 1950, que o Brasil efetivamente extinguiu-a, sendo o último país a acabar com o sistema da roda dos enjeitados (Paschoal e Machado, 2009, p. 82).

No final do século XIX, sob a iniciativa de entidades filantrópicas, surgem as creches e os jardins da infância em número significativo, em parte motivadas pelos altos índices de mortalidade infantil que caracterizavam o período. Assim, estas instituições tiveram inicialmente um claro caráter assistencialista, e o discurso que as legitimava era o da “infância moralmente abandonada” ou do perigo potencial que as crianças desprovidas de assistência familiar poderiam representar à sociedade (NONO, 2010).

O início do século XX é marcado pela industrialização que trouxe a mulher para o mercado de trabalho, a imigração estrangeira e o avanço do movimento operário que, sob forte influência dos imigrantes, passou a reivindicar a presença do Estado nos cuidados com a infância. É nesse contexto que surge a pré-escola oficial brasileira, que contrasta com a pré-escola privada na medida em que:

Enquanto as instituições públicas atendiam às crianças das camadas mais populares, as propostas das particulares, de cunho pedagógico, funcionavam em meio turno, dando ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular. Nota-se que as crianças das diferentes classes sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes, já que, enquanto as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalho que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as crianças das classes sociais mais abastadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil (Paschoal e Machado, 2009, p. 84).

Assim, a pré-escola brasileira já surge sob a égide da dicotomia público- privado, da qual derivou uma diferenciação, desde a Educação Infantil, entre escola para o povo e escola para a elite.

Os problemas trazidos pelo crescimento desordenado dos centros urbanos fizeram com que, nestes, o Estado passasse a desenvolver estratégias de controle da vida dos pobres. Surge, então, a ideia segundo a qual o atendimento do filho do operário faria com que este último trabalhasse mais satisfeito, o que se reverteria em maior produtividade (MATHIAS E PAULA, 2009, p. 14).

Observada sob essa perspectiva, a mudança de concepção sobre a Educação Infantil consolidada pela LDB de 1996 aparece como um grande avanço. Esta Lei, em seu artigo 29, afirma:

Art.29. A Educação Infantil é conceituada como a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1997).

Rompe-se, desse modo, com uma longa tradição de se considerar a Educação Infantil sob o prisma do assistencialismo ou de entendê-la como forma de controle social visando assegurar, sobretudo, os privilégios das elites.

Como reflexo da nova visão sobre a Educação Infantil contida na Lei 9394 / 96, diversos estudos têm sido publicados, abrangendo os mais variados aspectos da educação das crianças pequenas. Entre os temas abordados, estão o planejamento do trabalho educativo com as crianças, as relações entre educar e cuidar, a dimensão lúdica da infância, os tempos e espaços apropriados para a Educação Infantil, o processo de letramento, a adaptação e interação social das crianças nas instituições educativas.

Cerizara (1999, p 15) considerou, além da formação profissional, serem dois os grandes desafios abertos à Educação Infantil pós-LDB: em primeiro lugar, trata-se de "transformar as instituições de educação infantil em um nível de ensino, sem que elas reproduzam ou tragam para si as práticas desenvolvidas no ensino fundamental". Isto implica em não se reduzir o projeto pedagógico das creches ao ensino de conteúdos ou disciplinas, mas envolver, no processo educativo, as dimensões intelectuais, sociais, emocionais, expressivas, culturais, interacionais das crianças. Em segundo lugar, torna-se necessária a superação da dicotomia entre educar e cuidar. Para a autora:

Se é dever do Estado e opção da família assegurar a educação da criança a partir do seu nascimento, em complementaridade com o papel e as ações da família nessa função, as instituições de educação infantil têm uma especificidade que as toma diferentes da família e da escola e que devem, devido à especificidade da faixa etária de suas crianças, desenvolver atividades ligadas ao cuidado e à educação dessas crianças (Cerizara, 1999, p. 15).

No contexto da discussão sobre a necessidade de formação integral da criança, a questão da ludicidade ganha relevância. Borba (2006, p. 47) assinala que, ao brincar, a criança reelabora suas experiências, tomando consciência de seu pertencimento a um grupo social e a um contexto cultural, "aprendendo sobre si mesma e sobre os homens e suas relações no mundo, e sobre os significados culturais do meio em que está inserida". Assim, o brincar é uma experiência de cultura, na qual os valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social são exercitados pelas crianças.

A organização do espaço escolar também tem sido objeto de discussão, quando se trata de definir os novos rumos da Educação Infantil. Elali (2003, p. 310) demonstra a importância do espaço na formação dos indivíduos ao afirmar:

Mais do que base física a partir e por meio da qual a pessoa recebe informações (visuais, táteis, térmicas, auditivas e/ou olfativas-gustativas), o ambiente é um agente continuamente presente na vivência humana. De fato, grande parte do comportamento do indivíduo envolve a interação com o espaço e no espaço, desde atividades simples como alimentar-se e vestir- se, até atividades complexas, como definir um percurso na urbe (Elali, 2003, p. 310).

Assim, o novo caráter da Educação Infantil exige dar maior atenção às características espaciais dos ambientes escolares e suas relações com as especificidades das crianças.

A questão do letramento na Educação Infantil é outro tema que tem recebido destaque. Por letramen-

to, entende-se o processo a partir do qual ocorre não apenas a aprendizagem do sistema alfabético, mas também dos usos sociais e culturais desse sistema. Soares (2009) entende que o letramento já ocorre desde a entrada da criança nas creches e na pré-escola, uma vez que os desenhos, rabiscos, jogos e brincadeiras representam a fase inicial da aprendizagem da língua escrita, já que, ao fazer estas atividades, "a criança está descobrindo sistemas de representação, precursores e facilitadores da compreensão do sistema de representação que é a escrita" (SOARES, 2009, p. 2).
Desse modo, ao assumir uma participação no processo de letramento, a Educação Infantil adquire um papel de maior importância em relação àquele que tinha quando a creche e a pré-escola eram entendidas como meras instituições cuidadoras de crianças.

A gestão democrática e a participação das famílias, no contexto de redefinição da Educação Infantil, foram analisadas por Corrêa (2006). Para esta autora, a partir dos anos 90, no Brasil, houve avanços no que diz respeito à possibilidade de participação das famílias no trabalho escolar, e o conceito de "parceria" entre escola e família se consolidou. Desse modo, a organização da Educação Infantil tem sido entendida como tarefa participativa e exigida sua gestão democrática, tanto pela legislação em vigor quanto pela emergência gradual da consciência dos direitos da cidadania.

2.2 Inclusão Escolar

A ideia de se estender o direito à educação a todos, sem quaisquer distinções, é indissociável do conceito de sociedade inclusiva, que representa uma nova visão de sociedade baseada na disseminação dos valores humanos. No lugar de uma escola que esteja baseada no desenvolvimento competitivo de talentos individuais, propõe- se outra, na qual "os alunos percebam a importância de somar esses talentos e reconheçam a complementaridade de suas habilidades e vivências, para explorar temas de estudo, para compreender melhor as noções acadêmicas" (MANTOAN, 2006, p. 53).
É, assim, a inclusão escolar uma exigência fundamental da inclusão social, que se refere ao processo de conquista de direitos. No campo específico da Educação, a negação dos direitos tem se configurado conforme a análise de Dias (2010):
No Brasil, é preciso ressaltar que a estrutura e o funcionamento dos sistemas de ensino são historicamente excludentes, embora a política educacional oficial, expressa na legislação em vigor, seja a educação inclusiva. Ainda é muito frequente a classificação dos alunos por idade, o ensino organizado por disciplinas e uma prática pedagógica igual para todos, pois é concebida para um aluno padrão (DIAS, 2010, p. 19).

Desse modo, as equipes escolares, devem procurar construir práticas afinadas com os princípios da inclusão social, assumindo o compromisso de tornar a proposta pedagógica da escola cada vez mais voltada para o atendimento da comunidade em suas diferenças. Carvalho (2004, p. 29) buscou identificar alguns caminhos para a construção da educação inclusiva: valorização profissional dos professores, aperfeiçoamento das escolas, utilização dos professores das classes especiais, trabalho em equipe, adaptações curriculares. Segundo a autora:
As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresente dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento (CARVALHO, 2004, p. 29).

Para Tezani (2004, p. 177), não se trata apenas da aplicação de técnicas rígidas para a construção da educação inclusiva, mas do fomento à troca de ideias, a discussão, a observação, as comparações, os ensaios e os erros. Isto porque cada escola constitui uma realidade diferenciada, não sendo possível a criação de fórmulas universais.
Trata-se, entretanto, de um processo complexo que, segundo Battaglia (2021) deve envolver, entre outras medidas: 1) alteração do regimento escolar: o novo regimento escolar deve conter as formas pelas quais a escola garantirá a efetivação da inclusão na instituição; 2) adaptação curricular e avaliativa: conteúdos e metodologias devem ser ajustados levando em consideração as condições de aprendizagem dos portadores de necessidades especiais.

2.3 Papel educacional da música

Alguns estudos recentes têm procurado evidenciar a influência da música no comportamento humano. Segundo Weigsding e Barbosa (2018):
A música, mais do que qualquer outra arte, tem uma extensa representação neuropsicológica, com acesso direto à afetividade, controle de impulsos e emoções, e motivação. Ela é mencionada como sendo capaz de estimular a memória não verbal; um elemento de aplicação nas funções cerebrais,

que envolve um armazenamento de símbolos organizados e que estimula a capacidade de retenção e memorização (WEIGSDING; BARBOSA, 2018, p. 47).

Desse modo, como ferramenta que explora funções cerebrais específicas, a música se vale de uma linguagem de símbolos para a comunicação e expressão,

influenciando o estado emocional dos indivíduos, o que permite conceituá-la como instrumento de diálogo não verbal (WEIGSDING; BARBOSA, 2018).
Tal instrumento é constituído, principalmente, por três elementos: ritmo, harmonia e melodia. As inúmeras variáveis possíveis de combinação entre estes elementos permitem o surgimento de uma infinidade de gêneros e estilos musicais que, em função do atual desenvolvimento dos meios de comunicação, encontram-se acessíveis para considerável parcela da humanidade (WEIGSDING; BARBOSA, 2018).
A relação entre a música e o bem estar tem sido destacada, o que deu origem à musicoterapia, ou seja, à utilização da música para o tratamento de distúrbios orgânicos ou emocionais. Segundo Areias (2016):
Problemas como a ansiedade ou depressão criam uma baixa eficiência cerebral, com origem na diminuição de serotonina, um neurotransmissor envolvido na comunicação entre neurónios. O efeito da música consiste em estimular as células cerebrais, aumentando o nível de serotonina e dessa forma melhorar o humor ou a disposição. O efeito, tendo em comum o prazer, pode ser diferente, provocando excitação ou acalmia, conforme o tipo de música e o ambiente criado (AREIAS, 2016, p. 8).

Além disso, a música tem sido considerada um importante recurso capaz de auxiliar em diversas aprendizagens. Neste sentido, Carrasqueira (2018) observou que, no Brasil, a educação musical esteve por muito tempo dominada por duas tendências: o predomínio da visão sobre a audição e a existência de uma pedagogia voltada para a especialização.
Desse modo, o ensino da música, no contexto brasileiro, se apoia tradicionalmente em métodos baseados na leitura, em função da influência europeia, o que significa que “a forma pela qual vem se ensinando a música nos leva a olhar e não ver, a ouvir e não perceber” (CARRASQUEIRA, 2018, p. 210).
Quanto aos impactos da especialização, esse mesmo autor observa:

Em decorrência dessa realidade, passou a existir uma estrutura hierarquizada de domínios de conhecimentos no universo da música, na qual a criação é de domínio do compositor, enquanto o intérprete, incapaz de compor, é relegado a segundo plano (CARRASQUEIRA, 2018, p. 211).
Assim, no contexto extraescolar, o ensino da música, que se inicia na infância ou na juventude, obedece a uma lógica distinta envolvendo conhecimentos técnicos e

especializados sobre estrutura de acordes, emprego da improvisação como ferramenta da experimentação e da composição, entre outros.
A pedagogia aí empregada visa à formação de músicos, cujo trabalho exerce, na sociedade, algumas funções, entre as quais se destacam: expressão emocional, prazer estético, diversão e entretenimento, comunicação, representação simbólica, reação física, impor conformidade às normas sociais, validação das instituições sociais e rituais religiosos, contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura, contribuição para a integração da sociedade (HUMMES, 2004).
A importância da música como instrumento educacional, bem como terapêutico, vem sendo afirmada por diversos estudos (MENEZES; MUNIZ, 2014; PASSOS; PORTUGAL NETA, 2018; OLIVEIRA ET AL., 2014). Menezes e Muniz
(2014) investigaram seu efeito sobre a ansiedade de crianças e adolescentes submetidos a tratamento quimioterápico para o câncer em unidades hospitalares. O estudo envolveu 17 pacientes e a conclusão dos autores foi a de que:
Os dados mostram que a música como terapia constitui-se de fato em um recurso viável, adequado e importante para o tratamento da hospitalização e pode ser mais utilizado quando a criança e o adolescente encontram apoio nas ações institucionais que viabilizam e disponibilizam recursos materiais para esse fim (MENEZES; MUNIZ, 2014, p. 1).

Passos e Portugal Neta (2018) descreveram a importância da música para o desenvolvimento físico-psicológico de pessoas deficientes em um centro de ensino. De acordo com os resultados da pesquisa dos autores, “a música pode trazer desenvolvimento cognitivo e emocional para alunos com necessidades especiais” (PASSOS; PORTUGAL NETA, 2018, p. 1).
Em estudo de revisão sistemática, Oliveira et al. (2014) observaram que a música, como recurso terapêutico e educacional, promove “alterações físicas, mentais e sociais, repercutindo na recuperação e resposta ao tratamento de diversas enfermidades (OLIVEIRA ET AL., 2014, p. 871).
Desse modo, a revisão da literatura revelou haver

um consenso quanto à eficácia da música como ferramenta terapêutica.

2.2 Música e inclusão escolar na Educação Infantil

O ensino da música, na Educação Básica, tornou-se obrigatório, no componente curricular Arte, a partir da promulgação da Lei nº 11769 / 2008 (VIANNA FILHO, 2016). Tal obrigatoriedade ensejou a aprovação das Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino da Música na Educação Básica (BRASIL, 2016).
De acordo com o documento mencionado, compete às escolas:

I - incluir o ensino de Música nos seus projetos político-pedagógicos como conteúdo curricular obrigatório, tratado de diferentes modos em seus tempos e espaços educativos;
II - criar ou adequar tempos e espaços para o ensino de Música, sem prejuízo das outras linguagens artísticas;
III - realizar atividades musicais para todos os seus estudantes, preferencialmente, com a participação dos demais membros que compõem a comunidade escolar e local;
IV - organizar seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música, incorporando a contribuição dos mestres de saberes musicais, bem como de outros profissionais vocacionados à prática de ensino;
V - promover a formação continuada de seus professores no âmbito da jornada de trabalho desses profissionais;
VI - estabelecer parcerias com instituições e organizações formadoras e associativas ligadas à música, visando à ampliação de processos educativos nesta área;
VII - desenvolver projetos e ações como complemento das atividades letivas, alargando o ambiente educativo para além dos dias letivos e da sala de aula (BRASIL, 2016, p. 3).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) já haviam estabelecido as diretrizes para o trabalho com a música no contexto escolar. Este documento, ao considerar que a composição, improvisação e expressão são dimensões fundamentais da linguagem musical, afirma que:
Qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção. A diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros (BRASIL, 1997, p. 52).
Assim, o documento propõe algumas diretrizes para o ensino da música, entre as quais se destacam, no caso do trabalho com crianças de quatro e cinco anos, os seguintes eixos:
1) Interpretações de músicas existentes vivenciando um processo de expressão individual ou grupal, dentro e fora da escola.

2) Experimentação, seleção e utilização de instrumentos, materiais sonoros, equipamentos e tecnologias disponíveis em arranjos, composições e improvisações.
3) Brincadeiras, jogos, danças, atividades diversas de movimento e suas articulações com os elementos da linguagem musical.
4) Traduções simbólicas de realidades interiores e emocionais por meio da música.
5) Percepção e identificação dos elementos da linguagem musical (motivos, forma, estilos, gêneros, sonoridades, dinâmica, texturas etc.) em atividades de apreciação, explicitando-os por meio da voz, do corpo, de materiais sonoros disponíveis, de notações ou de representações diversas.
6) Identificação de instrumentos e materiais sonoros associados a ideias musicais de arranjos e composições;
7) Músicas e apresentações musicais e artísticas das comunidades, regiões e País consideradas na diversidade cultural, em outras épocas e na contemporaneidade (BRASIL, 1997).
Jeandot (1993) observou que cada idade reserva uma relação particular dos indivíduos com a música, distinguindo assim essa relação aos quatro e aos cinco anos de idade. Assim, para a autora, aos quatro anos “a criança progride no controle da voz. Participa com facilidade de jogos simples, cantados. Interessa-se muito em dramatizar canções. Cria pequenas músicas durante as brincadeiras” (JEANDOT, 1993, p. 63).
Já aos cinco anos:

A criança entoa mais facilmente e consegue cantar melodias inteiras. Reconhece e gosta de um extenso repertório musical. Consegue sincronizar os movimentos da mão ou do pé com a música. Reproduz os tons simples de ré até dó superior. Consegue pular e dançar conforme o ritmo da música. Percebe as diferenças dos diversos timbres (vozes, objetos, instrumentos), dos sons graves e agudos, além da variação da intensidade (forte e fraca) (JEANDOT, 1993, p. 63-64).
Desse modo, as atividades com música propostas às crianças devem obedecer às suas caracterísi-

cas próprias, que podem mudar de ano para ano, cabendo ao professor o cuidado de planejá-las visando a progressão das aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento bibliográfico aqui realizado apontou para a grande importância da música como ferramenta de inclusão escolar na Educação Infantil, assim como nas outras etapas do processo educacional formal.

A análise da legislação brasileira acerca do ensino da música na Educação Formal deixou evidente que a Música, integrada ao currículo escolar da Educação Básica, traz diversas possibilidades de trabalho com a expressão das individualidades e das múltiplas formas de inteligência. Os autores consultados reafirmaram tais possibilidades, ao resgatar a educação musical como ferramenta que pode incluir ao atuar como campo de experiências que potencializa a criatividade.

Desse modo, cabe aos professores que atuam nas diversas etapas da Educação Básica criar mecanismos pedagógicos que, efetivamente, transformem o ensino de Música uma ferramenta de inclusão escolar.

ABSTRACT

The present work investigated the importance of music as a resource of school inclusion in Early Childhood Education. Since ancient times, music has been part of human reality. This fact led to the survey of the following problem: is music also capable of contributing to the promotion of school inclusion in Early Childhood Education? This is a qualitative exploratory bibliographic research work. A research was carried out with primary data sources in the national academic production, covering scientific articles, theses and dissertations in Portuguese (original or review). The analysis of Brazilian legislation on the teaching of music in Formal Education made it evident that Music, integrated into the basic education school curriculum, brings several possibilities of work with the expression of individualities and multiple forms of intelligence. The authors consulted reaffirmed these possibilities, by rescuing music education as a tool that can include when acting as a field of experiences that enhances creativity.

Keywords: Education. Music. School Inclusion. Early Childhood Education.

REFERÊNCIAS

AREIAS, José C. A música, a saúde e o bem-estar. Revista de Pediatria do Centro Hospitalar do Porto, v. 25, n. 1, 2016.

BATTAGLIA, Laura. Inclusão escolar: práticas e compromissos. Disponível em: http://www.saci.org.br. Acesso em 27 jan. 2021.

BORBA, Angela M. A brincadeira como experiência de cultura. In: Ministério da Educação. O cotidiano na educação infantil, Boletim 23, nov. 2006.

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. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE / CEB nº 2, de 10 de maio de 2016. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica. Brasília: MEC/CEB, 2016.

CARRASQUEIRA, Antonio C.M.D. Considerações sobre o ensino da música no Brasil.
Estudos Avançados, v. 32, n. 293, 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CERIZARA, Ana B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? Revista Perspectiva, v. 17, n. 1, Florianópolis, 1999.

CORRÊA, Bianca C. Gestão democrática e participação familiar no âmbito da educação infantil. Educação: Teoria e Prática, v. 14, n. 26, jun. 2006.

DIAS, Marília C. Atendimento educacional especializado e complementar e a deficiência intelectual: considerações sobre a efetivação do direito à educação (Dissertação). Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ELALI, Gleice A. O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. Estudos de Psicologia, n. 8, v. 2, 2003.

GIL, Antonio C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2012.

HUMMES, Júlia M. Por que é importante o ensino da música? Considerações sobre a função da música na sociedade e na escola. Revista da Abem, n. 11, set. 2004.

JEANDOT, Nicole. Explorando o universo da música. São Paulo: Scipione, 1993.

MANTOAN, Maria T.E. Inclusão escolar: o quê? por quê? Como fazer? São Paulo, Moderna, 2006.

MATHIAS, Elaine C.B.; PAULA, Sandra N. de. A educação infantil no Brasil: avanços, desafios e políticas públicas. Revistas Interfaces: Ensino, Pesquisa e Extensão, ano 1, v. 1, 2009.

MENEZES, Evelyn T.; MUNIZ, Camila S. A música como ferramenta terapêutica no cuidado a crianças e adolescentes internados com câncer. Humanidades e Humanização em Saúde, v. 1, n. 2, mar. 2014.

NONO, Maevi A. Breve histórico da educação Infantil no Brasil. São Paulo: Unesp, 2010.

OLIVEIRA, Marilise et al. Musicoterapia como ferramenta terapêutica no setor da saúde: uma revisão sistemática. Revista da Universidade do Vale do Rio Verde, v. 12, n. 2, Três Corações, p. 871-878, ago. / dez. 2014.
PASCHOAL, Jaqueline D.; MACHADO, Maria C.G. A história da Educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista Histedbr On Line, Campinas, n. 33, mar. 2009.
PASSOS, Marco A.N.; PORTUGAL NETA, Eva R.C. Música no auxílio terapêutico para a saúde mental de pessoas com necessidades especiais: a visão da equipe multidisciplinar. Revista Somare, v. 7, n. 13, 2018.
SOARES, Magda. Alfabetização e letramento na educação infantil. Revista Pátio, ano VII, n. 20, jul. / out. 2009.
TEZANI, Thaís C. R. Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão. Dissertação – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
VIANNA FILHO, Hermeto M. A trajetória da educação musical no Brasil e o aumento da oferta dos cursos de Licenciatura em Música no RS a partir da aprovação da Lei 11769/2008. Educação, Batatais, v. 6, n. 2, p. 33-50, dez. 2016.
WEIDGSDING, Jéssica A.; BARBOSA, Carmem P. A influência da música no comportamento humano. Arquivos do Mudi, v. 2, n. 2, p. 47-62, 2018.

LUDICIDADE E EDUCAÇÃO

JAQUELINE ALMEIDA LIMA DA CONCEIÇÃO

RESUMO
Este artigo tem o objetivo de analisar a prática educativa lúdica como ferramenta facilitadora a aprendizagem na educação infantil. Propõe ainda estudar as concepções de teóricos sobre a importância da ludicidade no cotidiano escolar; verificar de que maneira as brincadeiras podem ser inseridas ao planejamento escolar e a utilização desses recursos pelos educadores e investigar a integração e execução das brincadeiras às práticas metodológicas de ensino. A atividade lúdica na educação, representada por jogos e brincadeiras, pode desenvolver o aprendizado da criança na sala de aula. O lúdico se apresenta como ferramenta de ensino para o desempenho e o desenvolvimento integral das crianças, proporcionando momentos de alegria, aprendizado e comprometimento com o aprender.
PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade; Desenvolvimento; Jogos; Brincadeiras.

1. INTRODUÇÃO

A criança por si só já nasce com uma riqueza de imaginação, em que ela cria um mundo só dela. Através de seu pensamento consegue transmitir isso para as pessoas que estão presentes na sua vida. Brincando ela se transforma, desenvolve e fortalece suas habilidades, descobrindo o mundo e resolvendo situações de conflito sozinhas. O jogo educativo é fundamental no aprendizado das crianças, contribuindo com o desenvolvimento do mesmo. Com a existência de brincadeiras e dos brinquedos as crianças conseguem se tornar autônomas, momento em que há uma comparação entre a realidade e o modo que é desenvolvido o brincarem, o mesmo favorece a interação e a criatividade das crianças.
O lúdico é uma das formas mais criativas de se transmitir o conhecimento, são através dos fundamentos de seu significado que existirá uma melhor compreensão acerca dos mais variados conceitos ensinados dentro do ambiente escolar. É interessante observar que a ludicidade tem papel primordial no desenvolvimento psicomotor, intelectual e social de cada indivíduo e, são abrangendo todos esses aspectos, sobretudo aspectos advindos dos estudos dos grandes pensadores que existirá uma compreensão plena da proposta da ludicidade como meio fundamental no processo educativo.
O engano e a falta de informação sobre o poder do lúdico e a influência que ele exerce na educação da criança são comuns, em instituições que não estão preparadas para esse tipo de ensino.
Grandes intelectuais que convergem para educação como Freinet, Wallon, Freud, Vygotsky, Piaget, Freire e tantos outros afirmam que a educação requer de todas as formas, mecanismos que promovam a aprendizagem, ou seja, é importante criar, fantasiar, colorir, divertir-se e, sobretudo, encontrar na motricidade um caminho para o desenvolvimento do corpo, do espírito, da mente e de se reinventar como sujeito ativo.
A brincadeira é a passagem para um mundo fantástico, um mundo de diversão, mas também é um caminho para atenção, para o companheirismo, para a dúvida, para felicidade, para tristeza, pois no jogo também se perde. Piaget afirma que é através do lúdico que a criança começa ter a primeira relação de companheirismo com o outro (relação interpessoal), e que o jogo desenvolve noções de lógica.
Vygotsky atenta para a ludicidade, ele expõe os elementos fundamentais das brincadeiras que são formados principalmente pela situação imaginária, pela imitação e pelas regras, ele afirma, que o brincar da criança representa as vivências do cotidia-

no e que elas se divertem imitando as ações dos adultos e representam as regras seguidas por eles. Vygotsky afirma também que numa fase mais avançada o brincar assume uma função cultural, em que a criança agrega novas ideias, regras e combinações, ou seja, o lúdico tem papel fundamental no desenvolvimento das ações intelectuais.

O lúdico também proporciona um mundo irreal, porém de possibilidades infinitas, é o mundo do "faz de conta". Freud afirma que os limites entre realidade e fantasia estão sobrepostos, pois a criança enxerga no brincar seu cotidiano, com ênfase em situações difíceis que ela mesma nega.

É importante observar também que o lúdico não está ligado apenas a atividades corporais ou esportivas, o conceito vai, além disso, podemos enxergar o jogo de xadrez como uma atividade lúdica, de raciocínio lógico que auxilia o pensar. As atividades de memorização e leituras de histórias com personagens e lugares interessantes são importantes nesse processo, ou seja, todas essas outras formas de ludicidade proporciona às crianças um novo modo de pensar, agir e ver o mundo. Por essas e outras razões é extremamente conveniente criar situações que envolvam as crianças, situações dinâmicas e prazerosas.

A criança é livre para sonhar, modificar, brincar e soltar a imaginação. O brincar se torna algo prazeroso, principalmente quando nas brincadeiras são inseridas atividades pedagógicas, atividades que favorecem o desenvolvimento intelectual da criança. A ludicidade combina companheirismo, raciocínio lógico, diversão e agilidade, são fatores importantíssimos na evolução da criança.

Vale ressaltar que o lúdico, como canal fundamental no processo educativo, está praticamente em toda parte. É possível encontrarmos, nas cantigas de roda, nos ritmos folclóricos, em jogos esportivos como futebol, voleibol, basquete, entre outros.

"É fundamental que se assegure à criança o tempo e os
espaços para que o caráter lúdico do lazer seja vivenciado com intensidade capaz de formar a base sólida para a criatividade e a participação cultural e, sobretudo para o exercício do prazer de viver, e viver, como diz a canção... como se fora brincadeira de roda..." (MARCELINO, NELSON. C. 1996.p.38).

2 - CONCEITOS DE LUDICIDADE

Ludicidade é um termo utilizado na educação infantil e que tem origem na palavra latina "ludus", que significa jogo. O conceito de ludicidade compreende os jogos e brincadeiras, mas não se restringe a elas.

Atividades lúdicas são aquelas que permitem que as crianças aprendam e desenvolvam suas capacidades por meio de brincadeiras, do uso da sua imaginação e da fantasia, próprias do mundo infantil.

A ludicidade permite que os exercícios de aprendizagem na educação infantil sejam adaptados à maneira como as crianças interpretam o mundo. Dessa forma, o conhecimento será absorvido de maneira leve e natural.

O processo lúdico de aprendizagem deve ser prazeroso e deve respeitar a individualidade de cada criança, de maneira que possam expressar seus sentimentos e emoções e desenvolver suas habilidades de socialização.

Considerando-se os vários significados em torno da palavra ludicidade, hoje no Brasil, as acepções mais comuns e utilizadas no contexto educacional são: jogo, brincadeira, brinquedo, lazer e recreação. Esses termos têm sido utilizados, ao mesmo tempo, como sinônimos, sem diferenciação no emprego, ocorrendo contradições conceituais e metodológicas.

Cipriano Luckesi (2005, s/d) define:

"a atividade lúdica como aquela que propicia a "plenitude da experiência", ressaltando com esta afirmação que a vivência lúdica exige do sujeito uma entrega total física e mental". (Luckesi,2005, s/d).

2.1 LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As práticas lúdicas na educação infantil buscam romper com o modelo tradicional da escola, em que o professor é o transmissor dos conteúdos e os alunos, os receptores desse conhecimento.

A ludicidade na educação compreende a interação entre professores e alunos, a cooperação entre os educandos e o estímulo à criatividade das crianças. Mais do que transmitir conteúdos, uma educação baseada na ludicidade permite que o aluno desenvolva a sua capacidade cognitiva e seu senso crítico.

O aprendizado deve sempre levar em conta a individualidade de cada
criança e suas experiências anteriores, que são responsáveis pelo desenvolvimento e que servem como base para todo o conteúdo que será absorvido por ela.

As atividades lúdicas são pensadas para desenvolver os indivíduos enquanto seres sociais. Assim, a cooperação nas atividades em grupo, a empatia e o diálogo, são elementos que devem ser considerados pelos educadores.

A ludicidade está presente nos jogos e brincadeiras, mas também pode ser aplicada em atividades musicais, artísticas e na contação de histórias: tudo depende da imaginação e criatividade do professor.

O jogo ao ocorrer em situações sem pressão, em atmosfera de familiaridade, segurança emocional

e ausência de tensão ou perigo proporciona condições para aprendizagem das normas sociais em situações de menor risco. A conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamento que, em situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro ou punição. (KISHIMOTO, 2003, p. 140).

O próprio ambiente da sala de aula pode estimular a ludicidade. Uma sala com paredes brancas e carteiras enfileiradas: ela provavelmente não estimulará a criatividade e a fantasia das crianças. Além de não instigar a imaginação, pode até mesmo ser um desestímulo aos pequenos.
Agora uma sala colorida, com diversos desenhos, brinquedos e materiais recicláveis prontos para se tornarem novas criações nas mãos das crianças. Esse é um ambiente que estimula a fantasia e que dá condições para que a criança aprenda brincando.

2.2 LUDICIDADE NOS JOGOS E NAS BRINCADEIRAS

Os jogos e brincadeiras são atividades lúdicas que, ao mesmo tempo em que divertem, promovem o desenvolvimento intelectual, físico e moral de uma criança.
Como são realizados em grupos, os jogos ensinam a cooperação, o trabalho em equipe e a sociabilidade. Para as crianças, os jogos são uma experimentação da vida real.
As crianças aprendem a seguir regras, a respeitar o seu momento e o dos colegas, desenvolvem sua habilidade de comunicação e a expressão dos sentimentos e emoções.
Os jogos e brincadeiras são laboratórios, nos quais as crianças são estimuladas a arriscar, a criar e a inovar. Aprendem a lidar com perdas e frustrações e a desenvolver seu raciocínio lógico.
“Para brincar de modo efetivo, as crianças precisam de companheiros de brincadeiras, materiais, áreas, oportunidade, espaço, tempo, entre outros” (MOYLES, 2002, p. 106).
Através das brincadeiras a criança pode expressar seus sentimentos, dúvidas e alegria, descobrir as regras do jogo, entender e controlar as emoções, sentimentos e novos conhecimentos.
É importante o contato com outras crianças, pois esse encontro faz com que a própria criança possa viver melhor socialmente, ou seja, a brincadeira possibilita situações imaginárias e faz com que a criança siga regras, um exemplo é o faz de conta, momentos que supõem comportamentos próprios da situação. Ao brincar com um tijolo de madeira fingindo ser um carro, por exemplo, a criança se esquece do objeto e só lembra o seu significado.
Os jogos também permitem os erros e ajudam as crianças a compreenderem as consequências de suas ações.

2.3 O PAPEL DOS EDUCADORES NOS JOGOS E NAS BRINCADEIRAS

Para que as atividades lúdicas promovam o efetivo desenvolvimento das crianças, o papel dos educadores é imprescindível.
Nós professores somos responsáveis por orientar as atividades, estabelecer as regras e explicá-las para os alunos. As atividades devem ser pensadas com um objetivo e com metodologias definidas, visando o desenvolvimento de determinadas habilidades.
A ludicidade pode ser aplicada em infinitas práticas, nós educadores podemos usar a criatividade para criarmos as mais variadas experiências e proporcionarmos às crianças ambientes alegres e divertidos, que estimulam seu completo potencial enquanto seres humanos.
Na escola, as crianças só integram as atividades escolares no momento da execução e dificilmente participam das decisões e das escolhas. Indagando as crianças e resgatando suas brincadeiras, possibilita-se a participação das crianças, o professor coloca-se em condição de igualdade e abre caminho para a partilha, a troca, a cooperação, o diálogo, o aprendizado recíproco e a busca de convergências, ou seja, desenvolve os princípios dos jogos cooperativos. (CORREIA, 2006, p.58).
Segundo o Referencial Curricular Nacional Educação Infantil (RCNEI):
As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica. É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Consequentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar. Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem. (BRASIL, 1998, p. 28. v.3).

2.4 APRENDER ATRAVÉS DO LÚDICO

Aprendizagem significativa é o processo que se dá entre a composição antecipada de conteúdos estudados ou absorvidos anteriormente e que influenciam na maneira de recebimento dos conteúdos novos. Estes, por sua vez, passam a influenciar as antigas informações, tornando a aprendizagem cognitiva, ou seja, a integração do conteúdo aprendido numa estrutura mental ordenada. Há, no processo, uma interação cujo resultado modifica tanto a nova informação, que passa então a ter significado, como o conhecimento específico já existente, relevante, na estrutura cognitiva do indivíduo sujeito da aprendizagem (Moreira, 2001).

Para que a aprendizagem ocorra deve haver a apreensão dos conteúdos expressados relacionando-os às experiências anteriores vivenciadas pelos alunos, permitindo a formulação de problemas que incentivem o aprender mais, o estabelecimento de relações entre fatos, objetos, acontecimentos, noções e conceitos, desencadeando mudanças e contribuindo para a utilização do que é aprendido em diferentes situações. Assim, sendo a aprendizagem significativa, critérios avaliativos decorrerão de objetivos claros acerca de conteúdos que são efetivamente relevantes dentro de cada disciplina, “a partir dos mínimos necessários para que cada um possa participar democraticamente da vida social” (Luckesi, 2005).

O lúdico faz parte da atividade humana e atualmente escolar; caracteriza-se por ser espontâneo ativo e satisfatório. O lúdico acontece a partir do brinquedo, brincadeiras e jogos, pois é o momento que a criança entra no seu mundo da imaginação brincando.

A palavra lúdico quer dizer jogo, e evoluiu levando em consideração as pesquisas em psicomotricidade, de modo que deixou de ser considerado apenas o sentido de jogo. Na extensão lúdica, a aprendizagem dá-se através do exercício de jogos, brinquedos e brincadeiras tendendo promover o desenvolvimento absoluto do estudante.

A atividade lúdica tem o objetivo de produzir prazer, diversão e ao mesmo tempo em que se pratica esta atividade percebe-se que ela vem acompanhada de inúmeras brincadeiras para enriquecer nossos conhecimentos de forma prazerosa na educação. Na educação infantil o lúdico propicia às crianças uma série de desenvolvimentos favoráveis, que vai desencadeando seu aprendizado.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerarmos a questão dos jogos, brinquedos e brincadeiras enfatizando o seu valor educativo significa construir a valorização do lúdico no espaço escolar como uma forma de acolhimento a criança que está, a princípio, descobrindo o mundo do conhecimento. Ao ingressar nesse tal mundo das letras, ela é recepcionada pelos brinquedos e brincadeiras, e a mesma por sua vez, se familiarizara rapidamente em um novo ambiente.

Há professores que afirmam que as crianças aprendem melhor brincando do que através de atividades escritas.

Para alguns pais a escola deve propor atividades lúdicas aos seus filhos, porém outros creem que a criança deve ir a escola estudar, brincadeira é para casa. Isso se deve a concepções errôneas acerca do tema ludicidade e aprendizagem escolar.

O lúdico desempenha um importante papel na aprendizagem, pois através
desta prática o sujeito busca conhecimentos do corpo, do ambiente, dos colegas e tem a percepção de si mesmo como parte integrante na constituição de sua aprendizagem, que resulta numa nova dinâmica de ação, possibilitando uma construção significativa.

As atividades lúdicas garantem uma aprendizagem significativa para todas
as crianças, inclusive as que apresentam dificuldades de aprendizagem. Garante também o prazer, a socialização, o respeito, a individualidade.

Trabalhar com o lúdico propicia a criança aprender no seu ritmo, criando hipótese, chegando à conclusão e elaborando suas próprias regras.

Podemos dizer, ainda, sobre a relevância da ludicidade na formação do profissional, que dará suporte para transitar por todas as áreas do conhecimento que fazem parte do universo infantil, permitindo aos educadores em formação, condições de criar um ambiente estimulador favorecendo a aprendizagem, Cabe, portanto, aos cursos de formação de professores se engajarem nessas novas práticas educacionais, considerando que os jogos, brinquedos, brincadeiras, fantasias fazem parte da constituição de todo indivíduo, independentemente de condições sociais, a ludicidade faz parte da vida de qualquer criança.

As atividades lúdicas auxiliam na descoberta da criatividade, de modo que a criança se expresse, analise, critique e transforme a realidade a sua volta.

REFERÊNCIAS

BRASIL/MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997.

BRASIL. Referencial Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, vol. 1-3.

CARDOSO, M. C. Baú de memórias: representações de ludicidade de professores de educação

infantil /Programa Pós- Graduação- Mestrado em Educação/FACED/UFBA. – 2008.170 f.
CORREIA, Marcos Miranda. Trabalhando com jogos cooperativos: Em busca de novos paradigmas na Educação Física. Campinas, SP: Papirus, 2006.
FORTUNA, T. R. Jogo em aula: recurso permite repensar as relações de ensino-aprendizagem. Revista do Professor, Porto Alegre, v. 19, n. 75, p. 15-19, jul./set. 2003.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.
FROEBEL, Friedrich W. A. A educação do homem. Trad. Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001.
KISHIMOTO, O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
KISHIMOTO, T. M. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. Disponível em: http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm. Acesso em: 16 de agosto de 2020.
MALUF, Ângela Cristina Munhoz. Atividades lúdicas para educação infantil. Conceitos, orientações e práticas. Petrópolis, Vozes, 2008.
MARCELINO, Nelson Carvalho. “Estudos do lazer: uma introdução”. Campinas.
São Paulo: Autores Associados, 1996.
MOREIRA, Marco Antônio e MASINI, Elcie Salzano. Aprendizagem Significativa – A Teoria de David Ausubel. São Paulo, Centauro, 2001.
MOYLES, Janet R.A excelência do brincar: A importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2006.
PIAGET, Jean e BARBEL, Inhelder. A Psicologia da criança. Tradução de Octavio Mendes Cajado. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

PRATICA DO JOGO DE XADREZ E SEUS BENEFICIOS PARA O APRENDIZADO

JEFERSON RODRIGUES LOPES

RESUMO

Nesse trabalho será abordado o jogo de xadrez, que desenvolve habilidades fantásticas e por isso, pode ser uma ferramenta muito valiosa para contribuir com o desenvolvimento de estudantes dentro e fora da escola. Esse jogo tão antigo que passou por algumas mudanças até chegar ao formato atual, traz a necessidade de lidar com situações problemas, tomada de decisões, concentração, consequências a cada lance, entre outros. Situações que frequentemente nos deparamos no dia-a-dia em que temos que por em pratica algumas dessas habilidades, seja na escola ou fora dela. Quero mostrar com o presente trabalho que a pessoa que joga xadrez estará melhor preparada para lidar com essas situações, do que uma pessoa que não joga, e também mostrar que os estudantes que praticam o jogo de xadrez tem uma vantagem sobre os que não praticam, e creditar esse melhor desempenho ao trabalho que pode ser desenvolvido pelos professores das mais diversas disciplinas usando o xadrez, que pode ser trabalhado de foram transversal, contraturno ou até mesmo inserido nas respectivas disciplinas. Enfim, trazer essa discussão a tona e buscar maneiras de cativar os alunos procurando tirar o melhor de cada um, e para isso, estar sempre explorando alternativas viáveis para alcançar esses objetivos, e o jogo de xadrez nessa perspectiva pode ser um valioso auxilio.
PALAVRAS-CHAVE: Jogo; Xadrez; Educação; Habilidades.

• 1 Pós Graduado em Práticas Educativas: pela FACITE- Faculdade de Ciências e Tecnologia Paulistana.
• Graduado em Licenciatura plena em Educação Física: Pela UNIBAN- Universidade Bandeirante de São Paulo.

INTRODUÇÃO

Muito se fala em estudos, reuniões pedagógicas, entre pais e professores sobre as dificuldades no ensino aprendizagem, a falta de concentração que pode ser causada por inúmeros motivos, e a exigência da mesma que o jogo de xadrez exige a quem o pratica, pode ser uma boa ferramenta a ser utilizada para melhorar o nível de concentração, e também outras habilidades que crianças e adolescentes podem desenvolver com a pratica do jogo de xadrez.
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.”

O xadrez é um jogo de origem indiana que foi criado por volta do século IV com nome shaturanga, que significa os quatro elementos de um exercito.

O jogo passou por alguns países como China, antiga Pérsia, norte da África , Portugal e Espanha, e foi na Europa que o jogo foi modificado chegando nos moldes que temos atualmente.
Conforme (KING, 2009), “Percorrendo muitas rotas o xadrez adentra em terras europeias por mãos de invasores mouros, islâmicos e vikings e em pleno século XI o jogo torna-se bastante conhecido”.
E também (CASTRO, 1994), “Em torno de 1475 mudanças significativas ocorrem no jogo de tabuleiro onde passa a ser conhecido como xadrez europeu, neste jogo se destacaram jogadores espanhóis e italianos”.
O jogo é composto por um tabuleiro de 64 casa e peças que representam o exército, igreja e realeza, são elas: dezesseis peões, quatro torres, quatro cavalos, quatro bispos, duas damas e dois reis que são divididos em peças claras e escuras, com cada uma delas realizando movimentos diferentes, umas com mais alcance outras um pouco mais limitadas, proporcionando aos praticantes um número ilimitado de possibilidades, estimulando a imaginação e a criatividade de seus praticantes.
Nesse artigo vamos investigar benefícios que o jogo de xadrez pode trazer através das inúmeras habilidades adquiridas com a prática, e que se trabalhadas de forma conjunta com as disciplinas regulares pode ser de grande auxilio para crianças e adolescentes durante o processo de ensino aprendizagem no ensino fundamental.

(REZENDE 2002)

“O ensino e a prática do Xadrez sejam incluídos como conteúdo escolar, e defendem que a prática enxadrística quando utilizada como instrumento pedagógico, pode trazer benefícios socioeducativos, tanto por provocar o exercício da sociabilidade, como o trabalho da memória, a autoconfiança e a organização metódica e estratégica do estudo”.

Por isso vamos tratar esse assunto apresentando benefícios que o jogo de xadrez pode trazer ao processo de ensino aprendizagem relacionando-as com as principais características desenvolvidas pelo jogo.
Nesse sentido apresentar o jogo de xadrez, suas principais característica e analisar sua aplicabilidade no ambiente escolar e os resultados esperados.
Para isso usamos como metodologia, a revisão bibliográfica a fim de buscar em artigos e livros relacionados ao tema xadrez, embasamento para o presente trabalho, e assim poder afirmar de maneira qualitativa que o jogo de xadrez pode ser uma ferramenta facilitadora que pode auxiliar o ensino aprendizagem.
Gil (2008) define “a pesquisa bibliográfica como uma produção baseada em material já elaborado”.
Então vamos expor as habilidades que o jogo de xadrez desenvolve em seus praticantes, relacionando essas habilidades adquiridas com as exigências do contexto escolar e concluir com os benefícios que a modalidade pode trazer ao estudante.
E com resultados que mostram que alunos que praticam o jogo de xadrez tem desempenho escolar superior aos alunos que não possuem essa vivência.

DESENVOLVIMENTO

1 HABILIDADES QUE O JOGO DE XADREZ DESENVOLVE

O xadrez é um jogo que não depende da sorte, e sim das habilidades do jogador, habilidades essas que são desenvolvidas através de estudos, dedicação e pratica.
Mas afinal que habilidades são essas? O jogo de xadrez desenvolve:

- Concentração
- Memória
- Planejamento
- tomada de decisões
- raciocínio lógico
- capacidade de avaliar situações
- capacidade de avaliar consequências e recompensas de suas ações.

Durante uma partida essas habilidades são colocadas a prova constantemente, a cada lance o contexto se modifica e o praticante deve se concentrar e analisar constantemente o tabuleiro, afim de buscar os melhores lances de cada posição, e em sua memória buscar situações similares pelas quais já passou em suas partidas e em partidas modelos de jogadores que usa como referência, localizar ameaças, procurar lances possíveis de seu adversário e decidir qual o melhor lance e quais serão as consequências de sua ação, então a cada jogada o praticante de xadrez está com sua mente em constante trabalho, ativando assim suas funções cognitivas.
Pensando nesse contexto Silva (2004) “o enxadrista não é capaz de calcular todas as variações e deverá conceituar as posições da partida antes de fazer suas escolhas”
E também Filguth (2007) “a concentração traz recompensas ao jogador, ou pode puni-lo imediatamente na ausência desta”.

1.1 HABILIDADES DESENVOLVIDAS COM A PRATICA DO XADREZ E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O COTIDIANO

Trazendo essas habilidades desenvolvidas com a prática do jogo de xadrez para vida em um mundo cada vez mais exigente, seja no ensino regular, técnico, superior e no mundo do trabalho, todas elas são desejáveis e de extrema importância para o ser humano em seu cotidiano, onde constantemente nos deparamos com situações onde temos que nos concentrar, tomar decisões, avaliar nossas ações pensando nas consequências e se planejar para o futuro, o jogo cumpre também essa exigência, que em muitos momentos da vida de uma pessoa serão utilizadas seja durante os estudos ou no trabalho.
Características desenvolvidas durante a prática do xadrez podem também refletir em comportamentos cotidianos de forma positiva, situações de pressão e estresse, a pessoa que pratica xadrez tende a ser mais criativa, calmo e concentrado, avaliando as situações com uma ótica diferenciada favorecendo uma tomada de decisão coerente e racional.
O ex-campeão mundial Garry Kasparov (2011) relata que “a prática do esporte dá ao praticante, a capacidade analisar determinadas situações sob várias óticas”.

1.2 BENEFÍCIOS EDUCACIONAIS PROPORCIONADOS PELO JOGO DE XADREZ

E a escola espaço privilegiado para formação, pode se aproveitar dessa ferramenta para trabalhar a criticidade de seus estudantes cumprindo assim o principal objetivo de uma instituição de ensino, que é formar um cidadão critico capaz de receber, analisar informações, assimilar, pesquisar e fazer o melhor uso destas, o que nem sempre acontece, pois vivemos em uma época onde a desinformação esta em seu auge, mensagens sobre acontecimentos, pessoas entre outros, são passados sem critério algum em diversas mídias a uma velocidade assustadora, pondo em risco reputação de pessoas, prejuízos financeiros, exposição de dados pessoais e até histerias coletivas, por isso faz-se necessário o uso critico das informações, e o xadrez em junto com a escola podem trabalhar para transformar essa realidade.
Para Filguth et al. (2007) aponta que “a prática do jogo, fornece ao indivíduo melhores condições na tomada de decisões, contribuindo diretamente para uma melhor performance do sujeito no dia a dia e em suas relações com o outro”.

2 EXIGÊNCIAS DO JOGO DE XADREZ

O jogo de xadrez requer uma certa dedicação de seus praticantes, ele é dividido em três fases.
Fase de abertura que acontece do primeiro lance até o décimo segundo lance em média, onde o jogador deve realizar três tarefas: tomar ou atacar o centro do tabuleiro, desenvolver suas peças rapidamente, isso é, colocar suas peças em uma situação em que estejam o mais ativas possível, e por ultimo por o rei em segurança executando uma jogada especial chamada roque.
Para isso existe um numero enorme de aberturas (peças brancas) e defesas (peças negras) cada uma delas com sua teoria, quando um jogador decide que vai jogar determinada abertura ou defesa, se faz necessário amplo estudo e analise de partidas jogadas por especialistas naquela posição para começar a por em prática.
No meio jogo onde o jogador deve a cada lance buscar vantagens, ganho de espaço e aplicar golpes táticos afim de obter vantagens tanto posicional quanto material,
faz-se necessário um nível muito grande de atenção e interpretação de cada lance de seu oponente para poder lutar contra suas ideias, uma desatenção pode por em risco a partida.
E nos finais o jogador deve conhecer desde os básicos de peões até os mais complexos, pois o conhecimento ou não destes, pode decidir se uma partida acabará em vitória, derrota ou empate.
Mais uma vez o estudo se mostra essencial, pois em um final a peça que estiver no tabuleiro norteará sua técnica e estratégia empregada para um resultado favorável.
Com uma variedade enorme de aberturas, golpes táticos e variadas situação de finais, o estudo é a melhor maneira para reconhecer padrões que se repetem, estando assim preparado para o máximo possível de situações e encontrando a melhor forma para lidar com problemas impostos pelos adversários.
Para Vygotsky (2001) entende que “através do jogo, o indivíduo aprende a agir, a raciocinar, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração”.

2.1 EXIGÊNCIAS DA ESCOLA

Transferindo essa situação para a escola onde as exigências são similares e necessárias para o êxito escolar, o desafio está no fato de que nem sempre existe essa dedicação quando o assunto é a escola, por inúmeros motivos, a tarefa de cativar os alunos se mostra muito complexa, exigindo do docente enorme criatividade, e os resultados nem sempre são os esperados, nem todos os alunos são alcançados pelos esforços desses profissionais, pensando nisso o jogo de xadrez pode ajudar na criação de hábitos que potencializem seu desempenho em

sala de aula.
O xadrez possibilita exercitar a mente humana servindo de auxílio pedagógico no que se refere ao desenvolvimento cognitivo, bem como o aperfeiçoamento de alguns elementos pertencentes à cognição, o que faz do xadrez uma importante ferramenta a ser empregada pelos professores na escola, inclusive os de Educação Física escolar (KLEIN, 2003; FILGUTH, 2007; SPIES; CITTON, 2011; ANDRADE;
OLIVEIRA, 2014; FONSECA; FERREIRA, 2015).

E também Rizzo (1996) corrobora asseverando que" os jogos são valiosos recursos para estimular o desenvolvimento integral do educando, visto que desenvolvem aspectos como atenção, respeito às regras e habilidades perceptivas e motoras de acordo com o jogo utilizado".

2.2 SEMELHANÇAS ENTRE AS EXIGÊNCIAS DO JOGO DE XADREZ E AS EXIGÊNCIAS DA ESCOLA

"O xadrez pedagógico geralmente se desenvolve através de projetos educacionais que além da prática do xadrez, possam intermediar o diálogo entre saberes (matemática, física, português, inglês, história, geografia, artes, química, educação física, etc) da educação. O xadrez pedagógico pode ser introduzido nas disciplinas de todos os níveis de educação (ed. Infantil, ed. fundamental, ensino médio e superior) através de "tema transversal" em consonância com os conteúdos programáticos previstos nas disciplinas. O xadrez pedagógico possibilita também aos indivíduos que o praticam a discussão de valores morais, sociais, cognitivos e posturas individuais e coletivas. (NETTO, 2011)".

Pensando nisso podemos crer que inegavelmente as exigências do jogo se assemelham com as exigências escolares, e que o sucesso no xadrez trará consigo o sucesso no cotidiano escolar, melhorando assim a autoestima do discente através de sua maior compreensão de contextos, sua maior criticidade, dedicação e concentração, e esse aluno poderá encarar com uma ótica diferenciada os desafios que encontrará em seu cotidiano na escola e fora dela, pode também representar mais uma forma de estimular interações entre indivíduos da mesma faixa etária, de sexo oposto e também de faixas etárias diferentes onde o aprendizado acontece através da troca do aluno mais velho ou experiente para os mais novos.
"distância entre o nível de desenvolvimento real, que se pode determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes". (VYGOTSKY, 2007, p.
97)".

Em frente ao tabuleiro de xadrez dois ou mais indivíduos tem possibilidades infinitas de discussões sobre fases do jogo, melhores estratégias, erros e acertos, analises de partidas, exercícios e quebra-cabeças entre outros.
Comparando esse tipo de interação proporcionada pelo jogo, podemos dizer com certeza que professores usam de estratégias iguais ou similares em sala de aula procurando desenvolver em atividades essas interações no contexto de suas respectivas disciplinas, incentivando seus alunos a expor suas opiniões sobre temas relevantes, discutir e procurar melhores formas de desenvolver a atividade proposta, percebe-se que são maneiras e semelhantes de trabalhar a interação entre indivíduos, e estimular o estudo, a exposição de pontos de vista, a discussão e melhor forma para a execução da tarefa, proporcionando momentos impares onde o aprendizado se dá através de interações desses alunos, e proporcionar esses momentos tanto em sala de aula quanto no jogo de xadrez pode trazer grande desenvolvimento.

3 ALUNOS QUE PRATICAM O JOGO DE XADREZ TENDEM A TER MELHOR RENDIMENTO ESCOLAR.

Pensando nas informações descritas acima e verificando pesquisas quantitativas realizadas no estado de Pernambuco, município de recife por Adeilde Francisca de Santana – Doutoranda em Ciências da Educação da Universidade Autônoma de

Assunção e João Henrique de Freitas Ferreira – Doutorando em Ciências da Educação da Universidade Autônoma de assunção com 40 adolescentes onde 20 jogavam xadrez e 20 que não jogavam, de turmas do 1° e 3° anos do ensino médio, que avaliou em muito bom a muito ruim o desempenho desses alunos nas matérias de português e matemática, e os resultados foram os seguintes:

Alunos do 1° ano que jogam xadrez

Meninos 6 alunos 5 tiveram boa avaliação 1 teve uma avaliação ruim
Meninas 4 alunas 4 tiveram boa avalia-

ção Nenhuma teve uma avaliação ruim

Alunos do 1° ano que não jogam xadrez

Meninos 6 alunos 2 tiveram boa avaliação 4 tiveram uma avaliação ruim
Meninas 4 alunas 2 tiveram boa avaliação 2 tiveram uma avaliação ruim

Alunos do 3° ano que jogam xadrez

Meninos 6 alunos 5 tiveram boa avaliação 1 teve uma avaliação ruim
Meninas 4 alunas 4 tiveram boa avaliação Nenhuma teve uma avaliação ruim

Alunos do 3° ano que não jogam xadrez

Meninos 6 alunos 1 teve boa avaliação 5 tiveram uma avaliação ruim
Meninas 4 alunas 1 teve boa avaliação 3 tiveram uma avaliação ruim

E o resultado mostra um desempenho muito acima para os alunos que jogam xadrez, com essas informações temos mais uma evidencia de que o jogo de xadrez pode ser uma ferramenta importante para o melhor desempenho dos discentes.

Araújo (2007),defende “a prática do jogo para auxiliar no desenvolvimento”.

“Uma situação na qual o aluno tem a oportunidade de descobrir uma atividade em que pode se destacar, e paralelamente progredir em outras disciplinas acadêmicas” (ARAÚJO, 2007, p.7).

3.1 APLICABILIDADE DO XADREZ NA ESCOLA

Com o exemplo citado acima mostra a viabilidade de inserir o jogo de xadrez no contexto escolar, que pode ser usado em algum momento do planejamento de professores de diversas matérias seja em aula nas respectivas disciplinas ou em projetos no contraturno.
Hoje na secretaria de educação de São Paulo (SME-SP) o xadrez já é uma realidade, através do programa jogos de tabuleiro, que além do xadrez incentiva outras três modalidades (jogo de go, jogo da onça e o jogo de mancala awelé Awelé) com uma adesão muito grande, muitas escolas tem em seu Projeto Politico Pedagógico (PPP) o jogo de xadrez em forma de projetos, em sua maioria nos horários de contraturno, executados por professores de inúmeras disciplinas devidamente formados pelos cursos específicos fornecidos pelas Diretorias Regionais de Ensino (DREs). E seu sucesso é demonstrado nos torneios regionais, eventos grandiosos que contam com a participação de alunos do 1° aos 9° ano devidamente divididos em categorias, se enfrentam com objetivo de conquistar além das medalhas e troféus, uma vaga para o torneio municipal como representantes de suas respectivas regiões e DREs.
Segundo a SME-SP o incentivo ao ensino e a prática dos “Jogos de Tabuleiro”, representam um caminho de ricas experiências de aprendizagens para o estudante;
“Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais o pensamento, devemos fazer com que as atividades sejam emocionalmente estimuladas, A experiência e a pesquisa têm mostrado que um fato impregnado de emoção é recordado mais sólido, firme e prolongado que um feito indiferente. Cada vez que comunicarem algo ao aluno tente afetar seu sentimento. A emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento” (VYGOTSKY, 1993, p. 121)

CONCLUSÃO

Após o desenvolvimento deste trabalho é possível concluir que o jogo de xadrez é uma modalidade eclética que não discrimina sexo, idade, classe social, raça e religião mostrando ser perfeitamente aplicável ao contexto escolar, trazendo grandes possibilidades de interações e desenvolvimento de muitas habilidades, que auxiliará o discente na superação dos desafios que enfrentará durante sua vida na escola e fora dela, e também a inegável relação do bom desempenho dos estudos com a prática do jogo, mostrando que essa ferramenta deve ser vista e analisada com mais afinco, pois abre ainda mais o leque de possibilidades que a escola pode desfrutar nessa tarefa de formar cidadãos críticos, capazes, realizados como pessoas, e em um futuro próximo como profissionais.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, A.A. O xadrez como atividade lúdica na escola: uma das possibilidades de utilização do jogo como instrumento pedagógico no processo ensino-aprendizagem.
CASTRO, C. Uma história cultural do xadrez. Cadernos de Teoria da Comunicação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-11, 1994.
FILGUTH, Rubens. A importância do xadrez. Artmed Editora, 2009. Acesso em: 08/10/2019. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&l-

r=lang_pt&id=YHig1j0g2cYC&oi=fnd&pg=PR5&dq=xadrez+psicologia&ots=Jrry LZLkB&sig=ZkY-FcMnnXK12hOXr_oXlciFjGEg#v=onepage&q=xadrez%20psicologia&f=f alse
GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. Ed. São Paulo: Atlas. 2008.
https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69054
http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipID=FD1GOIRCL0C08 e4NR-SH1QR422LC&PalavraChave=7.240
KING, D. Aprenda tudo sobre o Xadrez. São Paulo: Zastras, 2009
KLEIN, E. C. Xadrez: a guerra mágica. 1° Edição. Canoas: Editora da ULBRA, 2003.
NETTO, Charles Moura. Xadrez Pedagógico. Disponível em: http://xadreztotal.com.br/entrevista-com-o-professor-charles-moura-
REZENDE, S. Xadrez na escola: uma abordagem didática para principiantes. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2002.
RIZZO, G. Jogos Inteligentes: a construção do raciocínio na escola natural. Rio de janeiro, Brasil: Bertrand. 1969.
SANTOS, B. S. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.
SILVA, Wilson da. Processos cognitivos no Jogo de Xadrez. 2004. Acesso em: 08/10/2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Wilson_Silva5/publication/26976447_Processos_cognitivos_no_Jogo_de_Xadrez/links/53cffe6a0cf-2fd75bc5b368a/Processo
VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984. VYGOTSKY, Lev. Aprendizado e Desenvolvimento. São Paulo: Ed.Scipione, 1997
VYGOTSKY, L. S. Psicologia pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2003.

A DIDÁTICA "GENERALISTA" NO ENSINO SUPERIOR

JEFFERSON VINÍCIUS DA SILVA OLIVEIRA

RESUMO
Este artigo aborda o tema da didática no ensino superior. Seu objetivo consiste em demonstrar que a despeito da forma como cada docente entende a didática (seja pela acepção teórica ou pela acepção empírica do termo), ou mesmo da própria experiência e formação desse docente, um ensino eficaz sempre requer que a didática seja repensada de acordo com o perfil dos alunos aos quais ela se dirige.
PALAVRAS-CHAVE: Didática generalista; Docência no ensino superior; Cursos de graduação.

ABSTRACT
This paper addresses the theme of didactics in higher education. Its aim is to demonstrate that, despite the way in which each teacher understands didactics (either by the theoretical or the empirical sense of the term), or even from the experience and training of that teacher. Effective teaching always requires that didactics be rethought according to the profile of the students to whom it is addressed.

INTRODUÇÃO

Em qualquer parte do mundo, as graduações de Ensino Superior buscam ensinar uma multidão de alunos. Nenhum discente cursa ou conclui uma graduação sozinho e nenhum curso de graduação abre para acolher apenas um aluno. As graduações são cursos voltados para o coletivo e, por conta disso, os métodos de ensino empregados nesses cursos também se voltam para ensinar múltiplos alunos ao mesmo tempo. Trata-se de algo relativamente recente na história. Na Idade Moderna ainda era comum a existência de tutores que ensinavam individualmente os filhos de nobres, por exemplo. O ensino individualizado contava com algumas vantagens indisponíveis para o sistema atual, como a possibilidade de o tutor conhecer todo o histórico acadêmico do tutorado, entendendo suas características e habilidades, ou mesmo o fato dos dois terem uma relação mais longa e pessoalizada que facilita o aprendizado. Nada disso é possível atualmente — não nos mesmos moldes.
Como buscam atender múltiplos alunos, as graduações não podem sustentar um ensino pessoalizado (ou precisariam de um batalhão de professores para atender individualmente, ou que seus professores cumprissem uma carga de trabalho absurda para atender a todos individualmente, alternativas irrealizáveis). O ensino que oferecem, portanto, precisa ser generalista, buscando atingir a todos ao mesmo tempo e de forma semelhante. E é no interior dessa circunstância que o docente de ensino superior realiza seu trabalho, sendo que, para lecionar, ele deve adequar a sua didática à própria situação generalizante do ensino universitário atual antes mesmo de pensar em adequá-la às suas próprias exigências pedagógicas.
Este artigo busca abordar esse problema. Seu objetivo consiste em mostrar alguns de seus desdobramentos e apontando formas de vencer as dificuldades do ensino generalizante, mostrando que é possível minorar seus problemas usando como

critério o perfil dos próprios alunos atendidos pelo professor.

1. A DIDÁTICA “GENERALISTA”

Didática é uma palavra polissêmica, sendo preciso defini-la.
De um lado, ela indica um campo de estudos que sistematiza teorias e práticas as quais dizem respeito às formas eficazes de se ensinar. Essa acepção da palavra designa um conhecimento teórico que pode ser aprendido em livros, artigos e outras publicações produzidas por pesquisadores do campo educacional, como é bem definido no excerto a seguir:

“(...) o objeto de estudo da Didática é o ensino, a compreensão do processo de aprendizagem, o estudo das relações entre professor, aluno e o conhecimento. Assim, possui a função de mediar à compreensão das dimensões do trabalho docente, proporcionando a socialização dos conteúdos e o desenvolvimento do aspecto cognitivo dos alunos, de maneira que o professor planeje e organize as atividades, tendo em

vista a aprendizagem do aluno” (BRANDT; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2015, p.3)

Além disso, ele está atrelado ao tipo de disciplina dominada e ministrada pelo professor, ou seja, ele é diferente de acordo com o que o professor leciona: não se ensina Gramática como se ensina Programação e vice e versa. Cada disciplina possui especificidades que incidem diretamente na forma como são ensinadas, por isso, existe uma didática — como campo de estudo e pesquisa — para Gramática, outra da Programação e assim por diante.
De outro lado, ela indica um saber empírico ou prático, próprio de cada professor, que é desenvolvido ao longo de seus estudos e de sua experiência de vida. Nessa acepção mais corriqueira a Didática não seria propriamente um conhecimento teórico, mas um conjunto de práticas e saberes que cada professor desenvolve individualmente (JUNIOR, 2006, p.35). E como esse conjunto é desenvolvido de acordo com as experiências de cada um, ele não pode se separar delas e ser ensinado como uma teoria. Desse ponto de vista é que se diz correntemente que um professor “tem didática” quando sua experiência e saber o levou ensinar bem, ou que “não tem didática” quando o levou a ensinar mal (CRUZ; ANDRÉ, 2014, p.184).
Independentemente da acepção que adotemos para o termo, espera-se que o docente no ensino superior tenha algum domínio de uma ou de ambas para transmitir os conteúdos das disciplinas que ministra. Esse domínio deve existir também porque, tanto em sua acepção teórica quanto empírica, a didática perpassará certos desafios relativos ao tipo de ensino que o professor precisa ministrar.
Pelos motivos já colocados, o docente de graduação precisa oferecer aos seus alunos um ensino “generalista”, independentemente do tipo de disciplina que lecione ou mesmo de suas preferências pedagógicas. A situação do ensino superior simplesmente determina que ele seja ofertado dessa forma por todos.
Com isso, o docente não preparará sua didática com base no perfil e nas características dos alunos (começando, por exemplo, do que eles sabem para então chegar ao conhecimento que deseja ministrar), devendo encontrar outro critério. Na ausência de uma medida sobre o quanto seus discentes sabem e o que precisam, o docente precisa supor e subentender que os alunos possuem certos conhecimentos e não possuam outros, fazendo uma espécie de estimativa dos saberes de seu público, algo cuja eficácia, obviamente, varia muito de professor para professor, aluno para aluno, matéria para matéria. Trata-se pura e simplesmente de um palpite, claro, mas um palpite que tende a ser mais acurado de acordo com a experiência do professor. Além disso, como não sabe o que seus alunos sabem e precisa estimar o conhecimento deles, a escolha dos conteúdos a serem ministrados precisa se dar com base nessa estimativa e no conhecimento da própria disciplina a ser ministrada. Colocando em outros termos, o professor cria uma espécie de linha imaginária que demarca o conhecimento de seus alunos e, a partir de sua disciplina, elabora uma forma de fazer os alunos situados nessa linha aprenderem o que ele deseja.
No que diz respeito à avaliação, por exemplo, é comum que esse tipo de ensino seja avaliado por meio de uma espécie de demarcação daquilo que o aluno deve alcançar, independentemente de que habilidades tal aluno possua. Nesse sentido, um aluno que já saiba bastante do conteúdo, por exemplo, poderia tirar uma nota nove, parecendo ter ido muito bem sem ter aprendido nada, ao passo que um aluno poderia ter tirado uma nota seis que foi o resultado de ter aprendido o assunto desde o princípio (do “zero”, digamos assim), e ainda assim ter seu esforço pouco refletido na avaliação. A aquisição do conhecimento deixa então de ser o objetivo do aprendizado e, no lugar disso, há uma espécie de corrida para se atingir uma meta que o professor, sem considerar seus discentes, determinou como igualmente importante para todos eles. Olhando de forma crítica ambos os casos, o primeiro aluno foi pouco estimulado a ir além do que conhecia e o segundo foi pouco recompensado por ser esforço, mesmo tendo aprendido muito

Como não há uma relação longa e pessoalizada entre docente e discente (como era o caso no ensino tutorado) e o professor tem pouco acesso ao histórico escolar de seu aluno, desconhecendo sua trajetória até ali, suas habilidades, senões e preferências. Por isso, ele não consegue direcionar sua didática de maneira a aproveitar as habilidades prévias de seu discente e fazer o princípio de sua disciplina coincidir com o ponto exato em que o discente precisa avançar. Seu ensino acaba por subutilizar seu aluno, não melhorando as habilidades que ele já possui ou, ao menos, melhorando-as menos do que poderia.

2. PROBLEMAS DA DIDÁTICA GENERALISTA

Outro problema consequente disso é que, como as habilidades prévias não fazem parte do planejamento do professor, é possível que a didática se choque com o perfil e interesses desse aluno. Ao desconhecer seu aluno, o professor corre o risco de lecionar de uma forma que não dialoga com os interesses e necessidade discentes.

Do ponto de vista dos interesses do aluno, a disciplina pode soar como chata ou sem sentido, não tendo relação com o conhecimento prévio do discente e não parecendo ter relevância suficiente para valer o esforço de aprendê-la. Mesmo que o discente faça o esforço de aprender o que a disciplina o apresenta terá dificuldades para não esquecer ou subvalorizar tais conhecimentos, uma vez que eles não se relacionam com o contexto daquele discente.

Já do ponto de vista das necessidades do aluno, a disciplina pode soar como algo inútil, sem aplicação real ou sem aplicação dentro dos interesses e possibilidades do aluno. Por sinal, mesmo uma disciplina a qual seja relevante do ponto de vista do interesse e das necessidades do discente pode soar como se não o fosse, caso o professor não conheça formas de mostrar que esse diálogo é possível e pertinente. Evidentemente, isso desestimula o bom desempenho do aluno no curso e atrapalha o aprendizado.

De certo modo, essa didática coloca o aluno na posição de simples receptador do conhecimento ministrado pelo professor, isto é, sem permitir que esse aluno apresente algo diferente do que foi demandado. Ele acaba sendo premiado por repetir o que lhe foi passado, sem poder ser criativo.

Apesar disso, essa didática pode muito bem funcionar. Graduados do mundo todo passaram com sucesso por universidades que se utilizam, de formas variadas, desse mesmo sistema (PINA, 2018, p.41). O motivo disso que é que, ao mesmo tempo em que existem chances de existir o conflito entre o perfil do aluno e a didática generalista do professor, a multiplicidade de alunos também torna possível que existam alunos alinhados com aquilo que é ministrado. Ademais, mesmo que os alunos não estejam completamente alinhados a esse tipo de didática, é provável que eles selecionem parte do que aprenderam e adaptem para suas próprias necessidades, como é bastante comum de ocorrer. Entretanto, isso ocorre graças a um esforço extra — de aprender o que é ensinado e, depois, selecionar naquilo que

é ensinado o que realmente deve ser aprendido — que busca compensar uma carência do processo educativo. A presença desse esforço extra faz com que o processo de aprendizagem se torne desnecessariamente pesaroso e mais extenso do que precisaria ser. A questão que nos colocamos neste artigo é se seria possível, sem rejeitar a didática generalista, minorar seus problemas.

3. ALTERNATIVAS PARA OS PROBLEMAS DIDÁTICOS

É esperado que o docente de ensino superior tenha alguma experiência prévia antes de assumir sua função. Nesse sentido, o professor universitário seria aquele que passou por experiência diversificadas de ensino antes de lecionar no ensino superior. Ele também conheceria razoavelmente sua profissão e os pressupostos teóricos envolvidos nela. Por isso, quer entendamos didática como um conhecimento teórico detido pelo docente, quer a entendamos como uma prática desenvolvida a partir da experiência, espera-se que eles possuam algum domínio de ambas.

A partir de um tipo ou de outro de didática é possível formular maneiras diferentes de lecionar. Contudo, como já demonstramos, independentemente de o professor tender para uma didática mais teórica ou prática, ele precisará lecionar de forma generalista e lidar com os problemas que apontamos aqui.

Tais problemas derivam da necessidade de se adequar o modo de ensino ao número de alunos e à impossibilidade de dedicar grande atenção a cada um, algo que parece difícil de solucionar e até mesmo enfrentar.

Diante disso, seria logicamente possível propor a abolição do ensino generalista, mas essa proposta, apesar de cortar o problema pela raiz, é inexequível, conflitando com nosso contexto histórico e social de inúmeras maneiras. Entretanto, se não é possível substituir esse modo de ensino por outro, podemos ao menos pensar em formas de melhorá-lo e minorar suas falhas.

Os problemas da didática generalista nascem da quantidade de alunos e da impossibilidade de realizar um trabalho mais individualizado em relação a eles. Há pouco ou nada a ser feito em relação ao

número de alunos, pois o professor não tem poder sobre os números de sua turma. Contudo, é possível elaborar formas de produzir um ensino mais individualizado.

Por mais que o docente de ensino superior não conheça o histórico do aluno da mesma forma que um tutor antigo, ele pode criar formas de chegar a algum conhecimento a respeito de seus alunos. Independentemente do tipo de disciplina que ministre, é possível parar algum tempo para perguntar aos próprios alunos os conhecimentos prévios deles sobre assuntos atinentes ao que irão aprender ou mesmo aos seus interesses no curso. Além disso, também é possível iniciar um curso não do conteúdo específico que o professor domina e ministrará, mas dos pressupostos desse curso. Nesse sentido, seria possível preparar algumas aulas introdutórias, que ofertasse ferramentas epistêmicas e técnicas, para se compreender a matéria antes mesmo que essa matéria fosse oferecida. Alguns cursos universitários, inclusive, realizam isso de diversas formas: oferecendo introduções matemáticas a cursos que usam certos cálculos, ou mesmo determinadas noções de interpretação textual e lógica que embasem leituras em níveis mais profundos. Esse tipo de iniciativa pode ser realizado mesmo sem aumentar o encargo sobre o professor, como seria o caso se ele fizesse um grupo de estudos, por exemplo, para fornecer melhor noções básicas e conhecer os alunos.
Outro ponto em que é possível interferir é a adequação da didática não só às exigências do conteúdo, mas também às idiossincrasias da graduação em que eles são ensinados. A exemplo disso, seria bastante diferente lecionar a disciplina Cálculo I numa graduação de Matemática de lecionar o mesmo curso numa graduação de Engenharia Civil. Mesmo que o conteúdo seja rigorosamente o mesmo, a didática não precisa ser e, com alguma pesquisa, o professor poderá adequar diferentes didáticas para cada curso, usando exemplos diferentes, aplicações diferentes, exercícios diferentes e assim por diante. Dessa forma será possível fazer a didática se relacionar de alguma forma com os alunos, ainda que o professor não possa partir muito profundamente deles para construir suas aulas.
Mesmo o processo avaliativo pode ser redirecionado nesse sentido. Se a didática generalista cria uma espécie de meta a qual o estudante precisa alcançar, o professor pode, para começar, propor formas variadas de atingir essa meta, permitindo que estudantes com habilidades distintas a atinjam à sua maneira. Também é possível reduzir um pouco o peso dessa noção de meta, fazendo com que as atividades de recuperação, por exemplo, valham não um valor específico (de nota) determinado pelo professor, mas os pontos faltantes para que o discente atinja

a nota máxima. Dessa maneira, caso um aluno não tenha ido inicialmente bem, ele ainda assim poderá retomar o caminho e seguir melhorando até o topo que, nessa forma de avaliação, não ficará impossibilitado para nenhum aluno.
Todas essas soluções são apenas sugestões, elas funcionarão em alguns contextos, porém não e outros, sendo apenas algumas das possibilidades que surgem quando confrontamos os problemas que o ensino generalista produz. Como consequência disso, mais importante que verificar se tais sugestões são boas ou exequíveis é entender as razões que as ensejam, a saber, a crítica da didática generalista e a exposição de seus problemas

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De certo modo, o ensino generalizante “passa por cima” do aluno e ignora sua circunstância e origem, estipulando certas metas que esse discente deve alcançar e não se adequando as características do aluno. É como se o aluno entrasse no curso para ser moldado por algo externo e não como se buscasse o curso por si mesmo para se moldar com as ferramentas que recebe. No entanto, esses problemas têm sua força diminuída se passamos a pensar que a didática precisa estar ligada ao tipo de aluno a que se dirige, cumprindo buscar conhecer e reforçar essa ligação para que o ensino seja mais eficaz. Como diz o pesquisador: “A instituição de educação superior não pode ser percebida ou tratada como imune às variações sociais que ocorrem em torno de si.” (PINA, 2018, p.50).
Mais que listar os procedimentos que podem ser tomados em relação a tais problemas, cumpre que, de acordo com cada contexto educacional, sejam elaboradas diferentes soluções que aproximem a didática dos discentes. E tais soluções surgirão a partir tanto da consciência pedagógica sobre o ensino generalizante (algo mais ligado à didática num sentido teórico), quanto à experiência do professor em tentar diferentes formas de conhecer e aproximar seu método de ensino do contexto de seus alunos (algo ligado à didática num sentido mais empírico). Mesmo a permanência numa mesma universidade, por exemplo, traz conhecimento a respeito do público-alvo daquele estabelecimento, suas faixas etárias etc.
Desse ponto de vista, o docente de ensino superior assume efetivamente o papel de pesquisador, pois seu trabalho envolve refazer seu trabalho com certa recorrência, adequando-o às novas demandas. Como o perfil dos alunos muda constantemente, a didática precisa constantemente se adequar e, para tanto, disporá de muito material para se refazer.

Malgrado tenha que lecionar em certas condições as quais não estão sob seu controle e a enfrentar os desafios didáticos derivados dessas condições, o docente de ensino superior, seja de qual área for, dispõe de ferramentas críticas que o permitem redirecionar seu trabalho noutro sentido. De fato, o docente pode simplesmente se adequar ao modelo em que está e colher os resultados, que de modo algum são nulos; porém, ele pode também utilizar pequenas frestas de liberdade para repensar sua atuação em sala de aula e agir num sentido um pouco mais emancipatório, ligando sua didática não só ao que pretende ministrar, ou mesmo a uma estimativa do que são ou devem ser os alunos, mas aos seres humanos reais que deseja formar.

.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALZAN, Newton César. Estudo do meio. In: CASTRO, Amélia Domingues de. et al. Didática da escola média- teoria e prática. São Paulo: Edibell, 1969, p. 99-107.

BRANDT, Andressa Graziele; NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho; OLIVEIRA, Rosângela de Amorim T. de. Didática e prática de ensino: relação multidimensional na construção dos saberes docentes no cotidiano escolar. In: Didática e a prática de ensino na relação com a escola, Fortaleza: EDUECE, 2015, v.1, p.320-332.

CRUZ, Giseli Barreto da; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Ensino de didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores. In: Educação em Revista, Belo Horizonte, v.30, n.04, p.181-203, Outubro-Dezembro 2014.

JUNIOR, Paulo Ghiraldelli. Filosofia da educação. São Paulo: Ática, 2006

MARIN, Alda Junqueira. Didática e pós-graduação: aproximações a um tema de estudo. A construção do conhecimento sobre o trabalho docente e a didática em suas várias feições. In: Didática e trabalho docente. Araraquara: JM, 2005, p. 159- 178.

PILETTI, Claudino. Didática Geral. São Paulo: Ática,1985.

PINA, KLEBER VIEIRA. Massificar sem democratizar: o excesso que oprime. In: Educação & Sociedade, Campinas, v. 39, nº. 142, p.39-53, jan.-mar, 2018.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Currículo Paulista. SEE, 2019. 525p. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp- content/uploads/sites/7/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>.

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

VALENTE, José et al. Metodologias Ativas: Das Concepções às Práticas em Distintos Níveis de Ensino. In: Revista Diálogos Educacionais, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017.

EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO INDIVÍDUO

JOSÉ FRANCISCO DE SOUSA PEREIRA

RESUMO

A educação que contemple todas as dimensões do ser humano se torna muito mais importante no advento do século XXI, marcado pelo intenso fluxo de informação, aparição cada vez mais frequente de tecnologias inéditas, integração entre culturas e países, e a velocidade com a qual as mudanças no âmbito social e político ocorrem por conta das influências da internet. A necessidade de se possuir uma educação completa, uma capacidade de se desenvolver análise crítica sobre as informações com as quais tem contato, tolerância e compreensão frente a diversidade de ideias e culturas se mostra essencial para a devida inserção no mercado de trabalho e na vida em sociedade. O presente estudo visa, através da análise de literatura especializada, definir e se aprofundar, principalmente, no tema das habilidades socioemocionais e como aplicá-las na sala de aula, definir e entender o que seria a educação integral, e compreender o documento BNCC, bem como na análise das dez competências gerais por ele propostas. Ao fim deste trabalho, objetiva-se poder entender o que se deve esperar, afinal, de uma proposta de escola integral, quais os métodos e os benefícios do ensino ao aluno sobre habilidades sociais e emocionais, fora do currículo formal, e até que ponto o BNCC pode atuar de forma positiva ou negativa neste cenário.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC; Educação integral; Habilidades socioemocionais.

1 INTRODUÇÃO

A educação básica mostra-se um desafio para toda a população brasileira. As demandas do mercado de trabalho, vestibular ou mesmo para a continuidade da vida acadêmica sempre fazem voltar a atenção à qualidade do ensino que o indivíduo teve enquanto jovem.

Para parcela dos brasileiros, a opção é apostar no ensino particular: escolas com mensalidades altas, muitas em período integral, com conteúdo aplicado

rápido e com muita cobrança dos alunos, além de cursos complementares como línguas estrangeiras, esportes, artes, dentre outros, podem ser obtidos por aqueles que têm renda mais alta. Entretanto, a maior parte da população, que depende do ensino público para se formar, esbarra na falta de estrutura, recursos e professores motivados para receber a instrução formal.

A educação que contemple todas as dimensões do ser humano se torna muito mais importante no advento do século XXI, marcado pelo intenso fluxo de informação, aparição cada vez mais frequente de tecnologias inéditas, integração entre culturas e países, e a velocidade com a qual as mudanças no âmbito social e político ocorrem por conta das influências da internet. A necessidade de se possuir uma educação completa, uma capacidade de se desenvolver análise crítica sobre as informações com as quais tem contato, tolerância e compreensão frente à diversidade de ideias e culturas se mostra essencial para a devida inserção no mercado de trabalho e na vida em sociedade.

Sobre as mudanças que o advento da internet e demais tecnologias proporcionaram, do ponto de vista da educação, Gadotti (2009, p.31) explica:

Vivemos na chamada “sociedade da informação”, acessível hoje só a uma minoria, que deveríamos chamar de “sociedade aprendente” já que ela criou múltiplos espaços de aprendizagem e de comunidades de aprendizagem. Além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social são considerados espaços educativos. Cada dia mais pessoas estudam em casa, pois podem, de lá, acessar o ciberespaço da formação e da aprendizagem a distância, buscar “fora” – a informação disponível nas redes de computadores interligados – serviços que respondem às suas demandas de conhecimento. Por outro lado, a sociedade civil (Ongs, Oscips, associações civis, movimentos sociais, sindicatos, igrejas...) está se fortalecendo, não apenas como espaço de trabalho, mas também como espaço de difusão e de construção de conhecimentos.

Atualmente, um dos importantes desafios da educação pública é se certificar de que as novas tecnologias, bem como o acesso à internet, estejam disponíveis aos alunos. Neste quesito, movimentos sociais e Ongs ajudam bastante para mitigar os efeitos da falta de estrutura e/ou qualidade do ensino público. Essas instituições, na maioria das vezes, alcançam lugares e pessoas que o Estado nunca chegaria, e, portanto, elas são muito importantes para o sistema educacional brasileiro como um todo. Entretanto, a perspectiva de uma educação integral não pode depender de auxílios externos e nem sempre presentes, sendo ideal que o ensino regular já supra essa necessidade (GADOTTI, 2009).

O BNCC, ao apresentar as dez competências gerais a serem desenvolvidas pelos educandos, propõe uma nova abordagem da educação básica. Além do conteúdo formal já conhecido, habilidades de caráter socioemocional, tais como curiosidade, capacidade de reconhecer a diversidade cultural, saber dialogar com opiniões diferentes da sua própria, argumentar com base em fatos de maneira harmoniosa e aprendizado do cuidado de si mesmo no que tange à saúde, projeto de carreira, vida particular, dentre outros, são elementos propostos pelo documento que visa homogeneizar o currículo em todo o território nacional e se adaptar às demandas da sociedade e do mercado de trabalho atuais.

A presença de um documento deste tipo indica que são necessários mecanismos de ação concreta e imediata que sejam capazes de prosseguir com os ideais de educação integral, sejam eles políticas públicas de coerção ao investimento na educação, sejam a formação dos professores, um programa de conscientização da população para a importância do investimento na educação formal, dentre outros, a fim de que o “produto final”, a escola preparada para receber o aluno, seja, enfim, uma realidade e beneficie o maior número de brasileiros.

O presente estudo visa, através da análise de literatura especializada, definir e se aprofundar, principalmente, no tema das habilidades socioemocionais e como aplicá-las na sala de aula, definir e entender o que seria a educação integral, e compreender o documento BNCC, bem como na análise das dez competências gerais por ele propostas. Ao fim deste trabalho, objetiva-se poder entender o que se deve esperar, afinal, de uma proposta de escola integral, quais os métodos e os benefícios do ensino ao aluno sobre habilidades sociais e emocionais, fora do currículo formal, e até que ponto o BNCC pode atuar de forma positiva ou negativa neste cenário.

Este trabalho valeu-se principalmente, de fontes focadas nos assuntos aqui tratados, como o próprio BNCC, produzido pelo Ministério da Educação (2018), na Educação Integral no Brasil, de Moacir Gadotti (2009), no estudo sobre a eficácia da mentoria socioemocional de Simões e Alarcão (2011), bem como outros trabalhos relevantes para a correta análise e reflexão sobre o tema.

2 O PAPEL DA ESCOLA PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIEMOCIONAL

A mentoria em habilidades socioemocionais tem sido encarada, de forma crescente, como uma intervenção válida e eficaz na promoção do desenvolvimento humano nos seus primeiros anos de vida.

Vários indicadores evidenciam sua legitimação política e institucional, assim como sua progressiva formalização dentro do ensino básico como estratégia destinada ao crescimento integral do desenvolvimento dos jovens (SIMÕES E ALARCÃO, 2011).
Em se tratando de apoio completo no processo de desenvolvimento do educando, está o pressuposto de que a existência de figuras adultas não parentais positivas e fortes na vida de crianças e jovens poderá servir como um fator decisivo e promotor de seu desenvolvimento psicossocial, em especial no que diz respeito a jovens que são alvo de dificuldades familiares, econômicas, sociais (como racismo e homofobia) e físicas (alguma espécie de limitação física ou doença). Os jovens passam, atualmente, cada vez mais tempo em grupos de iguais, isto é, de outros jovens com características semelhantes a eles, o que reforça um ciclo de organização das relações juvenis em que as oportunidades de convivência com adultos significativos são cada vez menores e mais raras e, quando ocorrem, são marcadas por preconceito, distância e falta de comunicação (SIMÕES E ALARCÃO, 2011).
É fato que ao longo de seu crescimento, as fontes de apoio social do jovem apresentam variações em decorrência das circunstâncias e situações por ele vivenciadas. Entretanto, durante todo esse percurso, a família, amigos, cônjuge, vizinhos, os relacionamentos com grupos e comunidades possibilitam as principais relações interpessoais, que de acordo com o envolvimento poderão corresponder às fontes de apoio social. Caso um jovem possua os meios necessários para ter essas relações, ainda é necessário se assegurar de que essas relações sejam saudáveis e ocorram com alguma frequência (SQUASSONI, MATSUKURA E PANÚNCIO-PINTO, 2014).
A mentoria em si pode ser definida como relação entre duas partes, na qual uma oferece conhecimento ou auxilio e a outra se beneficia deste auxílio, e pode ter um início casual ou programado e estar assentado num princípio de desigualdade ou assimetria hierárquica ou não, mas sempre envolvendo aquele tido por mais experiente ou conhecedor (o mentor) que pode, em certo contexto e durante certo período de tempo, favorecer a execução de determinado objetivo, normalmente associado ao desenvolvimento do elemento menos experiente (o mentorando). É interessante observar que o grau de intimidade aceitável à relação, a diferença mínima de idade entre mentor e mentorando, a duração desta relação e as funções a serem asseguradas pelo mentor são apenas alguns dos vários elementos sobre os quais predominam discrepâncias e toda a complexidade envolvida na prática da mentoria, e essas diferenças podem ser decisivas quando se trata de lidar com jovens em situações de risco ou de vulnerabilidade social (SIMÕES E ALARCÃO, 2011).
Petrucci, Borsa e Koller (2016) mencionam os modelos teóricos sistêmicos como maneira de se abordar a relação entre mentor e mentorado, dentre os quais o modelo bioecológico, no qual o desenvolvimento humano seria um processo de continuidades e mudanças das características das pessoas e dos grupos, que ocorre durante o ciclo de vida de uma pessoa e através das gerações. Um conceito central desse modelo são os processos chamados de proximais, estes processos se referem às atividades do dia a dia da pessoa com outros indivíduos, objetos e símbolos existentes no seu ambiente natural (sua casa, escola, trabalho), que se tornam progressivamente mais complexas ao longo do tempo. Alguns exemplos de processos proximais seriam as brincadeiras entre crianças, as atividades de aprendizagem escolar, os relacionamentos da criança com seus pais e com os professores e a prática esportiva coletiva, dentre outras atividades semelhantes (PETRUCCI, BORSA E KOLLER, 2016).
Os processos proximais são tidos como motores do desenvolvimento humano. Sua força e sua qualidade são influenciadas por características da pessoa com a qual se convive, do contexto familiar, econômico e do tempo ou duração a que esses processos se estendem. Nesse sentido, de acordo com o modelo bioecológico, a interação de todos esses fatores resulta no desenvolvimento humano como o entendemos e pode gerar efeitos de competência ou de disfunção no indivíduo, isto é, podem ocorrer processos de desenvolvimento ou atrofia das faculdades, sendo necessário examiná-los sempre conjuntamente. Esses efeitos de competência resultam na aquisição e posterior desenvolvimento de conhecimentos e habilidades intelectuais, físicas e também socioemocionais. Por outro lado, os efeitos de disfunção resultariam na manifestação recorrente de dificuldades em controlar os próprios comportamentos e emoções em diversas situações (PETRUCCI, BORSA E KOLLER, 2016).
Este modelo de condução dos processos de relação entre mentor e mentorado, inspirado no modelo bioecológico, e no conceito de resiliência, indica que a função de apoio socioemocional é, sem dúvida, uma das mais realçadas no âmbito desta mentoria, seja ela formal ou informal, promovida em contexto escolar ou comunitário, pois parte do pressuposto de que questões ligadas ao universo socioemocional do jovem são da mais alta importância para seu desenvolvimento integral. Os estudos que a ela se reportam visam, sobretudo, compreender os potenciais efeitos da mentoria em jovens que foram vítimas de diversos tipos de dificuldades ou perdas na relação com às figuras parentais ou tipos variados de adversidades (SIMÕES E ALARCÃO, 2011).

A família, neste contexto, desempenha a função de intermediária entre a criança e a sociedade, viabilizando sua socialização, um dos elementos essenciais para o desenvolvimento cognitivo e emocional na infância e na adolescência, o que torna a família um fator crucial no processo de mentoria da criança, sendo necessário ter a colaboração máxima dos familiares, ainda que de forma indireta. Porém, pais e mães não são os únicos agentes de socialização de suas crianças, pois é possível constatar que as sociedades ocidentais vêm sofrendo transformações em suas estruturas de relação e no cotidiano, especialmente da população urbana, que se desencadearam num contato mais prematuro e intenso entre as crianças e outras pessoas fora da esfera doméstica, sendo o exemplo mais simples as escolas infantis (jardins de infância). Esses contatos são desenvolvidos logo a partir da entrada da criança no primeiro dia de aula. Em decorrência da atomização das famílias (diminuição de membros por família), o decréscimo no número de filhos e aumento das separações, e do processo de urbanização geral, que culmina na aparição de relações mais instrumentais e imediatas, essas relações familiares podem vir a ser extremamente prejudicadas em diversos níveis e facilitarem uma desestruturação familiar nociva ao jovem (SQUASSONI, MATSUKURA E PANÚNCIO-PINTO, 2014).

Alvarenga, Weber e Bolsoni-Silva (2016), afirmam ainda que os comportamentos-problema podem dificultar o acesso da criança ou adolescente a novas situações sociais ou familiares, que facilitariam a aquisição de repertórios relevantes para a aprendizagem e para o convívio social, isto é, o mau comportamento previne o jovem de ter acesso a pessoas ou situações que lhe seriam positivos o que, por sua vez, contribui para a manutenção dos problemas já existentes. Nessa perspectiva, as autoras afirmam que a literatura é consistente ao demonstrar que habilidades sociais e problemas de comportamento são inversamente proporcionais, e que o repertório de habilidades sociais pode favorecer o ajustamento do jovem ao seu meio, e ajudar na resolução de problemas e a redução dos problemas de comportamento, da mesma forma que a preexistência de problemas de ordem socioemocional atuam de forma contrária, dificultando movimentos de mudança. A escola, portanto, deve sempre estar atenta ao fato de que, muito frequentemente, os jovens a que estão submetendo a mentoria não terão o suporte familiar esperado, sendo necessária uma pesquisa minuciosa da vida deste jovem para o correto encaminhamento e rastreio de suas necessidades.

No Ocidente, prevaleceu na escola o pensamento lógico e a transmissão dos conteúdos considerados como necessários à formação de um cidadão. Essa concepção de instituição escolar se sustenta em visões e teorias que marcaram a cultura pós-iluminista, isto é, a separabilidade, a neutralidade dos conhecimentos científicos, o universo ordenado e imutável e a supremacia da razão, para citar os principais. Então, as escolas foram fundadas em nome de uma suposta neutralidade, uma visão particular do propósito educacional, que afirma que elas existem para transmitir cultura, estritamente, e não a capacidade de lidar com os elementos do cotidiano, o pensamento crítico ou a produção de novos conhecimentos (ABED, 2016).

É nítido que habilidades socioemocionais não entram nesta lógica de transmissão de conhecimento ou erudição. Abed (2016) afirma que função da escola deve ir muito além da mera transmissão do conhecimento, pois é necessário fortalecer variadas competências nos educandos, a fim de que saiam da escola preparados para os desafios do mercado de trabalho, da vida conjugal, da vida em sociedade, dentre outros, e é necessário que as escolas possibilitem fornecer recursos ao educando para que ele possa construir uma vida produtiva e feliz, uma vez que vive-se em uma sociedade marcada pela velocidade das mudanças – motivação, perseverança, capacidade de trabalhar em equipe e resiliência diante de situações difíceis são algumas das habilidades socioemocionais imprescindíveis no mercado de trabalho.

Abed (2016) menciona estudos do Mind Lab do Brasil: desde 2009 esta instituição realiza testes para averiguar a efetividade das habilidades socioemocionais no desempenho escolar, e lançam luzes sobre possíveis inter-relações entre estas habilidades e a proficiência dos alunos em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Os resultados das pesquisas sugeriram que a aplicação de um programa na escola com foco em desenvolvimento das capacidades socioemocionais aumentou a proficiência de alunos de 5o, 6o e 9o anos. As evidências demonstraram que o incremento na proficiência nessas áreas do conhecimento aumenta com o tempo de uso do programa de desenvolvimento socioemocional (ABED, 2016).

No estudo desenvolvido em 2014, por exemplo, pesquisou-se as relações entre as habilidades de Matemática no que diz respeito ao raciocínio lógico geral (capacidade de dedução e inferência) e ao raciocínio lógico-quantitativo (numérico, geométrico e gráfico) e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais relacionadas à motivação, estratégias de aprendizagem e resolução colaborativa de problemas do cotidiano. Os resultados demonstraram uma relação estatisticamente significante entre a ansiedade e o desempenho nas avaliações de temas da matemática: os alunos que se perceberam mais ansiosos tiveram um rendimento menor em nesta disciplina. Foi ob-

servada também uma relação positiva entre a resolução colaborativa de problemas e o desempenho em matemática (ABED, 2016). Simões e Alarcão (2011) ao analisarem diversos programas de mentoria escolar, concluem que a mentoria parece ter um efeito positivo no incremento de competências comunicacionais e sociais. Programas dessa natureza contribuem também para a elevação dos níveis de autoestima dos jovens, acompanhada por efeitos positivos na ligação com seus colegas e com adultos, incluindo familiares. Nos estudos analisados, ficaram evidentes que são os meninos na fase do ensino fundamental e as meninas no ensino médio que reportaram maiores benefícios socioemocionais resultantes da participação num programa de mentoria. Um forte investimento dos meninos na sua autonomia, em fases mais tardias da adolescência, implicando um desafio ao status quo personificado pelo mentor, ou a orientação predominante das meninas para o universo da intimidade e da amizade são teses
explicativas para os resultados encontrados (SIMÕES e ALARCÃO, 2011).
É seguro afirmar, portanto, que a exposição dos jovens a mentores adultos, dentro do ambiente escolar, gera estímulos positivos para seu desenvolvimento em habilidade socioemocionais e no seu rendimento escolar geral, contribuindo para um desenvolvimento integral do jovem e uma melhor preparação para a vida adulta e o mercado de trabalho.

3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A BNCC é um documento de caráter normativo, que busca sistematizar de forma orgânica as aprendizagens consideradas essenciais ao desenvolvimento integral do aluno que está cursando o ensino fundamental e ensino médio. O documento se propõe à aplicação na educação escolar, tal como a define o parágrafo 1o do Artigo 1o da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei no 9.394/1996), indicando conhecimentos e competências gerais que se espera que todos os estudantes desenvolvam durante a vida escolar (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).
O BNCC serve como base nacional para a construção de currículos dos sistemas escolares de âmbito estadual e municipal e do Distrito Federal. O fim último é de dar mais homogeneidade ao ensino em todo o território nacional a fim de que outras políticas regionais para o ensino fiquem alinhadas com o projeto nacional para a educação, especialmente no que se refere à contratação e avaliação dos professores, do desenvolvimento dos alunos e da elaboração de materiais pedagógicos, impedindo uma possível fragmentação do ensino por conta de políticas educacionais e fortalecendo o regime de colaboração entre todas as esferas do poder público no país (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).
Apesar de ter sido implementada sua última versão em 2018, a ideia de uma base nacional comum para o currículo brasileiro não é recente, uma vez que já estava prevista na Constituição de 1988, assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. Além desses documentos, o Plano Nacional de Educação, de 2014, menciona também a BNCC, mostrando o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação padronizada, integral e com o desenvolvimento pleno dos estudantes (BRANCO et al, 2019).
Falando sobre as competências, o Ministério da Educação (2018, p.16) afirma
que:

No âmbito da BNCC, a noção de competência é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente
significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído. A adoção desse enfoque vem reafirmar o compromisso da BNCC com a garantia de que os direitos de aprendizagem sejam assegurados a todos os alunos. Com efeito, a explicitação de competências – a indicação clara do que os alunos devem saber, e, sobretudo, do que devem saber fazer como resultado de sua aprendizagem
– oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem esses direitos.

Para Santos et al (2019), a BNCC tende, ao longo dos anos, a tornar-se cada vez menos conteudista, enfatizando competências essenciais para cada etapa escolar, tais como cooperação, empatia, comunicação, capacidade de resolução de conflitos e resiliência, que são consideradas indispensáveis à vida no século XXI e contribuem para o desenvolvimento integral do estudante, sendo uma necessidade evidente de serem incorporadas ao currículo escolar de forma integrada e enfatizando a comunicação das abordagens em sala com os problemas do cotidiano do aluno.
Desenvolver técnicas de aprendizado, tendo a capacidade de aprender de forma mais profunda e consistente, saber lidar com a informação cada vez mais disponível e integrada, atuar com o devido discernimento, consciência e responsabilidade nos contextos do mundo digital, bem como aplicar conhecimentos para resolver problemas e ter autonomia para tomar decisões, são todas competências que se contrapõem à concepção de conhecimento

desinteressado, a erudição entendida como fim em si mesmo, como já mencionado neste artigo, herdado de uma época e uma cultura já distantes (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).
Nesse contexto, a BNCC visa afirmar o seu compromisso com a educação integral, que reconhece que a educação básica deve ter como objetivo a formação e desenvolvimento humano integrais, o que leva ao inevitável rompimento com visões reducionistas que privilegiam unicamente a dimensão intelectual como válida ou, ainda, que confundem "educação integral" com uma escola que funcione em tempo integral. Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação abordado pela BNCC refere-se especificamente à construção de processos e gatilhos educativos que promovam aprendizagens em consonância com as necessidades, possibilidades e interesses dos alunos e, ainda, com os desafios da sociedade atual e futura, formando assim pessoas com senso crítico, autônomas e capazes de agregar no desenvolvimento de si mesmas e da sociedade em que vivem (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

Deste modo, os objetivos de aprendizagem dos componentes curriculares estabelecidos pela BNCC, incluindo as competências mais subjetivas, visam à aprendizagem e ao desenvolvimento global do aluno. A superação da fragmentação disciplinar do conhecimento, na qual conceitos eram expostos aos alunos sem contextualização com a realidade e sem senso crítico é superada, prevalecendo o estímulo à aplicação do conhecimento na vida prática, bem como o protagonismo do aluno em sua aprendizagem, sendo estes alguns dos princípios básicos da BNCC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

3.1 As Competências Gerais da BNCC

A BNCC explica suas competências conforme segue: A primeira tem a intenção de valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para compreender e explicar fatos, informações e fenômenos de ordem cultural, social, econômica, científica, tecnológica e natural, colaborando para a construção de uma sociedade solidária e com indivíduos ativos socialmente (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).
A segunda implica em exercitar a curiosidade intelectual e a busca pelo conhecimento, recorrendo à abordagem científica, isto é, instigando à investigação, reflexão, análise crítica, a imaginação e a criatividade, para desvendar causas e elaborar e testar hipóteses, formular, analisar e resolver problemas, além de inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).
A terceira é a de fazer surgir o senso estético para reconhecer e valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto as locais quanto as estrangeiras, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural e, assim, ampliar sua visão de mundo (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).
A quarta se refere a utilizar conhecimentos das linguagens verbal e não verbal, corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações com seus semelhantes, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem à harmonia em grupo, levando também habilitando o educando a ter êxito em tarefas de liderança (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

A quinta competência é a de utilizar as tecnologias digitais mais recentes de comunicação e informação de forma consciente, crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas, escolares ou não, do cotidiano ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzindo conhecimento e solucionando problemas os quais só seriam resolvidos por meio da tecnologia (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).
A sexta é a de valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências diversos que lhe possibilitem compreender as relações específicas do mercado de trabalho e ser capaz de fazer escolhas alinhadas e coerentes ao seu projeto de vida, seja ele pessoal, profissional ou social, com suficiente liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).
A sétima competência visa capacitar o educando a argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular e defender ideias ou pontos de vista e decisões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, podendo agregar ao debate de ideias de forma positiva, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).
A oitava propõe o educando a conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, promovendo uma maior consciência de si mesmo enquanto ser humano, e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com as pressões do grupo (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).
A nona competência visa exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito e consideração legítima ao outro, com acolhimento e

valorização da diversidade de indivíduos, de grupos sociais, etnias e toda a sorte de diversidade, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos em relação à origem, gênero, orientação sexual, idade, habilidade ou necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer e ajudar a construir (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

A décima competência tem o objetivo de induzir o educando a agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, isto é, apresentar comportamento livre e ético frente aos desafios da vida, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola ou em sua vida particular, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

A mesma ideia de que a competência seria algo passível de atingir por meio da prática constante, como um aperfeiçoamento que se alcança com a maturidade, está presente na BNCC. Com a inserção de competências emocionais, sociais ou culturais, pode gerar, entretanto, problemas em se identificar o que de fato seriam emoções ou abordagens culturais positivas, visto que lidam predominantemente com aspectos subjetivos do indivíduo (MACEDO, 2019).

Esta abordagem de competências, entretanto, pode ser questionada em relação aos benefícios que ela realmente geraria e para quem ou qual instituição seriam úteis. Em educação é difícil obter-se resultados rápidos, visto que o processo de aprendizado, por si só, já é gradual e lento. Estudos questionam se esta proposta de ensino baseada em competências seria uma influência da classe do empresariado para adequar os estudantes unicamente ao mercado de trabalho e sua lógica de produção, valendo-se de um discurso que, sendo pragmático, soa ser mais eficaz e ágil, principalmente, o que contraria a lentidão e gradação próprias da educação (CERICATO, 2018).

Esta argumentação indica que, na intenção de resolver os problemas educacionais, projetos empresariais de gestão seriam transpostos para as escolas e multiplicar-se-iam as avaliações que buscam controlar a prática escolar na expectativa de se alcançar os resultados prometidos, assim como se faz numa empresa. Os professores, dentro desta lógica, sentem-se obrigados a colocar mais atenção nas avaliações do que nos próprios processos de ensino, instalando-se um processo enviesado que encontraria ressonância apenas em setores do poder público afeitos à lógica empresarial (CERICATO, 2018).

Cericato (2018), considera importante destacar que processos formativos no geral são sempre complexos e multifacetados e, mostrando a que a apresentação de um modelo único a ser seguido seria ineficiente. Há que se refletir, entretanto, se há a possibilidade de se haver uma liberdade maior de construção de currículos para a educação, sem que isso provocasse um desbalanço na qualidade do ensino em diferentes regiões do país devido, principalmente, à ausência de um material unificado e às diferenças de poder aquisitivo que cada estado possui.

Entretanto, conforme indica Gadotti (2009), o processo de aprendizagem no contexto de uma educação formal que mire os ideais de educação integral pode, sim, passar por elementos que convirjam com as competências pregadas pela BNCC (GADOTTI, 2009, p.12):

Aprender é algo que exige esforço, mas fica mais fácil se estivermos envolvidos num clima de satisfação, de amizade, de respeito ao próximo, de alegria na convivência. A questão é mesmo esta: recuperar o prazer de aprender e de ensinar, com afetividade, estimulando a curiosidade, criando desafios para os alunos e para os professores, dialogando com eles. O processo educativo, nesse caso, tem mais sentido e significado para o aluno, fortalecendo identidades, aprofundando relações humanas e, por isso mesmo, provocando o interesse em aprender, em estar na escola, em compartilhar novas experiências com outras pessoas.

É possível concluir que, dentro das competências da BNCC, mas valendo-se de adaptações para a realidade de cada aluno ou escola e, possivelmente, por projetos de mentoria para o desenvolvimento de competências socioemocionais, o educando pode se desenvolver no ensino básico de forma mais integral e agregar os conhecimentos adquiridos ao seu cotidiano atingindo-se, portanto, o objetivo de uma educação mais completa.

4 AS COMPETÊNCIAS NA PRÁTICA E A EDUCAÇÃO INTEGRAL

A discussão deve ser feita, principalmente, no que tange à possibilidade de se oferecer ao estudante um currículo completo, que lhe dê formação integral, isto é, que o torne capaz e autônomo nas várias esferas da vida: acadêmica, profissional, social ou cidadã e individual.

A educação integral, para Aristóteles, era a educação que desabrochava todas as potencialidades ou virtudes humanas. O ser humano seria um ser de múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo de toda a vida, e a educação contribuiria para

o desenvolvimento equilibrado destas dimensões (GADOTTI, 2009).

Desde o advento da internet e das novas tecnologias tais como smartphones, a possibilidade de aprendizado ampliou-se muito, e é necessário expandir a formação dos professores e dos alunos para que haja o acompanhamento desta realidade. Isso vai além da "reciclagem" ou da mera atualização de conhecimentos, que funciona apenas como um "reaprendizado", e muito mais além da "assimilação" de informações também. A educação integral é uma educação de múltiplas oportunidades de aprendizagem (GADOTTI, 2009).

As consequências para a escola, para o professor e para a educação em geral, se abordadas as concepções de educação integral, são enormes. A educação verdadeira ao longo de toda a vida implica ensinar a pensar, saber comunicar-se, saber pesquisar, ter raciocínio lógico e crítico, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber se organizar no trabalho e ter disciplina, ser independente e autônomo, saber articular o conhecimento teórico com a prática correta, ser aprendiz autônomo e a distância. Não se pode dizer que educação integral é o mesmo que escola em período integral, como o senso comum tende a pensar. As propostas atuais de tempo integral estão muito mais preocupadas em estender o direito de passar "mais tempo na escola" às camadas mais pobres da população, o que poderia, inclusive, resultar numa menor qualidade do ensino, visto que o desgaste de se passar mais tempo dentro da escola pode prejudicar a capacidade dos alunos de absorverem o conteúdo aprendido (GADOTTI, 2009).

Educação em tempo integral já ocorre com alunos das classes médias-alta e alta, visto que a grande parte das escolas particulares oferece o período integral. Pode-se dizer que o aluno da escola privada dispõe de tempo integral dedicado à sua educação. Geralmente ele dispõe de um "contraturno", com aulas complementares de esporte, lazer, reforço em línguas estrangeiras, balé, judô, dentre outras disciplinas que ampliam sua capacidade de aprender e enriquecem seu repertório. Mas a escola pública precisa ser integral, integrada e integradora. Integrar ao Projeto Eco-Político- Pedagógico da escola as igrejas, as quadras de esporte, os clubes, as academias de dança, de capoeira e de ginástica, os telecentros, parques, praças, museus, dentre outras instituições que agreguem à educação (GADOTTI, 2009).

As diversas experiências de educação integral têm em comum tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola, maior quantidade em horas), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano, que contemple maior e mais profundo aprendizado). Essas duas dimensões são inseparáveis. A educação integral é uma concepção geral da educação, isto é, de uma "educação como política setorial a uma educação como política trans-setorial; da educação básica como educação escolar a uma educação básica como educação cidadã" (apud Torres, 2005). Todas as escolas precisam, entretanto, ser de educação integral, ainda que não sejam de tempo integral (GADOTTI, 2009).

Santos et al (2019), ao realizar um experimento submetendo alguns alunos a jogos, percebeu resposta positiva em relação ao desenvolvimento em relação às competências. Com a aplicação da proposta gamificada (transformada em game, ou jogo) para estudantes de ensino básico, foi possível observar que os elementos de jogos trabalhados podem contribuir bastante para trazer um momento de motivação e engajamento para estudantes dentro de sala de aula, permitindo que o professor se utilize de alternativas para inserir outros conteúdos em um ambiente mais propício à aprendizagem, pois os alunos ficaram mais receptíveis por conta da interação obtida (SANTOS et al, 2019).

Santos et al (2019) reforça que durante uma prática de 15 minutos os estudantes ficaram totalmente imersos na interação, o que nos leva a compreender que os jogos, enquanto instrumento pedagógico, podem carregar um grande potencial à indução da motivação do estudante e que, na prática, todas as competências foram trabalhadas, embora não tenham sido completamente exploradas. Em relação à competência de colaboração, os dados coletados apontaram que a maior parte dos estudantes compreendeu ser um requisito ao andamento do jogo que buscassem a colaboração dos demais, e houve uma boa aderência geral, assim, todos os grupos passaram a se dividir em funções, ficando cada indivíduo responsável pela realização de uma determinada tarefa, elaborada e determinada internamente. Durante a atividade, entretanto, percebeu-se a grande dificuldade que os grupos tiveram para mediar os conflitos. Alguns grupos invadiram o espaço alheio em busca de peças, sem que houvesse uma negociação correta. Ainda assim, houve recusa para ceder as peças em alguns momentos, visando prejudicar as equipes adversárias. A figura do mediador, nessas situações, foi constantemente requisitada para resolver problemas entre rivais, mesmo após a orientação prévia sobre a não participação do mesmo, o que indica que sentimentos de competitividade foram mais difíceis de serem sobrepostos aos de colaboração (SANTOS et al, 2019).

Abed (2016), ao realizar pesquisa oferecendo questionários a pais, mães e professores, notou nos resultados que muitos professores se percebiam sobrecarregados e ansiosos, além de terem difi-

culdades no relacionamento pessoal com os seus alunos. É possível supor que os professores desejam preparar-se para a prática orientada às competências, pois são eles que precisam lidar, no dia a dia da sala de aula, com situações sociais difíceis, carregadas emocionalmente, que muitas vezes são complicadas de serem administradas, o que requer treinamento especializado. É importante frisar que nunca poderá haver quaisquer mudanças na escola se os próprios professores não transformarem o modo de lidar com os alunos, afinal são eles que estão no "aqui e agora" com eles. Para que os docentes promovam habilidades socioemocionais em seus estudantes, eles mesmos precisam deste apoio para assumir o papel de protagonistas privilegiados da cena pedagógica (ABED, 2016).

Outro elemento a se dar atenção é o fato de que a organização do tempo escolar em anos letivos se constitui num aspecto que pode atingir, significativa e negativamente, a eficácia da mentoria escolar, ainda que ela esteja embutida no currículo escolar, como no caso das competências BNCC. Nota-se que o ano letivo se mostra em clara desvantagem, quando comparada com à mentoria informal. O trabalho com valores ou competências dentro de sala de aula delimita o tempo do aluno e do professor dentro do dia e dentro do semestre, fazendo com que o trabalho para jovens em situação de desamparo social não acompanhe a evolução do conteúdo como se espera, uma vez que a demanda do trabalho com as competências, ou mesmo com o acompanhamento de um adulto para o trabalho na dimensão socioemocional, seja muito maior que a sua oferta (SIMÕES E ALARCÃO, 2011).

A redução das atividades relacionadas às competências ou caracterizadas como terapêuticas a um tempo fixo no horário e a exercícios de caneta e papel, tal como surge na literatura, parece inadequada quando se pretende promover um contexto de proximidade relacional e de confiança, com a esperada evolução do aluno (SIMÕES E ALARCÃO, 2011).

Marta (2018), em pesquisa sobre o uso de vídeos e, em especial, o uso da plataforma YouTube para uso em sala de aula, faz uma reflexão em cima do documento da BNCC: ao considerar todas as dez competências no contexto da educação, percebe a preocupação com a aplicabilidade do que é desenvolvido na escola, ao propor não apenas o que os alunos devem saber fazer, mas também o para quê, isto é, terem em mente a finalidade dos conhecimentos adquiridos. Dessa forma, na escola na qual foi feita a pesquisa, buscou-se a formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis (MARTA, 2018).

Essa proposta traz uma nova perspectiva de trabalho, não centrada na memorização de conteúdos, mas no desenvolvimento de habilidades de autoria, do perfil proativo e protagonista, assim como propõe o conjunto de competências da BNCC. Percebe-se que os professores participantes da pesquisa já tinham ouvido falar sobre as competências, no entanto ainda não demonstrassem segurança para incluí-las de modo formal em seu planejamento, por não conhecer este material em profundidade – porém a mera presença oculta das competências foi suficiente para se obter bons resultados (MARTA, 2018).

O processo de selecionar os vídeos que serão acessados através do YouTube, bem como confrontar as verdades ali apresentadas, expressar opiniões com posicionamento crítico, boa argumentação e respeito, e usar as informações apresentadas nos vídeos com discernimento, para solucionar problemas práticos, bem como expressar diferentes manifestações artísticas são algumas das opções de ações a serem praticadas pelo uso da plataforma, relacionando-se com as dez competências gerais apresentadas na BNCC. Cabe salientar que esses processos precisam ser revestidos de intencionalidade pedagógica – e para isso é tão importante a formação do professor especificamente nas competências e nas novas tecnologias. O simples fato de se permitir aos alunos o acesso à plataforma livremente, não assegura de maneira alguma a construção dessas aprendizagens, em especial quando se trata de alunos mais jovens (MARTA, 2018).

É nítido que a introdução de estratégias de ensino que envolvam atividades interativas, com riqueza de fontes das informações, com ampla contextualização destas informações são fortes elementos para uma educação que se possa denominar de integral – a interatividade, o despertar do aluno enquanto se pensante e crítico, fazendo-o refletir a respeito de diferentes perspectivas, é atestada pela literatura como uma das estratégias mais efetivas ao aprendizado efetivo. Nesta perspectiva, podemos incluir tanto o uso de jogos, quanto o uso de plataformas digitais em sala de aula, ou atividades em grupo que envolvam discussão e desenvolvimento de argumentação e de ideias. O trabalho com as competências da BNCC torna-se, portanto, também mais próximo ao contexto cultural local. O principal a se fazer, entretanto, é investir na formação dos professores dentro da BNCC e de novas estratégias de ensino, possibilitando que, por sua vez, novos aprendizados nasçam na sala de aula.

5 CONCLUSÃO

Neste estudo, foi possível verificar que a introdução de disciplinas ou de uma mentoria que aborde a dimensão socioemocional do aluno se mostra de extrema importância, especialmente na abordagem de jovens e crianças em situação de vulnera-

bilidade. A desestrutura familiar, baixa renda, desequilíbrios da estrutura social tais como raça, gênero ou classe social, bem como a portabilidade de alguma deficiência física podem ser causas de desequilíbrios emocionais e sociais e gerar impedimentos ao devido desenvolvimento do jovem, enquanto ser humano integral e parte de uma sociedade.

A introdução das competências gerais da BNCC traz, por um lado, um grande avanço à educação, mas pode representar entraves ao processo de aprendizado geral, por outro. O lado positivo é que o "escape" da BNCC à restrição absoluta às disciplinas tradicionais da educação, bem como a abordagem escolar de mera transmissão de conhecimentos estabelecidos na sociedade, valorizando o pensar e, em certa medida, a criatividade e a capacidade de argumentar, trazem uma evidente evolução na visão da educação dos jovens, fazendo-os valorizar e fortalecer habilidades que os tornam autônomos.

O lado negativo, pode ser apontado como uma tendência da BNCC em classificar como competências gerais as qualidades que são, predominantemente, valorizadas e absorvidas pelo mercado de trabalho, tendo este como referência única de medida de sucesso do processo educativo – a educação, desta maneira, poderia estar sendo enviesada na lógica de produção de mercado e se desviar dos ideias mais tradicionais da educação, como a ampliação e produção do conhecimento de mundo, desenvolvimento de senso crítico sem viés social e independente de influências externas, livre de seletividade a grupos ou culturas específicas.

A efetividade real das competências gerais da BNCC, entretanto, requer mais pesquisas para ser comprovada, analisando-se o desenvolvimento dos jovens n mercado de trabalho, no rendimento acadêmico, na vida particular, dentre outras áreas da vida.

A abordagem global, integral, não enviesada por uma supervalorização local leva o educando a uma perspectiva de mundo muito mais ampla. Independentemente do método, entretanto, pode-se afirmar, seguramente, que a presença de um olhar voltado a uma dimensão mais abstrata do ser humano, valorizando aquilo que talvez não possa ser apresentado num currículo ou medido por uma avaliação padronizada, apresenta um avanço real rumo à meta da educação integral.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. O Desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da Educação Básica. In: Constr. psicopedag. vol.24 no.25 São Paulo: 2016

ALVARENGA, Patrícia; WEBER, Lídia Natalia Dobrianskyj; BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini. Cuidados parentais e desenvolvimento socioemocional na Infância e na Adolescência: uma perspectiva analítico-comportamental. In: Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva · June 2016

BRANCO, Emerson Pereira et al. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? In: Debates em Educação, Maceió, Vol. 11, Nº. 25, set. /Dez ,2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 de Fev. de 2021

CERICATO, Lauri. A formação de professores e as novas competências gerais propostas pela BNCC. In: Revista Veras, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 137-149, julho/dezembro.

GADOTTI, Moacir. Educação Integral no Brasil: Inovações em Processo. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. São Paulo: 2009.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. Fazendo a base virar realidade: competências e o germe da comparação. In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39- 58, jan./mai. 2019. Disponível em: <http//www.esforce.org.br> Acesso em: 18 de Fev de 2021.

MARTA, Viviane Gomes. A Utilização do Youtube como aliado no desenvolvimento das dez competências gerais da BNCC. 2018. 44 f. Monografia (Especialista em Mídias na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nova Hamburgo, 2018.

PETRUCCI, Wanderley et al. A Família e a Escola no Desenvolvimento Socioemocional na Infância. In: Trends in Psychology / Temas em Psicologia – 2016, Vol. 24, nº 2, 391-402.

SANTOS, Jarles Tarsso Gomes et al. A Gamificação como Metodologia para o Desenvolvimento de Competências Gerais de Competências Gerais da BNCC. IN: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 4, 2019, Natal, Rio Grande do Norte: UFRN. Anais Natal, Sociedade Brasileira de Computação (SBC), 2019, 812-821. Disponível em: https://www.br- ie.org/pub/index.php/wie/article/view/8577. Acesso em: 19 de fev. de 2021.

SIMÕES, Francisco; ALARCÃO, Madalena. A Eficácia da Mentoria Escolar na promoção do Desenvolvimento Socioemocional e Instrumental de Jovens. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.2, p. 339-354, mai./ago. 2011.

SQUASSONI, Carolina Elizabeth; MATSUKURA,

Thelma Simões, PANÚNCIO- PINTO, Maria Paula. Apoio social e desenvolvimento socioemocional infantojuvenil. In: Rev Ter Ocup Univ São Paulo. 2014 jan./abr.,25(1) ;27-35.

POLÍTICA EDUCACIONAL, EMPREGO E EXCLUSÃO SOCIAL POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A ÁREA DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS

JOSUÉ MAURINO

RESUMO
Este artigo analisa as relações entre capitalismo, globalização, políticas sociais implementadas pelo neoliberalismo, políticas educacionais, exclusão social e emprego. Entendemos que a globalização e as políticas implementadas pelo modelo neoliberal e capitalista, visam o lucro em detrimento as políticas sociais de interesse as nações, e, aliadas aos avanços tecnológicos que aconteceram durante o século xx, influenciaram diretamente a vida dos cidadãos, ocasionando desemprego, exclusão social, marginalização, mudanças nos propósitos de formação oferecido aos cidadãos no ambiente escolar, voltado agora para o capitalismo, principalmente na América Latina, pois esses países são dependentes dos países do primeiro mundo que ditam as regras.
PALAVRAS-CHAVE: Política educacional; Política social neoliberal; Globalização; Capitalismo; Exclusão social; Emprego.

Política educacional, emprego e exclusão social
Os avanços tecnológicos e as modernidades que aconteceram no século XX influenciaram diretamente às nossas vidas, tanto que atualmente, as desigualdades sociais e as incertezas que nós comumente temos em relação ao futuro acabam desenvolvendo em nós, um comportamento individualista que busca para si a comodidade. A ambição incessante pela busca de riquezas a qualquer custo trouxe muitos benefícios, mas também trouxe o "caos" à sociedade, em que a condição financeira passou a ser fator primordial para determinar a importância ou mesmo a exclusão dos seres humanos da sociedade.

[1] Graduando em Artes Visuais da Faculdade de Educação Paulistana e, professor do Ensino Fundamental e Médio das redes municipais de ensino de São Paulo/SP e São Caetano do Sul/SP

No mundo do trabalho essas modificações sofridas ao longo do tempo fizeram com que algumas das características dos trabalhadores fossem também sendo modificadas. Hoje o conceito de estabilidade profissional já não existe mais e, acaba perpetuando cada vez mais, a dispensa da mão-de-obra humana ou a exploração da mesma, por mais que haja um aumento substancial de produtividade. Isso implica dizer que esse aumento de produtividade não tem objetivos sociais e, sim, financeiros. Esses fatores levam muitos trabalhadores a apresentarem instabilidades emocionais e estresse excessivo por conta do ritmo alterado de trabalho.
O movimento de mundialização do neoliberalismo e da globalização, através da concentração de capital é excludente, está em curso um nítido movimento tendente à marginalização dos países em desenvolvimento. Nesse sentido, DUPAS (1999:228) esclarece que "o novo modelo global continuará provocando a exclusão social. Essa conclusão parece verdadeira pelo menos quanto às tendências de aumento geral do desemprego formal e da flexibilização do trabalho." Roborando o assunto, SINGER (1999: 31) afirma: "o desemprego estrutral, causado pela globalização, é semelhante em seus efeitos ao desemprego tecnológico". E mais, no caso do Brasil, a nova pobreza também já se faz notar, embora o seu surgimento seja mais recente. E ela atinge fudamentalmente a classe média, sob a forma de menor demanda por força de trabalho com qualificações tradicionais e, sobretudo, de redução violenta de remuneração real desse tipo de trabalhador. A crise de desemprego se manifesta no Brasil por aumento do desemprego aberto.

Outro aspecto que deve ser observado nos países dependentes, inclusive no Brasil, é que associação de capitais nacionais e internacionais ganharam força, e, assim, o discurso ideológico da globalização procura mostrar que a abertura econômica é a solução para a a crise econômica e social do país. Com efeito, "a maior presença de empresas de capital estrangeiro, inclusive com a compra de empresas estatais por ora privatizadas -com fontes externas de poder – representa uma reconfiguração da correlação de forças políticas em detrimento dos interesses nacionais, seja de trabalhadores, seja do empresariado." (VEIGA: 2000:92). Pelas mesmas razões discursadas acima apoiamos em FURTADO (2000) que acrescenta:

Quanto mais as empresas se globalizam, quanto mais escapam da ação reguladora do Estado, mais tendem a se apoiar nos mercados externos para crescer. Ao mesmo tempo, as iniciativas dos empresários tendem a fugir do controle das instân-

cias políticas. (...) A globalização em escala planetária das atividades produtivas leva necessariamente a grande concentração de renda, contrapartida do processo de exclusão social.

No Brasil, a busca pela competitividade parece ser realizada em condições precárias, já que não há política de desenvolvimento industrial vigente que cuide dessa área. A automação do sistema industrial é algo inevitável, já que traz benefícios à indústria em relação ao corte de gastos e o aumento da produtividade da mesma, sem alterar o preço do produto no mercado. Isso tende a promover cada vez mais a escassez de postos de trabalho como, também, o aumento do desemprego e das funcionalidades que cada trabalhador deverá exercer, sem que o mesmo tenha aumento de salário para se manter empregado nesse mundo industrial tão competitivo e exigente.

A globalização é responsável diretamente pelos avanços tecnológicos e pela acumulação financeira de capitais. Ela também é responsável por fazer com que os países subdesenvolvidos sempre sejam dependentes dos países desenvolvidos. Assim, fica claro, que com o pensamento neoliberal, os países da América Latina raramente terão condições de se desenvolver. Esse pensamento não preza o desenvolvimento desses países. Na verdade, neoliberalismo preza o desenvolvimento da economia global capitalista a qualquer custo. Esse ideal propõe a competição incessante de todos, mesmo que poucos possam ganhar; já que o desenvolvimento só ocorre para uma pequena parcela da sociedade. Assim, as próprias pessoas que estão desempregadas serão responsáveis por suas respectivas recolocações no mercado de trabalho, sejam através de requalificações ou reconversões profissionais.

O que impera no mercado neoliberal é a busca do lucro a qualquer preço, com objetivo de mobilizar riquezas, mesmo que o preço a ser pago seja a degradação da sociedade. Assim, os trabalhadores são cada vez mais explorados, sem a menor garantia de estabilidade profissional e social. Queremos sublinhar, também, que problemas como desemprego e o subemprego, a desnacionalização da economia e a dependência de capitais externos, longe de constituírem a consequência irrecorrível de um processo global, resultam de políticas adotadas no âmbito nacional, convenientemente dissimuladas pelo apelo à retórica da globalização (BATISTA JR., 1998). A lógica neoliberal no que concerne aos problemas sociais é perversa e coerente, ou seja: perversa porque produz cada vez mais a exclusão e aumenta o desemprego, e coerente em face do seu próprio pensamento, isto desde 1945, que, sem dúvida, sofisticou-se muito dos anos 60 para a conjuntura atual (FIORI, 1997).

A forma como o processo de globalização está se desenvolvendo, na qual poucos são beneficiados, implicando diretamente no crescimento da desigualdade e, também, no percentual de desempregados contidos na sociedade. Esses fatos influenciam diretamente os problemas sociais e educacionais que, consequentemente, acabam não tratando os mesmos como questões políticas e, sim, como questões técnicas causadas pela ineficácia ou má administração. Além disso, nas escolas e nos cursos de caráter profissional, os alunos são estimulados a crer e acreditar que estarão empregados. Dessa forma, as pessoas são iludidas, pois a própria concepção de capitalismo não proporciona as mesmas um regime de igualdade, já que não há possibilidade de satisfação concreta e não há geração de empregos em condições suficientes para atender a todos.

Por fim, temos que a escola, também é afetada e sofre fortes intervenções do mundo capitalista. Ela acabou perdendo os seus ideais e seus propósitos de formação de cidadãos bem preparados para atuarem na sociedade. Com isso, ela passou a selecionar as pessoas para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo, na qual o sujeito empregado não está no seu direito social ao emprego. Dessa forma, a educação não é mais entendida como direito social da população, mas como uma mercadoria ou um bem que é obtido através dos interesses individualistas. Mesmo assim, a educação de qualidade e democrática continua a ser um dos únicos mecanizados capaz de barrar a hegemonia e a expansão do capitalismo.

No discurso neoliberal a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança. Conforme Albert Hirschman, este discurso apóia-se na “tese da ameaça”, isto é, num artifício retórico da reação, que enfatizam os risco de estagnação que o Estado do Bem-Estar Social representa para a livre iniciativa: para a produção de bens de consumo, maquinário, para o mercado, para a nova ordem mundial”. No Brasil,

A retórica neoliberal atribui um papel estratégico à educação e determina-lhe basicamente três objetivos:

1) Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegura que mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional..

Sobre a associação da pesquisa científica ao ethos empresarial, é preciso lembrar, segundo Michael Apple, que na sociedade contemporânea a ciência se transforma em capital técnico-científico. E as grandes empresas controlam a produção científica,

controlando o que Apple chama de pré - requisitos do processo de produção científica, Isto é, a escola e, principalmente, a universidade, onde se produz conhecimentos técnico-científicos. A integração da universidade à produção industrial baseada na ciência e na técnica, transforma a ciência em capital técnico-científico.

2) Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. Esta precisa sustentar-se também no plano das visões do mundo, por isso, a hegemonia passa pela construção da realidade simbólica. Em nossa sociedade a função de construir a realidade simbólica é, em grande parte, preenchida pelos meios de comunicação de massa, mas a escola tem um papel importante na difusão da ideologia oficial. O problema para os neoliberais é que nas universidades e nas escolas, durante as últimas décadas, o pensamento dominante, ou especular, conforme Alfredo Bosi, tem convivido com o pensamento crítico nas diversas áreas do conhecimento e nas diversas práticas pedagógicas dialógicas, alternativas. Nesse quadro, fazer da universidade e da escola veículos de transmissão do credo neoliberal pressupõe um reforço do controle para enquadrar a escola a fim de que cumpra mais eficazmente, sua função de reprodutora da ideologia dominante.

3) Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que aliás é coerente com a idéia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar.

Enquanto o liberalismo político clássico colocou a educação entre os direitos do homem e do cidadão, o neoliberalismo, segundo Tomás Tadeu da Silva, promove uma regressão da esfera pública, na medida em que aborda a escola no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, esvaziando, assim, o conteúdo político da cidadania, substituindo-o pelos direitos do consumidor.

Como observamos, o projeto neoliberal para a educação tem em seu aspecto central a adequação da escola e da universidade pública voltada para atender aos interesses dos empresários

Resta ainda uma questão. O discurso neoliberal insiste no papel estratégico da educação para a preparação da mão-de-obra para o mercado. Mas não se pode esquecer que o neoliberalismo torna-se hegemônico num momento em que a revolução tecnológica impõe o desemprego estrutural. Adeus ao trabalho, este título sugestivo do livro de Ricardo Antunes nos faz pensar que atualmente o mundo do trabalho é mais excludente que o sistema escolar. Em que pese o fato de a escola ser cada vez mais necessária para preparar profissionais para o mercado de trabalho, é preciso perguntar: e quanto aos excluídos do mundo do trabalho, que papel caberá à escola senão o de tornar-se uma espécie de babá de futuros desempregados? Lembrando Braverman, uma das tendências da educação na sociedade contemporânea é o prolongamento do período escolar e, com isso, a escola evita que um contingente razoável de jovens dispute vagas no mercado darwinista de trabalho. Em suma, em que pese o fato de o neoliberalismo apresentar-se como uma ideologia progressista, da ação - que tem a história a seu lado, está com o processo de globalização, de internacionalização da economia -, sua confiança na mão cega do mercado e nos novos conceitos de gerenciamento empresarial; nos quais os problemas sociais e políticos ficam reduzidos a uma questão técnica de gestão, mostram sua face de reação. Reação aos direitos sociais, à participação do Estado em políticas sociais, o que implica regressão da esfera pública numa época de aumento das desigualdades, existentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Entendemos que as políticas neoliberais aliada a globalização na atual conjuntura é trágica, pois possui um processo genocida que atinge preferencialmente as camadas populares da sociedade que são constantemente alijadas das prioridades expressas nas políticas governamentais e os diversos planos de estabilização econômica, não elimina de forma alguma o aumento dos problemas sociais que são estruturais na sociedade como, por exemplo, o desemprego, a exclusão, a fome, a morte por inanição e outros. Esta conjuntura aponta para um desafio: se é verdade, e há indícios fortíssimos para isso, que as políticas governamentais de cunho neoliberal implementadas na América Latina e em algumas sociedades vêm agravando e intensificando os problemas sociais e neste sentido, apresenta nesta virada do milênio sinais de esgotamento, o que se coloca de forma premente é a capacidade política de reverter esse quadro dramático. Se a saída para o país não é o aeroporto, ela também não é a manutenção deste quadro que dia a dia vem se agravando e mais, insere-se na lógica da doutrina neoliberal. Portanto, não devemos nos iludir, pois esses políticos sabem o mal que as reformas de caráter neoliberal causam, porém, mesmo assim continuam a insistir.

BIBLIOGRAFIA

BATISTA JR., P.N. (1998), “Mitos da ‘globalização’”,

Estudos Avançados 12 (32), pp. 125-186.
BOSI, Alfredo. Dialética da Colonização. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.
BRAVERMAN, H. Trabalho e capital monopolista. 3ª ed. Rio de Janeiro, Guanabara, 1987
DUPAS, Gilberto. (1998), "A lógica da economia global e a exclusão social", Estudos Avançados
DUPAS, Gilberto. Economia Global e Exclusão Social: pobreza, emprego, estado e o futuro do capitalismo. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
FIORI, J.L., TAVARES, (org.) (1998), Globalização: o Fato e o Mito, Ed. UERJ, RJ.
FURTADO, Celso. O Capitalismo Global. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
HIRSCHMAN, Albert O. A retórica da intransigência. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.
MORSE, Richard. O espelho de próspero: cultura e idéias nas Américas. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.
SILVA, Tomás Tadeu; APPLE, M.; ENGUITA, M. e outros. Neoliberalismo, qualidade e educação. Petrópolis, Vozes, 1994.
SINGER, Paul . Globalização e desemprego: diagnóstico político e alternativas. São Paulo: Contexto, 1999.
VEIGA, Pedro da Mota. O Brasil e os desafios da globalização. São Paulo: SOBEET, 2000.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS SALAS DE AULA

JULIANA DE ALMEIDA PRADO

RESUMO

A gestão democrática na escola pública tem sido amplamente debatida e defendida na educação brasileira nas últimas décadas. Neste contexto, pretende-se neste artigo fazer uma reflexão a respeito do trabalho de gestão democrática nas escolas, tendo como foco o papel do professor como gestor da sala de aula para a efetivação de um trabalho educacional voltado para a cidadania e democracia.
PALAVRAS-CHAVE: Gestão democrática; Gestão de sala de aula; Relação professor e aluno.

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema surgiu a partir do desejo de colaborar com a ampliação do entendimento por parte dos leitores a respeito da temática sobre gestão democrática, cujo foco principal encontra-se na questão de associar o trabalho de gestão democrática às atividades de gestão de sala de aula, orientada e direcionada pelos professores nos espaços escolares. Diante desse contexto, o objetivo principal desse trabalho é propiciar aos leitores uma reflexão sobre a importância do trabalho de gestão democrática nos espaços de salas de aula, para atingir bons resultados nas aprendizagens dos alunos. O presente artigo apresenta relatos de práticas de professores, tratando da temática aqui refletida.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS

A gestão democrática trata-se de uma organização que possibilita a participação, transparência e democracia. É uma gestão que possibilita que as tomadas de decisões, acompanhamento de percursos e resultados atingidos, sejam compartilhados entre todos os envolvidos nos processos de execução das atividades, mantendo maior diálogo e corresponsabilização de todos no alcance dos objetivos coletivos.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 apresenta o princípio da "gestão democrática do ensino público, na forma da lei".
Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), vem reforçar esse princípio no tocante à gestão democrática nas escolas. Em seu artigo 14:
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:
- Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

De acordo com Vieira (2005) a gestão democrática do ensino público na educação básica, oferece grande autonomia às unidades federadas para definirem em sintonia com suas especificidades formas de operacionalização da gestão, com a participação de todos os profissionais da educação envolvidos e de toda a comunidade escolar, de modo geral.
A gestão democrática pode ser representada de formas variadas no âmbito escolar, como na constituição e atuação de órgãos colegiados, como os Conselhos de Escola, Associações de Pais e Mestres (APM), Grêmios Estudantis, entre outros. Os órgãos colegiados possibilitam maior engajamento e participação ativa de toda comunidade escolar nas ações dentro do espaço da escola.
Ressalte-se também o planejamento e elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), que quando

trabalhado e desenvolvido de modo colaborativo e participativo nas escolas, torna-se mais um elemento de grande importância na consolidação dos princípios que se referem a um trabalho que prioriza gestão democrática.
Quando todos os membros da comunidade escolar percebem que suas ideias e pensamentos estão sendo valorizados e levados em consideração, acabam se tornando parceiros da escola, tomando para si de um modo bastante natural e espontâneo, a posição de que o espaço escolar é um ambiente coletivo e não individual, dessa forma o processo de convivência humana torna-se mais colaborativo e de corresponsabilização sobre as tomadas de decisões.

A escola é um espaço púbico e é dever de todos cuidar desse ambiente para que a promoção da educação seja dada em um ambiente seguro e agradável.
No entanto, muito se discute que mesmo com a existência de legislações que amparam a construção de uma gestão democrática e descentralizada nas escolas, ainda há grande percurso a ser seguido pelos próprios membros da comunidade escolar para que se atinja uma nova cultura de apreensão a respeito da importância desse tipo de gestão, não somente envolvendo a administração da escola, num caráter mais amplo, mas também a administração das próprias salas de aula.
É necessário que no coletivo, todos os membros da escola transformem seu espaço para a valorização de uma cultura que preserve o diálogo igualitário, da horizontalidade, do respeito e do equilíbrio entre as forças que compõem a comunidade escolar.
A gestão democrática exige compromisso de objetividade para executar o que foi planejado no coletivo, inclusive em encontros para planejamento e elaboração do PPP da escola. E na sala de aula, é de extrema importância que o professor dê continuidade ao que foi definido no coletivo, respeitando os objetivos educacionais anteriormente traçados, realizando um trabalho que requer tanto solidariedade em compartilhar responsabilidades, quanto capacidade de decisão.
No entanto, para desempenhar essas funções com êxito, seja na administração da sala de aula, seja na administração da própria escola, é importante que todos tenham consciência da importância da gestão democrática e da participação coletiva de todos nas tomadas de decisões.

GESTÃO NA SALA DE AULA: UMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA

Quando se fala em gestão de sala de aula, pode haver o levantamento de muitos questionamentos, por exemplo: Como se trabalhar para a democracia em sala de aula? Como formar o aluno para o exercício da cidadania? Como trabalhar para quebrar um ensino tradicional? Em que o professor está no centro do processo de ensino e os alunos pouco participam das discussões, refletindo sobre seus processos de aprendizagem.

Durante muitos anos o ensino tradicional foi considerado o adequado, aquele onde o aluno realiza sempre as mesmas atividades, de um modo muitas vezes automatizado e memorizado, sem muitos desafios ou modificações no contexto escolar, alunos sempre nos mesmos lugares, enfileirados, sem grandes modificações nas questões de agrupamentos ou do próprio espaço de sala de aula. A cooperação e parceria dão lugar para os trabalhos mais individualizados e para a competitividade.
Paulo Freire (1999) traz a concepção de educação bancária, definida como aquela educação em que o professor transfere seu conhecimento aos alunos, que por sua vez não possuem quaisquer questionamentos ou conhecimentos prévios a respeito dos assuntos, ocorrendo então uma aprendizagem que ele denomina como “passiva”, aquela em que o professor apenas transfere o conhecimento e o aluno como uma “folha em branco”, recebe as informações, sem possibilidade de cogitar qualquer questionamento. Nesse ambiente, percebe-se que somente ocorre interação entre professor e conteúdo e as aulas são ministradas de um modo totalmente expositivo.
De acordo com Mantoan (2003) no Brasil começou a ser possível escolas democráticas a partir de 1996 com a LDB, que possibilitou mudanças nas práticas de organização da gestão das escolas, apresentando maior autonomia de escolha por parte dos profissionais da educação a respeito do trabalho de gestão a ser executado nos ambientes educacionais.
A partir dos pensamentos e estudos sobre a perspectiva Construtivista na teoria da aprendizagem, as concepções a respeito de como se dão os processos de conhecimento por parte dos indivíduos, começaram a ganhar um novo entendimento. Dessa forma, as práticas de ensino começaram a ganhar outros rumos nas questões sobre como acontecem os processos de construção do conhecimento por parte dos indivíduos e quais relações devem ser priorizadas nos espaços de sala de aula, para que a aprendizagem seja construída de um modo eficaz, garantindo a formação integral dos sujeitos.
A LDB de 1996, em seu art. 29, compreende a importância do desenvolvimento da educação integral nos espaços da escola, bem como o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos, físicos, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade.

A nova percepção em relação à questão de como ocorre o conhecimento e como as relações interpessoais são importantes e interferem diretamente na estruturação do pensamento por parte dos indivíduos, fez com que muitas dinâmicas pedagógicas em salas de aula se alterassem de um modo bastante significativo. No entanto, se sabe que a mudança para uma educação construtivista ainda se configura como um grande desafio para muitos profissionais da educação, pois ainda é possível observar práticas bastante tradicionais nos ambientes de salas de aula.

Os trabalhos de formação continuada dos profissionais da educação nos próprios espaços escolares entram como fundamentais na construção de uma nova cultura para a educação democrática, que valoriza o espaço do diálogo entre alunos e professores, num entendimento de que a interação entre todos os indivíduos é primordial para favorecer significativamente as aprendizagens individuais e coletivas.

Para Vygotsky (1991) o desenvolvimento do pensamento parte do social para o individual. Compreendendo o meio escolar como um ambiente social, percebe-se que a escola é palco de aprendizagens, e nesse ambiente é primordial que o professor atue como mediador e não como protagonista, ou seja, todos são detentores de pensamentos e conhecimentos no espaço da escola e sala de aula.

Paulo Freire (1996) concebe que tanto o educador quanto o educando se ensinam, ambos em sua interação se educam, ocorrendo assim o diálogo, a interação entre professor e aluno.

No ambiente de aprendizagem, como o da sala de aula, é importante que seja dado prioridade para um ambiente que se trabalha para a democracia e igualdade de direitos e deveres. Segundo Paro (2007):

[...] se estamos preocupados em formar cidadãos participativos, por meio da escola, precisamos dispor as relações e as atividades que aí se dão de modo a 'marcar' os sujeitos que por elas passam com os sinais da convivência democrática". Dentro do universo de sala de aula, o professor tem condições de criar situações propícias para que o trabalho de ensino se torno uma prática que possibilite o desenvolvimento de cidadãos democráticos (p. 104).

A gestão democrática aponta para a redefinição do papel do professor. Nesse caso, é necessário que o professor traga seus alunos para o envolvimento das discussões em sala de aula. O professor deve explicar aos alunos os objetivos das aulas, mostrando a importância de cada uma delas, aproximando o conhecimento escolar da funcionalidade na vida dos alunos, promovendo aprendizagens significativas.

É importante que os alunos se comprometam com a apropriação dos conhecimentos. O professor deve despertar a consciência de que aprender não se trata de uma ação isolada, mas sim uma ação conjunta entre professores, alunos e o meio em que estão inseridos.

O professor, ao desenvolver seu trabalho, deve almejar o desenvolvimento intelectual e moral de seus alunos, planejando vivências em que todos possam exercer papéis que favoreçam a análise crítica dos valores necessários ao convívio social. O professor, além de dominar os conteúdos curriculares, deve trabalhar em suas aulas conteúdos atitudinais, que abracem questões comportamentais em prol da cidadania e democracia.

A adequação do espaço da sala de aula para a promoção de um ambiente que possibilite a aprendizagem, requer o envolvimento de todos e depende da forma como o professor realiza a gestão da sala de aula. O professor deve promover condições para que o conhecimento seja apreendido pelos alunos e, para isso, ele deve organizar bem o tempo e o espaço escolar, para a promoção de boas intervenções e vivências de aprendizagem.

A ação educativa no espaço da escola se caracteriza pela intencionalidade pedagógica e, por isso, pode ser entendida como gestão. Dessa forma, aponta para uma administração de práticas que acabam por se configurar na atuação do professor em sala de aula, com o planejamento das aulas, a própria organização do trabalho pedagógico e coordenação dos processos de ensino-aprendizagem.

Ressalta-se que o professor não deve abdicar de sua autoridade no espaço de sala de aula, ao contrário, deve fazer uso dela, porém de forma democrática, para que os alunos ascendam a um nível elevado de assimilação dos conhecimentos sistematizados e historicamenteacumulados.

Para Paulo Freire (1996) no processo de ensinar é importante preservar a autoridade, ou seja, o professor deve ocupar seu espaço de autoridade em sala de aula, mas não espaço de autoritarismo, atuando de modo arbitrário e desrespeitando o próximo.

Após alguns apontamentos sobre a organização do trabalho de gestão de sala de aula em uma perspectiva democrática, será apresentado abaixo relatos de professores, exemplificando práticas educativas na gestão das salas de aula.

RELATOS DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: UMA VISÃO DE GESTÃO DE SALA DE AULA

Primeiro relato:

1) Qual sua formação?

R: Sou formada em Pedagogia Licenciatura Plena.

2) Há quanto tempo atua como professor(a)?

R: Sou professora há oito anos, sendo que dois anos desse tempo atuei como professora da rede privada, depois passei a lecionar na rede pública.

3) Você costuma lecionar em quais anos?

R: Dou preferência para os primeiros anos do Ensino Fundamental I, pois me sinto muito envolvida com a alfabetização dos alunos.

4) Que concepções de aprendizagem você prioriza em sala de aula?

R: Na sala de aula eu procuro programar aulas que façam com que os alunos se sintam interessados no que estão aprendendo, eu diria aulas mais envolventes talvez. Procuro propor jogos, desenhos, ilustrações, atividades lúdicas, procurando dar o máximo de atenção para cada aluno, para sentir também o desenvolvimento de cada um.

5) No mundo em que tecnologia se faz tão presente, o que acha do uso de recursos midiáticos nas salas de aula? Você já propôs alguma vivência de aprendizagem com o uso da tecnologia?

R: Eu acho muito importante já que a tecnologia chegou para ficar. E o quanto antes as crianças aprenderem a usar tudo que está proposto nesse universo da tecnologia, tudo ficará mais fácil para elas mesmas, tendo também mais capacitação para o seu próprio futuro profissional. Eu já propus atividade que necessitava de trabalhos de pesquisa na internet, por exemplo, realizamos um trabalho onde os alunos tiveram que pesquisar quais alimentos saudáveis poderiam ser inseridos em nossa dieta, em grupos de cinco alunos, eles montaram um cardápio, contendo café da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar. Além das pesquisas, os alunos também assistiram vídeos com nutricionistas. Ao final fizemos uma bela salada de frutas coletiva, com frutas frescas e da época, ficou uma delícia!

6) O que pensa do professor como gestor da sala de aula?

R: Eu penso que hoje as coisas mudaram bastante, ocorreram muitas mudanças quando comparamos com a dinâmica das salas de aula do passado. Hoje os alunos se sentem mais a vontade com a presença do professor em sala, levantam a mão com mais tranquilidade, o professor deixou de ser aquela figura assustadora, muito rígida e ríspida. O professor deve ser sim autoridade na sala de aula e os alunos devem respeitar a hierarquia, mas tanto os alunos devem respeitar o professor, como o professor deve respeitar os alunos. A comunicação e a troca entre ambos é fundamental para que a aprendizagem aconteça de um modo natural e gratificante para ambos.

Segundo relato:

1) Qual sua formação?

R: Sou formado em Educação Física Licenciatura Plena.

2) Há quanto tempo atua como professor(a)?

R: Eu leciono há 5 anos, na rede particular.

3) Você costuma lecionar em quais anos?

R: Dou aula para o Ensino Fundamental I.

4) Que concepções de aprendizagem você prioriza em sala de aula?

R: Eu procuro trabalhar muito além do esporte nas minhas aulas. Procuro utilizar as disciplinas esportivas e todos os seus fundamentos, então além do conhecimento próprio do esporte, questões de técnicas e habilidades, que deve ser trabalhado como componente curricular da disciplina, eu procuro trabalhar também com os alunos, de um modo bastante intenso, todos os valores que o esporte pode despertar, como disciplina, inclusão, competitividade e respeito ao próximo.

5) No mundo em que tecnologia se faz tão presente, o que acha do uso de recursos midiáticos nas salas de aula? Você já propôs alguma vivência de aprendizagem com o uso da tecnologia?

R: Acho interessante o uso da tecnologia em todas as aulas, não importa a disciplina, penso que em todas as áreas a tecnologia acaba favorecendo a apreensão de conteúdos de um modo bastante interativo e atrativo para os alunos, ainda mais hoje em dia, que a tecnologia está em tudo. Já propus aos alunos trabalho com jogos virtuais, foi uma prática bem interessante, foi possível perceber que a tecnologia não substitui a prática esportiva e nem o contrário, mas podem ser tratadas de modo complementar. Com frequência trabalho também com jogos virtuais de dança, é muito legal, além de trabalhar com a movimentação, os alunos se divertem demais.

6) O que pensa do professor como gestor da

sala de aula?

R: O professor é o gestor da sala de aula. Todo gestor em qualquer área tem que ser o exemplo, e isso não é diferente no espaço escolar. O trabalho do professor tem que ser feito para que todos os alunos se desenvolvam positivamente. E, certamente, o respeito cabe em todas as relações, e isso inclui também a relação professor e aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao perceber os relatos dos professores entrevistados, observa-se que ambos trabalham com foco em uma perspectiva Construtivista de aprendizagem, ou seja, aquela em que os alunos se envolvem e participam ativamente da construção de seus próprios conhecimentos. Exatamente por identificar ambos trabalhando nessa perspectiva de aprendizagem, já se percebe bons avanços no que se refere às atuações dos profissionais da educação nos espaços escolares, sobre a importância de praticar gestão democrática nas salas de aula.

Nas falas “Na sala de aula eu procuro programar aulas que façam com que os alunos se sintam interessados no que estão aprendendo” e “ [...] a tecnologia acaba favorecendo a apreensão de conteúdos de um modo bastante interativo e atrativo para os alunos, ainda mais hoje em dia, que a tecnologia está em tudo”, há o retrato da aproximação do professor buscando estabelecer contato com os alunos, com objetivo de compreender os conhecimentos prévios e buscando ampliar os conhecimentos dos alunos da melhor maneira possível, com percursos de aprendizagens diversos, sem perder de vista a importância da interferência e mediação docente no processo de ensino-aprendizagem para apreensão dos conhecimentos historicamente acumulados.

Além disso, quando ambos professores retratam em suas falas a alegria por parte dos alunos ao realizar as atividades propostas, tanto de alimentação saudável, quanto de jogos virtuais, percebe-se algo que é de fundamental importância para a efetivação de aprendizagens significativas, que no caso é a relevância dos vínculos afetivos na relação professor e aluno. Segundo Pereira (2010) a afetividade quando trabalhada em sala de aula, resulta em experiências bstante positivas e benefícias para o avanço cognitivo e aprendizagem dos alunos. A segurança e confiança depositada no professor são fundamentais para a construção do processo de aprendizagem.

Algo de extrema importância é perceber que para ambos os professores, na gestão das salas de aula, o gestor é o professor e deve manter-se como autoridade perante os alunos. Quando acrescentam que o respeito é a base das relações, traduzem em suas práticas uma perspectiva de educação democrática, em que os seres humanos são eternos aprendizes nas relações de troca e experiências.

Assim como afirma Paulo Freire (1996) todo conhecimento é inacabado, isto é um processo que se desenvolve de modo contínuo, incorporando novos elementos e jamais deixando de questionar a si mesmo.

Nessa caminhada de uma educação democrática, surge esperanças de um futuro cada vez melhor, com mais humanidade, cooperação e solidariedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

. Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

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

. Pedagogia do oprimido. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

MATOAN, Maria Teresa Ègler. Inclusão Escolar O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

PARO, V. H. Gestão escolar: democracia e qualidade de ensino. São Paulo: Ática, 2007.

PEREIRA, Maria José de Araújo e GOLÇALVES, Renata. Afetividade: Caminho para a aprendizagem. Revista Alcance - revista eletrônica de EAD da UNIRIO | Ed. 01 | 2010.

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. In. CEARÁ. SEDUC. Novos Paradigmas de gestão escolar. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005, p. 7 – 20.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martin
Fontes, 1991.

A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JULIANA LIMA BERNARDES

RESUMO:
Na sociedade em que vivemos, estamos acostumados a ver crianças muito pequenas ou até bebês manuseando livros, olhando ilustrações e/ou letras, passando páginas, como se realizassem leitura, é assim que começa a se formar um leitor. No momento de trabalhar com crianças menores de três anos, é preciso tomar alguns cuidados para inseri-las neste mundo letrado. O presente artigo consiste em uma reflexão teórica sobre o processo de letramento na educação infantil. Antes, porém, busca-se entender um pouco a história dessa palavra, "letramento", que mudou o sentido e a importância da alfabetização na escola, atendendo às novas demandas sociais. Enfatiza, ainda, a diferenciação entre alfabetizar e letrar, embora os dois termos sejam indissociáveis, funcionando como complemento um do outro. E, por fim, são apresentadas algumas considerações sobre a prática do letramento na educação infantil; como a escola pode, através das suas práticas, inserir o letramento no ambiente da criança de maneira eficaz.
PALAVRAS-CHAVE: Letramento; alfabetização; educação infantil.

RESUME: In the society we live in, we are used to seeing very small children or even babies handling books, looking at illustrations and / or letters, passing pages, as if reading, this is how a reader begins to form. When working with children under the age of three, care must be taken to insert them into this literate world. This article consists of a theoretical reflection on the literacy process in early childhood education. Before, however, we seek to understand a little the history of that word, "literacy", which changed the meaning and importance of literacy at school, meeting the new social demands. It also emphasizes the differentiation between literacy and literacy, although the two terms are inseparable, functioning as a complement to each other. And, finally, some considerations about the practice of literacy in early childhood education are presented; how the school can, through its practices, insert literacy in the child's environment effectively.
Keywords: Literacy; literacy; child education.

INTRODUÇÃO

De acordo com Soares, 2003, a palavra letramento é de uso ainda recente e significa o processo de relação das pessoas com a cultura escrita. Assim, não é correto dizer que uma pessoa é iletrada, pois todas as pessoas estão em contato com o mundo escrito. Mas, se reconhece que existem diferentes níveis de letramento, que podem variar conforme a realidade cultural. Este termo ganha espaço a partir da constatação de uma problemática na educação, pois através de pesquisas, avaliações e análises realizadas, chegou- se à conclusão de que nem sempre o ato de ler e escrever garante que o indivíduo compreenda o que lê e o que escreve.

Entretanto, se reconhece que muito mais que isso, é realizar uma leitura crítica da realidade, respondendo satisfatoriamente as demandas sociais. Para exemplificar essa situação no país, destaca-se Salla, 2011, que traz o resultado da prova de leitura do PISA de 2009, no qual metade dos avaliados obtiveram no máximo nota de proficiência 2.

Fica claro que o problema destacado neste resultado não é apenas o da alfabetização, no que diz respeito ao ler e escrever, mas a questão aparece quando se exige interpretação e raciocínio, ou seja, há uma ausência de letramento na alfabetização das pessoas. Deve-se cuidar para não privilegiar um ou outro processo (alfabetização/letramento) e entender que eles são processos diferentes, mas, indissociáveis e simultâneos.

Assim, como descreve Soares (2003, p.11):

> Entretanto, o que lamentavelmente parece estar ocorrendo atualmente é que a percepção que se começa a ter, de que, se as crianças estão sendo, de certa forma, letradas na escola, não estão sendo alfabetizadas, parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele

Analisando dialeticamente a evolução humana, fica explícito que o homem antes mesmo de aprender a escrita, apreende o mundo a sua volta e faz a leitura crítica desse imenso mundo material. Por isso, é incorreto dizer que uma pessoa é iletrada, mesmo que ela ainda não seja alfabetizada, pois ela desde o princípio da vida reflete sobre as coisas. O letramento está intimamente ligado às práticas sociais, exigindo do indivíduo, uma visão do contexto social em que vive. Isso faz da alfabetização uma prática centrada mais na individualidade de cada um e do letramento uma prática mais ampla e social. Nesse sentido, destacamos o papel do professor dentro desse processo. Este profissional deve acreditar e promover a construção de pensamento crítico em si próprio e em seus alunos. Assim, o letramento se torna uma forma de entender a si e aos outros, desenvolvendo a capacidade de questionar com fundamento e discernimento, intervindo no mundo e combatendo situações de opressão. (FREIRE,

1996)

O PROCESSO DE LETRAMENTO:

Quando a criança inicia seu processo de alfabetização e letramento é importante uma interação entre os processos de leitura e escrita. Começa um envolvimento muito significativo na relação da criança com o mundo. Suas primeiras descobertas passam a ter sentido e o que antes não podia ser compreendido agora faz relevância no seu dia a dia. Com o tempo as crianças têm a certeza que o conhecimento é o grande provocador de tudo que estão vivendo dentro do ambiente escolar e também em casa com os familiares.

É o início de um momento para conscientizar essas crianças dos vários papéis que representamos na nossa sociedade, entre eles o de leitor e escritor com toda bagagem cultural que a mesma traz consigo, que foi se moldando juntamente com seus familiares e com o meio social em que vive.

A própria ação da criança em relação à escrita e a leitura no contexto social que a mesma vive, colabora para que seu desenvolvimento ocorra de maneira promissora. Para isso é preciso oferecer a criança possibilidades para o aprendizado. Como manusear livros, ter contato com letras alfabéticas, as cores, os formatos de objetos diferentes, músicas entre outros. Necessita-se oferecer estímulos que desperte a imaginação e a aprendizagem para essa criança. Torna-se muito significativa a linguagem oral e escrita nesse momento vivido pela criança, contos de histórias infantis são de grande relevância nesse período. Nesse momento o senso de interpretação da criança começa a se tornar mais pertinente, oferecendo a ela significados daquilo que está ao seu redor.

Com os processos de ensino e aprendizagem iniciados em sala de aula, passa a ser papel do professor, buscar por muitos estímulos significativos para alcançar as capacidades cognitivas dessas crianças. No momento que a leitura e a escrita se interage com a criança, deve-se refletir sobre os métodos e técnicas utilizadas. Buscando sempre melhores condições de aprendizado para que seu crescimento permaneça contínuo.

O letramento começa muito antes de a criança pegar um lápis ou conhecer as letras e as formas de escrever. A partir das vivências cotidianas com a família e com a sociedade, os pequenos participam de tal prática de maneira intensa em diversas situações, como no contato com materiais escritos em lugares diversos e de variadas formas.

A escola de educação infantil também é espaço propício para esse trabalho, com o qual todo conhecimento adquirido será contextualizado e compreendido segundo a função que ocupa socialmente.

Ao longo dos séculos, desde o Brasil Colônia, enfrentamos o problema de alfabetizar, de ensinar as pessoas a ler e escrever. Pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita

Não adquirem competência para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não leem livros, jornais, revistas; não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração; sentem dificuldade em encontrar informações numa conta de luz, num contrato, etc.

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escrita de maneira restrita ou generalizada: procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas letradas em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social.

A aprendizagem da linguagem oral e escrita é de fundamental importância para as crianças ampliarem suas possibilidades de imersão e participação nas práticas sociais. As crianças têm a necessidade de estar próximas às pessoas, interagindo e aprendendo com elas, proporcionando segurança para se expressar e descobertas de diferentes gêneros culturais.

Existem muitas atividades para o desenvolvimento da criança podemos destacar os desenhos infantis, os rabiscos, jogos e muitas brincadeiras que contribuem grandemente para que as crianças desenvolvam. Além de uma estimulação que se une com brincadeiras, nesse momento a criança começa a distinguir os sons das letras. Nesse processo de brincar e aprender os sons revela a fala com as letras. Durante esse período a criança vai familiarizando e descobrindo cada dia mais palavras para seu vocabulário. Sendo a criança alfabetizada num momento de criação e muita intervenção por parte do professor. Esses arranjos iniciais de letras e sons darão conceitos que mais tarde reunirão a escrita como parte de uma representação, incentivadas por maneiras lúdicas que contribuirá para uma evolução no nível alfabético da criança.SOARES(2009).

É importante durante esse momento de aprendizado e amadurecimento do conhecimento a criança consiga manipular vários tipos de objetos que estão diante do seu meio social. O material escrito é essencial para aguçar esse momento de muitas descobertas. A partir do momento que a criança convive com o material escrito, consegue entender e interpretá-lo a mesma extrai desses materiais informações relevantes para sua alfabetização.

Segundo D'Espíndola (2010), o letramento é cultural, por isso muitas crianças já vão para a escola com o conhecimento obtido de maneira informal, absorvido no cotidiano, deixando assim o aprendizado baseado na contextualização e não mais um aprendizado automático e repetitivo.

Letramento é prazer, é lazer, é ler em diferentes lugares e sobre diferentes condições, não só na escola, em atividades de aprendizagem, é informar-se através da leitura e lazer nos jornais, é interagir com a imprensa diária, fazer uso dela, selecionando o que desperta, interessa, divertindo-se com as tiras de quadrinhos e as histórias infantis que nos levam a lugares desconhecidos, através da imaginação, emocionando-se e fazendo dos personagens os seus amigos. Enfim este processo de aprendizagem principalmente no período infantil da criança está em utilizar a escrita para se orientar nas ruas, no mundo em que vive, enfim é usar para não ficar perdido. É ainda, descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita, é entender-se, lendo ou escrevendo através de alternativas e possibilidades buscando e conhecendo os seus desejos e objetivos percorrendo caminhos diversificados para o seu crescimento e formação enquanto cidadão. (SOARES, 2002).

Portanto se torna responsabilidade também da família, uma contribuição significativa para os processos de aprendizagem da criança. Sendo através de estímulos oferecidos pelo meio social, familiar e escolar que a criança conseguirá romper qualquer barreira frente ao seu conhecimento. A partir do momento que a aprendizagem se torna prazerosa e entusiasma a criança, o conhecimento e o seu crescimento cognitivo irão conquistar valores morais, afetivos, sociais e culturais.

Sendo assim, deve-se enfatizar que os processos de leitura e escrita complementam-se, pois todos os dois processos trazem idéias e organizam o pensamento escrito e literário da criança que se encontra em desenvolvimento. Pois será esse aprendizado mediado pelo meio social, que tornará a criança capaz para conviver em sociedade.

LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é a etapa no qual, as crianças tem seu primeiro contato com a escola, a partir daí encontram-se inseridas no contexto escolar. Para muitas crianças este contato se inicia muito cedo, por volta dos seis meses, um ano de idade, outras, iniciam este contato somente com quatro anos, já que sua frequência a partir desta idade é obrigatória por lei. Entretanto, independentemente da idade em que estes sujeitos ingressam na Educação Infantil, a permanência nesta etapa é muito importante para o desenvolvimento dos mesmos. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil esta fase é considerada a:

> Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (2010, p.12).

Esta etapa da Educação Infantil, proporciona às crianças a compreensão do universo, percebendo o espaço, o tempo, a escola, o lugar em que mora e costuma frequentar, bem como as pessoas que as rodeiam. Mas, além delas integrarem-se na sociedade, são seres que estão em desenvolvimento e por isso precisam ser estimulados. A Educação Infantil possibilita vivências significativas aos sujeitos atuantes. Ao referir-me em vivências significativas ressalto que nessa fase todas as vivências proporcionadas devem e tem de ter um significado, já que estão em pleno desenvolvimento e esta é a função da escola.

A escola se define como um ambiente em que sua principal função é ensinar, entretanto, ensinar significa também oferecer vivências e experiências significativas na vida desses sujeitos, estimulando-os a agirem de forma cidadã perante a sociedade no qual estão inseridos. É neste local em que os sujeitos permanecem grande parte de seu dia, alguns em período integral, outros somente por um período, mas independentemente do tempo em que a frequentam, todos estão em um ambiente que precisa proporcionar a aprendizagem.

O ambiente da Educação Infantil também proporciona descobertas, isto é, descobrir as cores, os tamanhos, as alturas, o grande e o pequeno, o duro e o mole, o corpo e suas partes, os gestos, os sons, as palavras, os objetos, as necessidades físicas e fisiológicas. Bem como descobrir-se como sujeito, os outros sujeitos como seres diferentes, a fala como forma de interagir e comunicar-se, fazer amizades, brincando de diversas formas e com diferentes parceiros, bem como ter autonomia de escolha das brincadeiras. Além de descobrir o espaço diferenciado da sala de aula, da escola, que se distingue do espaço de casa, descobrir os gostos, sabores, e sobretudo descobrir o mundo em que se encontra inserido.

Aprender uma língua não é apenas aprender letras, palavras, mas é também entender os significados que expressam as diferentes formas como as pessoas vivem, interpretam e representam a realidade. A escrita se faz presente de diversas formas, cumprindo diversas funções.

O letramento na Educação Infantil tem como contribuição despertar o interesse por meio desse espaço lúdico, em aprender a ler e escrever adiante ao

ingressar no Ensino Fundamental. Esta etapa permite que estejam curiosos para conhecer as grafias que os adultos utilizam, oferecendo possibilidades de inserir-se no mundo da leitura e escrita.
A aprendizagem da linguagem oral e escrita é de fundamental importância para as crianças ampliarem suas possibilidades de imersão e participação nas práticas sociais. As crianças têm a necessidade de estar próximas às pessoas, interagindo e aprendendo com elas, proporcionando segurança para se expressar e descobertas de diferentes gêneros culturais.
As crianças estão inseridas no mundo rodeadas de palavras, desde a sua casa até a escola deparam-se com inúmeras grafias em diversos lugares, o que desperta o interesse em ler e escrever. Entretanto a sala de aula da Educação Infantil é o ambiente no qual o letramento deve se evidenciar, apesar do convívio diário com variadas grafias, e da interação dos adultos com os sujeitos, a escola é quem proporciona de fato este letramento.
A Educação Infantil também é espaço propício para esse trabalho, em que todo conhecimento adquirido será contextualizado e compreendido segundo a função que ocupa na sociedade. Ao longo dos séculos, desde o Brasil Colônia, enfrentamos o problema de alfabetizar, de ensinar as pessoas a ler e escrever. Pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita. Não adquirem competência para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não leem livros, jornais, revistas; não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração; sentem dificuldade em encontrar informações numa conta de luz, num contrato, etc.
O ambiente da Educação Infantil é uma etapa que proporciona o letramento e mesmo que a alfabetização não se evidencie, acaba se tornando um ambiente alfabetizador que instiga as crianças ao mundo da leitura e precisa interagir com a aprendizagem, despertando a curiosidade em aprender a ler e escrever, permitindo que cada criança construa de maneira autônoma seu próprio conhecimento, ou seja, descobrindo, pensando, experimentando, discutindo com os colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nascemos, o mundo que nos é apresentado já possui sentidos e significados, e aprendemos na convivência com outros esses significados, e, ao mesmo tempo, produzimos cultura. Comunicamo-nos através do corpo, da fala, da escrita, da música, da arte, da visão e da matemática. Assim também é a criança. As diferentes linguagens (corporal, oral, escrita, plástica, visual, musical) são manifestadas em lugares diversificados e a escola é um desses lugares. Nesse sentido, a Educação Infantil torna-se um espaço privilegiado de convivência, interação, conhecimento e, portanto, de vivência das diversas linguagens, expressas em diversos sistemas. Sendo a base para o desenvolvimento integral da criança. É nela que a criança tem a oportunidade de desenvolver e iniciar suas habilidades e competências para uma vida no seio da família e na sociedade.

O educador infantil tem um papel muito importante no desenvolvimento de uma criança. É responsável por propiciar experiências que ajudem a criança a desenvolver suas capacidades cognitivas (atenção, memória, raciocínio, entre outras). Trata-se de um processo longo, desenvolvido de forma contínua e dinâmica a partir dos primeiros anos de vida.

A Educação Infantil é uma etapa fundamental do desenvolvimento escolar das crianças. Nessa fase, elas recebem informações sobre a escrita, quando brincam com os sons das palavras, reconhecendo semelhanças e diferenças entre os termos, quando manuseiam diferentes tipos de materiais escritos, como revista, livros e gibis, em momentos em que o professor lê textos para os alunos e/ ou escreve os textos produzidos oralmente. Com essa familiaridade com o mundo dos textos proporcionamos uma maior interação na sociedade letrada.
Quando se ensina o nome para os alunos já está ajudando o aluno a comparar e relacionar o seu nome com os dos outros colegas. O incentivo para conhecer o mundo letrado deve ser apresentado na Educação Infantil por meio deleituras para que, mais adiante, na sua vida escolar, as crianças sejam capazes de estabelecer relações, assumir uma posição crítica, confrontar ideias. O ambiente da Educação Infantil deve estimular na criança o desejo de querer aprender a ler e a escrever.
Conseguimos perceber que o letramento entra na vida da criança desde o primeiro momento do contato com a linguagem escrita e oral, percebendo a sua função.
Podendo assim constatar que o letramento tem grande influência dentro de cada criança desde a primeira infância. Podendo se afirmar que as crianças que convivem e têm acesso ao mundo letrado, desenvolvem-se muito quanto a questões de linguagem, pensamento lógico e crítico, pois desde cedo aprendem a ler o mundo. Notamos isso quando um aluno faz uma pseudoleitura dos livros, isto é, quando conta a história do livro lendo somente as imagens e imitando a leitura.
Percebemos que com o letramento, a linguagem das crianças aumenta o tempo todo, pois elas querem se comunicar e compreender a comunicação das outras pessoas. É possível perceber também

o desenvolvimento motor, uma vez que os alunos se movimentam com maior desenvoltura, pois entrando em contato com materiais diversos como massinha de modelar, rasgadura, amasse de papel, colagem, pintura, entre outras, a criança aprende a manipular esses materiais ao mesmo tempo em que desenvolvem a sua coordenação motora e seu equilíbrio.

Para as crianças que possuem pouco acesso ao universo escrito, cabe à escola proporcionar tal contato, oferecendo aos pequenos um espaço diverso, de modo a vivenciarem situações variadas de leitura.

Assim como as sociedades no mundo inteiro, centradas na escrita, e com o Brasil não poderia ser diferente. Ser apenas alfabetizado ou codificador de letras, é insuficiente para vivenciar plenamente a cultura escrita e responder às demandas da sociedade atual, é preciso se letrar, ou seja, tornar-se um indivíduo que não só saiba ler e escrever, mas exercer as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive (Soares, 2000).

Concluindo, Somos seres em constante aprendizado e evolução, sempre subindo e escalando, onde o aprender é a chama que nos mantêm vivos e à busca de novas oportunidades. Viver aprendendo, ou ensinando algo a alguém, é a forma que temos de passar pelo mundo deixando nossa marca, aprendendo o máximo que pudermos e repassando às pessoas que estão ao nosso redor e....O letramento na Educação Infantil é muito importante, pois estimula a participação ativa no processo educacional e contribui para a futura formação leitora da criança, além de auxiliá-la na alfabetização e visão do mundo. Onde o ensino da leitura e da escrita deve ser entendido como prática de um sujeito agindo sobre o mundo para transformá-lo, afirmando, dessa forma, sua liberdade e fugindo da alienação e o ato de ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Básica para a Educação Infantil. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília, DF: MEC, 1998.

D`ESPÍNDOLA,Vamilson Souza. Letramento, Leitura e Escrita.

Disponível em: http//www. webartigos.com/articles/.../Letramento/pagina1. html.

FREIRE,P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. _____ Pedagogia da autonomia: saberes necessários a uma prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KLEIMAN, Ângela B. O que é Letramento. In: KLEIMAN, Ângela B.(Org.). Os significados do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

SALLA, F. O Pisa além do ranking: um retrato dos resultados e das questões do exame de leitura mostra em que precisamos avançar. Revista Nova Escola. n. 240, p.76 – 80, mar./2011.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. São Paulo: Contexto. 2006.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento na educação infantil. Disponível em: http//www. revistapatio.com.br

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e Alfabetização. São Paulo: Cortez, 1995.

UMA REFLEXÃO HISTÓRICA DA CULTURA AFRO BRASILEIRA E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO

JULIANA NERI ANGELELLI

RESUMO

Tendo em vista a necessidade de pensarmos em uma educação que respeita, e aprecia a origem e os princípios todas as culturas e valoriza todo o processo histórico vivido em nosso país, considerando como válidas todas as heranças e vivências, é cada vez mais necessário e relevante formarmos os professores para discussões e reflexões sobre todo o percurso que fez e faz parte da construção histórica e cultural do nosso país. É importante ressaltar a grande importância que discussões como essas exercem dentro da sala de aula, capacitando os estudantes para um processo reflexivo e de conhecimento sobre a própria história, além de desenvolver criticidade, algo tão necessário, principalmente nos dias de hoje, em que o racismo ainda é questionável, apesar de ser visto diariamente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Reflexão; Cultura Afro- brasileira.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem como objetivo realizar uma Reflexão Histórica da Cultura Afro-Brasileira e sua Influência na Educação, tendo em vista a obrigatoriedade de se trabalhar nos currículos escolares o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que nasceu por meio de um conjunto de de-

terminações políticas discutidas longamente com intensas repercussões pedagógicas, até mesmo na formação de professores. No dia 09 de janeiro de 2003, foi aprovada a Lei nº 10.639/03-MEC, lei essa que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Assinada pelo então Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva. O objetivo foi garantir vagas para negros nas escolas, e ainda, valorizar e reconhecer o passado sombrio de escravidão e submissão, buscando garantir direitos antes negligenciados.

DESENVOLVIMENTO

O Brasil foi descoberto e colonizado pelos portugueses, que em 1500, procurando as Índias, se depararam com as nossas terras, terra essa até então habitada por indígenas, após a descoberta, puderam perceber que a terra era extremamente fértil e rica, e enxergaram aqui a grande possibilidade de exploração dos bens e riquezas. Em seguida, Eduno começo da colonização, os africanos foram trazidos para as novas terras, como mão de obra escrava. Então, no lugar onde antes existia apenas uma cultura, a indígena, agora acolhe também a cultura africana, constituindo assim uma combinação de culturas, que envolvem danças, músicas, alimentos, saberes, práticas entre outros, começa-se então, a cultura brasileira, ainda em constante construção.
Um dos setores da nossa história em que podemos perceber essa combinação ocorrida é através da literatura:

A Literatura Negra ou Afro-brasileira é também Literatura Brasileira, e na medida que estas linguagens literárias dialogam ou entram em conflitos, permitem a expressão das múltiplas vozes que constituem nossa sociedade.(PEREIRA, 2010,p.188).

A história do Brasil é entrelaçada com a história da África, nossas origens e nosso passado é africano, nossa cultura tem partes inconfundíveis da África, falar de Brasil sem falar da África e da história construída juntos é negar a formação da nossa cultura e negar nossas origens.
Infelizmente, ao longo da história o ensino da Cultura Afro Brasileira foi focado na escravidão e no contexto de sofrimento vivido pelos negros no Brasil, porém a partir da Lei 10.639/03, tem se outra perspectiva no que se refere à Cultura Afro Brasileira, como podemos ver no artigo a seguir:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.’’ LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003

A partir desse artigo, é possível perceber que a escola é obrigada a ensinar e transmitir o conhecimento sobre essa cultura riquíssima e expor em sala de aula uma perspectiva que revela a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira, tendo os negros como sujeitos históricos, valorizando-se, portanto, a cultura como um todo, ou seja, a religião, as crenças, a alimentação, músicas e danças.

A Lei 10.639/03 também estabeleceu o dia Nacional da Consciência Negra, 20 de novembro, em homenagem ao dia da morte do líder quilombola, o negro Zumbi dos Palmares. Esse dia é marcado por uma luta histórica contra o preconceito racial ainda presente no Brasil.
Nas escolas periféricas do nosso país, nos deparamos com grande parte da comunidade escolar composta por estudantes negros, expor em sala de aula a valorização da Cultura Afro Brasileira é também valorizar esse aluno, é revelar uma história de luta que não podemos minimizar e esquecer, e além de tudo, continuarmos lutando pelo reconhecimento do negro na sociedade, e contra o racismo e preconceito que infelizmente ainda podemos presenciar na sociedade.
Cabe também ao docente repensar sua prática, discutir e questionar o currículo e o Projeto, Político Pedagógico da sua unidade escolar, além da revisão da cultura escolar, mas para isso, é necessário que o corpo docente esteja em constante discussão sobre as necessidades que os alunos enfrentam, dentro e fora da escola, e que as mudanças possam, não apenas instruir os estudantes, mas também fortalecer os alunos para uma luta que ainda não acabou.
Como professora da Prefeitura Municipal da cidade de São Paulo, tendo acesso ao material didático fornecido, como o Caderno da Cidade
– Saberes e Aprendizagens- posso constatar a rede de ensino preocupada com essa questão.

No caderno do quinto ano de Língua Portuguesa,

por exemplo, podemos observar uma abordagem sobre as questões Afro Brasileiras, um desses momentos é quando apresenta o trabalho e carreira de MC Soffia, uma jovem negra que com suas músicas revela críticas importantes e reais contra a sociedade racista em que vivemos, muitos alunos se identificaram com as suas canções e sua abordagem direcionada ao público infanto-juvenil. Valorizar artistas que falam sobre questões políticas – sociais também é uma função da escola, mostrar que a arte pode e deve ser usada como meio de crítica social. É importante ressaltar as características positivas e a importância do movimento Afro – Brasileiro, mostrando para os jovens o valor que tem a sua cultura. Percebemos essa preocupação em outros documentos como citado abaixo, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana:

O Ministério da Educação e Cultura especifica que a história da África deve ser abordada pela escola com uma perspectiva positiva, em tópicos que apresentem de forma articulada os aspetos históricos com os brasileiros em temas relativos e não apenas com enfoque de denúncia da miséria ou discriminações (BRASIL, 2004).

A escola é o reflexo da sociedade e da comunidade em que está inserida, em meio a uma sociedade tão complexa e delicada que estamos vivendo com várias questões sociais e falta de empatia, cabe à escola apresentar e insistir na valorização das origens, ao invés de tanta valorização do que não é nosso do que não é brasileiro, cabe ao ambiente escolar expor e apreciar nossas verdadeiras raízes.

Nessa mesma linha de abordagem, as escolas devem analisar a influência que essa cultura afro-brasileira exprime para a sociedade, sendo resgatado o direcionamento em memórias e histórias do povo que propicia a devida caracterização da cultura com diversidade e riqueza (BITIOLI; TONIOSSO, 2013).

Devemos ter ciência da contribuição que a cultura Afro Brasileira exerceu e exerce até hoje em nossa história, conforme o africano foi sendo inserido na sociedade brasileira, tornou-se afro-brasileiro, essa afirmação pode ser sustentada pelas palavras a seguir:

Para termos uma história brasileira ampla e justa é necessário imergir na história e na cultura africana. As primeiras culturas agrícolas e pastoris tiveram um importante desenvolvimento em solo africano. As culturas, manufaturas e as artes também foram intensamente processadas pelos diversos povos africanos. No campo da filosofia, da matemática e da cultura letrada, a África precede outros continentes com seu rico acervo (CUNHA Jr, 2008).
O desafio atual é como transmitir aos alunos a verdadeira essência e importância dessa rica cultura, cabe ao professor ser um investigador e pesquisador, abrir mão muitas vezes de conceitos fechados e ideias prontas e buscar ampliar seus horizontes, isso só é possível se sairmos da nossa zona de conforto e buscarmos, tanto com nossos pares, como em outras fontes de pesquisa e discussões.

[...] as temáticas que versam sobre grupos minoritários, principalmente os negros, não se fazem presente no cotidiano das salas de aula, preponderantemente nas instituições de ensino da Educação Básica. Esta situação nos remete a um problema que é comum, e que surgiu em consequência da formação deficitária, quando não inexistente, dos professores que atuam nesta modalidade de ensino (Ferreira, 2008, p. 226).

Para tal mudança de comportamento, é necessário investimento na formação desse professor, é necessário que a formação inicial capacite esse professor, para ter ciência da importância que esse tema tem tanto para a sociedade como para a vida desses estudantes que muitas vezes não conseguem valorizar a própria cultura.

A formação inicial e continuada de professores na perspectiva da diversidade étnico- racial foi indicada nos diversos depoimentos como um dos principais elementos para uma mudança de práticas e posturas racistas. Para a equipe de pesquisadores, tal fato indica a necessidade de que a formação em serviço seja seriamente rediscutida, isto é, o direito de profissionais da educação à sua formação e qualificação em seu próprio local de trabalho (GOMES, 2012, p. 355-356).

Para tal valorização existem diversos materiais disponíveis, capazes de auxiliar o professor nesse processo de descoberta e no desenvolvimento de novas metodologias e práticas de trabalho.

A história e a memória de diversos povos africanos fazem parte da cultura brasileira, principalmente as relacionadas à literatura oral de lendas, contos e mitos. Assim, trazer contos africanos para a sala de aula é uma forma de resgatar tradições já esquecidas como a contação de histórias, por exemplo. Para a cultura africana, as palavras têm poder e ignorá-las é considerado uma falha grave, pois é por meio das palavras que um mestre contador de histórias valoriza a cultura de seu povo e en-

sina seus ouvintes sobre os mais diversos assuntos (SOLLER-POINT, 2009, p.15).

Mesmo com uma formação muitas vezes não ideal, temos conhecimento de que o uso de ferramentas diversas sempre fez parte do processo de ensino aprendizagem, a sala de aula é lugar de experimentar, conhecer, arriscar, às vezes até mesmo errar, pois o erro faz parte do processo de aprendizagem, e é isso que fazemos diariamente, procurando métodos que cativem os alunos, que façam com que queiram conhecer mais, os livros e as histórias são grandes aliados na busca por diferentes fontes de conhecimentos, transmitir o encantamento , para assim, despertar o conhecimento.

A história e a memória de diversos povos africanos fazem parte da cultura brasileira, principalmente as relacionadas à literatura oral de lendas, contos e mitos. Assim, trazer contos africanos para a sala de aula é uma forma de resgatar tradições já esquecidas como a contação de histórias, por exemplo. Para a cultura africana, as palavras têm poder e ignorá-las é considerado uma falha grave, pois é por meio das palavras que um mestre contador de histórias valoriza a cultura de seu povo e ensina seus ouvintes sobre os mais diversos assuntos (SOLLER-POINT, 2009, p.15).

O Brasil é rico de diversas culturas e histórias, conhecer a história do Brasil é impossível sem pontuarmos a importância dos negros nessa trajetória de construção, reconhecer o espaço do negro na sociedade sem perder suas raízes, falar sobre a cultura Afro-Brasileira da perspectiva de ganhos, com o olhar ampliado, e principalmente
garantir os direitos que um dia já foram negligenciados.

A diversidade histórica e cultural do povo brasileiro, suas cores e suas nuances permite que teias sejam tecidas através de discussões, debates e reflexões no estudo da literatura afro-brasileira e africana com objetivo de eliminar as leituras de diferentes e exóticos sobre os biótipos brasileiros e africanos. Novas histórias deverão ser contadas e sobre os mais variados prismas num constante criar e recriar de diferentes pontos de vistas fornecendo assim elementos que possibilitam uma visão diferente sobre “o eu e o outro” (ABDALA, 2006, p.19).
Pensar fora da nossa comodidade é imprescindível para uma educação de qualidade, garantir o acesso e a permanência de todos e qualquer estudante faz parte das funções do professor, e valorizar o negro na sociedade também é nossa função e nosso dever, mostrar que a nossa história se fez e se faz pelos negros. Superar a discriminação racial, para a formação de cidadãos de respeito, a discriminação racial não é somente uma dificuldade da criança negra discriminada, mas uma oportunidade, ocasião de crianças brancas, negras se relacionarem na procura pela superação das diferenças em suas histórias e na sociedade como um todo. Para Silva (2001, p. 105) “Tratar da discriminação racial em ambiente escolar não significa ajudar a criança negra a ser forte para suportar o racismo, como se apenas ela tivesse problema com sua identidade e autoestima”.

A escola deve ser lugar de discussão, lugar de debates e questionamentos, um ambiente que contribua para a transformação do sujeito e consequentemente da sociedade em que esse sujeito está inserido. Para Munanga (2008, p. 17):

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas e que existem nas cabeças das pessoas (.). No entanto, cremos que a Educação e capaz de dar tanto ao jovens quanto aos adultos a possibilidade de questionar e de desconstruir os mitos de superioridade e de inferioridade entre grupos humanos que foram socializados (...) não temos duvidas que a transformação de nossas cabeças de professores e uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nos os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção de individualidades históricas e culturais das populações que formam a matriz plural do povo e da sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que, para que de fato consigamos colocar em prática a Lei nº 10.639/03-MEC é necessário investir na formação inicial dos professores, estimular para a importância do tema e transformar a escola em um lugar de discussões, que debate e luta contra o racismo e a falta de respeito com a nossa história e assim, garantir os direitos de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

ABDALA Jr., Benjamin. A literatura, a diferença e a condição intelectual. Revista Brasileira de Literatura Comparada. nº 8, p.19-39, 2006.Curitiba: SEED--PR, 2006.
BITIOLI, Michele; TONIOSSO, José Pedro. História e cultura afro- brasileira no currículo escolar. Revista Fafibe On-Line. Ano VI, n.6, p. 57–66, nov. 2013. Disponível em : . Acesso em: 17 de fev. de 2018.
BRASIL. Lei nº 10.693, de 9 de janeiro de 2003.

Diário Oficial da União, 19 de maio de 2004.
BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 10 jun. 2017.
BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer CNE/CP nº 1/04. Seção 1, p.11. Diário Oficial da União, 22 de junho de 2004.
CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história a educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). História da Educação do Negro e outras histórias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-33.
CUNHA JR, Henrique. A história Africana para compreensão da história do Brasil. Cadernos Temáticos--educando para as relações étnico- raciais. Governo do Paraná. Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba: SEED-PR, 2008. p. 85.
FERREIRA, Cléa Maria da Silva. Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva. Revista ACOALFAplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em: <http://www.acoalfaplp.net>. Publicado em: setembro 2008.
GOMES, Nilma Lino (org.) Práticas Pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03. Brasília: MEC; UNESCO, 2012b, 424p.
MUNANGA. Kabengele. Superando o racismo na Escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.
PEREIRA, Edmilson de Almeida. Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendente e educação. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.
SILVA, Maria Aparecida da; SANTOS, Isabel Aparecida dos; CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p.55-160.
SOLLER-POINT, Anna. O Príncipe Medroso e outros contos africanos. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E APRENDIZAGEM POR MEIO DO LÚDICO

JULIANA PLÁCIDO RIBEIRO SILVA

RESUMO

O lúdico tem uma grande importância principalmente na educação nas séries iniciais, pois contribui para o desenvolvimento cognitivo e estimula novos saberes, ampliando seus horizontes, formando seu caráter e a socialização. O objetivo desse artigo é identificar os efeitos decorrentes do lúdico na prática pedagógica, bem como meio de aprendizagem. Desta forma, o tipo da pesquisa realizada foi qualitativa, tendo por base a pesquisa bibliográfica, sendo estes os meios pelos quais foram obtidos a fundamentação teórica; tendo como os principais autores utilizados, tais como: Vygotsky (2001), Paulo Freire (1987), Kishimoto (1994), Piaget (1995), Luckesi (1994). Logo, o lúdico é um dos mais nobres instrumentos que auxiliam no desenvolvimento ensino aprendizagem, a descoberta de seu valor é pessoal e intransferível. Assim, a utilização dos jogos e brincadeiras como instrumento auxiliador no processo de construção do conhecimento, e como uma alternativa para a diversificação da prática docente que contribui para a descentralização do professor, envolvendo, motivando e tornando o aluno ativo no processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Brincadeiras; Jogos; Práticas Pedagógicas. Formação.

INTRODUÇÃO

Conscientes da importância de buscar novas alternativas e alcançar melhores resultados, educadores inovam cada vez mais seus instrumentos que sirvam de recursos pedagógicos visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Assim, Os jogos e brincadeiras podem colaborar no alcance desses objetivos, pois essa prática tem sido vista com bons olhos no âmbito educacional.

Dessa forma, eles são instrumentos e recursos para uma alternativa metodológica, que diversifica e contribui à prática pedagógica que centraliza a figura do professor como “transmissor do conhecimento”, e também para transformar o aluno passivo em um elemento ativo em relação ao seu processo de aprendizagem.

A justificativa para o trabalho partiu da verificação da importância dos jogos e brincadeiras como meio de aprendizagem e na formação das crianças e dos

jovens e
a responsabilidade que compete ao professor e a escola, neste processo de desenvolvimento.
Nessa direção esse trabalho buscou compreender com a seguinte questão: Como é possível intervir na dificuldade de aprendizagem? Objetivo geral ou primário: Analisar a importância do lúdico no desenvolvimento do educando, bem como os efeitos decorrentes como meio de aprendizagem, como também o papel importante do professor nesse processo, sua influência no despertar do interesse, da criatividade, imaginação do aluno e despertar o gosto pela aprendizagem. Objetivos específicos ou secundários: Identificar os aspectos importantes que lúdico proporciona no desenvolvimento do educando. Enfatizar o lúdico como enriquecimento do processo educacional. Analisar as contribuições e benefícios que o lúdico pode proporcionar na aprendizagem.
A pesquisa deu início com a leitura sobre o assunto por meio de livros e sites na internet, com a finalidade de obter embasamento teórico. Dessa forma, com base nas leituras realizadas foram definidos os questionamentos e os objetivos a serem atingidos. Os artigos que nortearam a pesquisa tiveram como base principais autores como: Vygotsky (2001), Paulo Freire (1987), Kishimoto (1994), Piaget (1995), Luckesi(1994), entre outros.
Dessa maneira, serão abordos temas importantes intitulados como: um breve histórico do longo caminho percorrido pelo lúdico e sua importância na prática pedagógica; a importância dos jogos e suas contribuições na educação, assim como para o desenvolvimento das crianças; algumas particularidades da formação dos professores nesse ambiente lúdico e sua importância como prática pedagógica.

1. O LÚDICO NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM: Aspectos históricos das brincadeiras

Certamente houve grandes mudanças na sociedade e muitas conquistas em relação a criança, mas ainda se percebe que ainda há uma cobrança cada vez mais constante para que a criança aprenda a ler e escrever o quanto antes. No entanto, com essa pressa acabam esquecendo que elas ainda são crianças e adoram brincar, deixando de lado muitas vezes o lúdico.
As brincadeiras tiveram um longo caminho e um papel primordial na aprendizagem, como tarefas e no desenvolvimento de habilidades sociais, necessárias às crianças para sua própria sobrevivência e desenvolvimento.

Desse modo, a criança vê as brincadeiras como símbolos e nesse sentido, nem sempre a criança vai brincar como o adulto espera. Porém quando transportamos para outros cenários históricos culturais, as brincadeiras não permanecem exatamente os mesmos.
No decorrer do tempo e com a miscigenação, as crianças que nasciam recebiam desde cedo à influência das culturas portuguesas, indígenas e africanas. Já nas civilizações antigas o lúdico mantinha-se entre os adultos e nas famílias. Esse termo lúdico veio do latimludusque representa o jogo, brincadeira e diversão.
Logo, essas brincadeiras presentes na cultura portuguesa, indígena e africana acabaram por influenciar na cultura lúdica brasileira.
No pensar de Cascudo (2001, p. 12) considera essa influência nas brincadeiras atuais brasileira, e constata que, entre os séculos XVI e XVII, os meninos indígenas, desde cedo, brincavam de arcos, flechas, tacapes, artefatos de sobrevivência. Para elas o divertimento era natural, pois imitavam os gestos e atitudes dos adultos.
As brincadeiras antigas não eram um simples passatempo, mas atividades educativas que os preparavam para a vida adulta, transformando-os em futuros trabalhadores. As meninas, desde pequenas, acompanhavam e auxiliavam suas mães nas tarefas domésticas, como cozinhar a mandioca, o milho, o cará, fazer a farinha, trazer e colher os legumes das roças e cuidar dos irmãos menores, ou seja, essas meninas não tinham muito tempo para brincar

2. O lúdico como prática pedagógica

Muitas pesquisas têm sido realizadas para identificar os efeitos decorrentes do lúdico como meio de aprendizagem, bem como também o papel importante do professor nesse processo, sua influência no despertar do interesse, da criatividade, imaginação do aluno e despertar o gosto pela aprendizagem.
Para ANTUNES (2004, p. 31), “brincando a criança desenvolve a imaginação, fundamenta afetos, explora habilidades e, na medida em que assume múltiplos aspectos, fecunda competências cognitivas e interativas”. Propiciando um ambiente onde a criança interage com o meio em que vive, assim favorecendo o seu desenvolvimento.
Conforme MALUF nos diz que:

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, 2004, p. 13)

Com o estimulo correto de acordo com a fase em que o seu desenvolvimento se encontra, a criança consegue construir com maior facilidade o conhecimento. Os jogos e brincadeiras são utilizados no ambiente escolar e permitem a construção da representação do mundo que cerca o aluno e no desenvolvimento das capacidades infantis.
O lúdico como meio de aprendizagem é uma maneira inteligente para a superação dos obstáculos. Desta forma, a aprendizagem lúdica proporciona satisfação, motivação e interação social. Ele estabelece essa relação entre brincar e aprender tornando o processo prazeroso e enriquecedor.
Para LUCKESI (1994) qual sentido que é dado para a educação na sociedade e o lúdico qual o seu papel dentro dos sistemas escolares.
É importante ressaltar que as brincadeiras, todas aquelas que são espontâneas da criança, que fizeram parte do crescimento, que proporcionaram prazer, alegria e pertencem e pertencerão ao seu mundo, tem forma, cor e sabor de infância. É por meio do lúdico que a fantasia passa a fazer parte do seu mundo, impulsionando e vivenciando a criatividade e a imaginação.
Portanto, a criança desenvolve sua imaginação a partir das vivencias que vai acumulando desde a infância. A ideia bastante difundida de que a "imaginação infantil é fértil", vem do fato de que as ligações que as crianças fazem das imagens percebidas e guardadas em sua memória.

3. O lúdico e as implicações didáticas

Referente as implicações didáticas pedagógicas, ao chegar à escola tem que ficar sentada, como um adulto, disciplinado, ouvinte, que não questiona e apenas é reprodutor do seu professor. Essa criança não tem a vivência que precisa para o seu desenvolvimento, e é esse o aluno que a escola deseja, esquecendo que ela é cheia de energia, de imaginação e de curiosidade.
Segundo RAMOS, RIBEIRO e SANTOS (2011, p. 42) destacam várias contribuições no que tange à aprendizagem lúdica, sendo elas:

- As atividades lúdicas possibilitam fomentar a formação do autoconceito positivo.
- As atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança já que, através destas atividades, a criança se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente.
- O jogo é produto de cultura, e seu uso permite a inserção da criança na sociedade.
- Brincar é uma necessidade básica como é a nutrição, a saúde, a habilitação e a educação.
- Brincar ajuda as crianças no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, as crianças formam conceitos, relacionam ideias, estabelecem relações lógicas, desenvolvem a expressão oral e corporal, reforçam habilidades sociais, reduzem a agressividade, integram-se na sociedade e constroem seu próprio conhecimento.
- O jogo é essencial para a saúde física e mental.
- O jogo permite à criança vivências do mundo adulto, e isto possibilita a mediação entre o real e o imaginário.

Vale ressaltar a importância dos jogos na educação, ou seja, o ato de aprender os jogos ou jogar para aprender, o indivíduo está executando o ato de conhecer e compreender as realizações humanas, registradas ou não por meio dos jogos.
Já o brincar muitas vezes é ignorado e visto como algo desnecessário e trabalhoso. Mas, é através desse brincar que a criança vivencia experiências novas, cria formas de expressão, hipóteses a respeito da vida, socializa-se, interage com outras crianças e compartilha suas experiências.
O lúdico está sempre ao redor da criança, seja através das brincadeiras, da música, da dança, da arte e até mesmo das histórias, pois está à base daquilo que, posteriormente, possibilitará à criança aprendizagens mais complexas e elaboradas. Assim, atividades lúdicas direcionadas à aprendizagem como a oralidade e ao ensino aprendizagem são possíveis, assim é necessário integrar o prazer e o aprender.
Desta maneira, o educador compreende e identificar estas formas de comunicação e expressão que as crianças possuem e desenvolvem, ou seja, podendo ser por meio de gestos, movimentos corporais, sons produzidos, expressões faciais ou brincadeiras. Sendo esses mecanismos que explicitam seus conhecimentos e a linguagem oral é uma das mais importantes.
A aprendizagem envolve aspectos, competências e habilidades múltiplas, cabendo ao professor desenvolver tanto a apropriação do sistema de escrita alfabética e práticas de leitura, escrita, oralidade significativas, na alfabetização e no ensino da língua materna.
Há tempos o homem em suas pesquisas vem tentando explicar como aprendemos, mas é a partir do século XX, com diversos estudos descobriram o

funcionamento do processo de aprender. Percebeu-se que era por meio da aprendizagem que o homem adquiria hábitos e comportamentos. Além disso a aprendizagem passou a ser definida como processo de aquisição de novos conteúdos a partir

de um sistema de trocas (homem-meio) constante.
De acordo com Kishimoto (1994), o brinquedo é um objeto, suporte da brincadeira ou do jogo, seja no sentido concreto ou ideológico. A aprendizagem ocorre de diversas maneiras, assim precisa de uma identificação e uma relação prazerosa, tanto com o conhecimento, como também com o educador e é nesse processo dinâmico, ativo e contínuo. A aprendizagem envolve aspectos, competências e habilidades múltiplas.
Logo, o lúdico tem uma grande importância na vida da criança, é o verdadeiro impulso para a criatividade. E, para isso, o professor se vale desse recurso como recurso pedagógico, propiciando espaços e situações de aprendizagem que articulem os recursos e capacidades efetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento.
A história dos jogos e brincadeiras tiveram uma grande importância para a transição das culturas atuais, ou seja, deixaram grandes marcas históricas. Assim, vale ressaltar que os jogos e brincadeiras já eram praticados e as crianças já se divertiam com muita similaridade com os dias atuais.
Dessa forma, considera-se como patrimônio cultural, pois não importa os materiais utilizados, pois existe uma variação muito grande, variação de regras, porém prazerosa, ou seja, jogar ou brincar faz parte do lúdico e há sempre uma descoberta, satisfação, divertimento e principalmente a aprendizagem.
Vale ressaltar que não se limita apenas uma metodologia, mas um conjunto de princípios pedagógicos uma diversidade que ampliam as aprendizagens com sucesso e explorem suas potencialidades.

4. Estratégias no processo de aprendizagem

Dessa maneira, o professor precisa instituir caminhos entre os opostos que liguem o saber e o não saber e estas ações devem acontecer no âmbito do indivíduo, do grupo, da instituição e da comunidade, visando à aprendizagem.
É também nesse processo que cada sujeito aprende e busca o seu aperfeiçoamento, como uma moldagem gradativa e ascendente, pois vai adquirindo

novas experiências e novos saberes de maneira a ajustar estes conhecimentos com os que já possuíamos.
Ela está sempre em constante modificação, ou seja, sofre diversas alterações de acordo com as suas experiências e interações na sociedade. Desta forma, o professor que ensinar por mera ação, de repetição, desqualifica todo o espaço educativo, que é o espaço de relação.
Como já enfatizamos existem diversas formas de intervenção para que a aprendizagem ocorra de forma prazerosa. Assim, as aprendizagens por meio do brincar desenvolvem, aumentam as potencialidades, as possibilidades virtuais que afloram o seu ser.
Dessa forma, elas são uma forma adequada de estimulação que pode ser oferecida às crianças por fazer parte da sua infância.
As brincadeiras constituem uma atividade primária que traz grandes benefícios, a qual supre necessidades de crescimento, e do ponto intelectual e social contribuindo para a desinibição.
Assim, as brincadeiras abrangem grande parte do desenvolvimento da criança, quando representa situações observadas no cotidiano e que futuramente a criança irá vivenciar.
Desta forma, vivenciar um processo de aprendizagem na infância somente como crescimento e o desenvolvimento das funções, sem considerar as brincadeiras, seria negligenciar esse impulso irresistível pelo qual a criança modela a sua própria estátua.
No entanto as brincadeiras não são somente para cultivar a autonomia da criança, mas para desenvolver sua motivação. Cabendo ao educador construir um contexto lúdico adequado e disponibilizar para ela uma variedade de oportunidades que possibilitem um nível, dentro do qual ela possa, de forma criativa e prazerosa, evoluir e aprender.
Nessa perspectiva, criar situações imaginárias que sejam confrontadas com o real desenvolve suas capacidades e habilidades, as quais muitas vezes não conhecem e desenvolvendo também o se “eu”.
Entretanto o brincar não é uma qualidade inata da criança, mas tem um significado social e real para ela.
Assim, caracteriza-se a brincadeira como um espaço de socialização, criado por uma aprendizagem social. Dessa forma, por meio das brincadeiras, irá construir a sociedade em que irá viver quando adulta.

Observa-se que o brincar tem uma grande importância para o ambiente de ensino-aprendizagem, principalmente para a sala de aula e nos mais diversos níveis de escolaridade, permitindo à criança o seu contexto vivido. Pois, propicia a integração dinâmica, respeito do próprio ritmo e fortalecimento do sentimento de pertencimento a um grupo.
Para Ramos, Ribeiro e Santos (2011, p. 42) destacam várias contribuições no que tange à aprendizagem lúdica, sendo elas:
As atividades lúdicas possibilitam fomentar a formação do autoconceito positivo e o desenvolvimento integral da criança já que, por meio destas atividades, a criança se desenvolve afetivamente, convive

socialmente e opera mentalmente.
O jogo é produto de cultura, e seu uso permite a inserção da criança na sociedade.
Brincar é uma necessidade básica como é a nutrição, a saúde, a habilitação e a educação e ajuda as crianças no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, por meio das atividades lúdicas, as crianças formam conceitos, relacionam ideias, estabelecem relações lógicas, desenvolvem a expressão oral e corporal, reforçam habilidades sociais, reduzem a agressividade, integram-se na sociedade e constroem seu próprio conhecimento.
O jogo é essencial para a saúde física e mental e permite à criança vivências do mundo adulto, e isto possibilita a mediação entre o real e o imaginário.
Constata-se então, que o brincar tem um significado mais amplo, ou seja, significa liberdade, envolvimento e espontaneidade, no qual leva a criança a aprender a organizar seu campo perceptivo, suas ideias, suas experiências, e a entrar em contato com suas emoções e sentimentos. Desse modo, o brincar é importante no desenvolvimento integral, afetivo, social, físico e cognitivo.
Segundo Mozzer (2008 p. 23) nas brincadeiras as crianças exploram e refletem sobre a realidade cultural na qual vivem, incorporando, questionando as regras e papéis sociais. Elas podem ir além da sua realidade, transformando-a e agindo sobre a mesma por meio da imaginação.
Considera-se que a brincadeira é um processo continuo, que, por si mesmo, envolve uma variedade de comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidades e compreensões.
Além de contribuir e influenciar na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integra-se a uma prática democrática e uma produção do conhecimento amplo.

Já no contexto escolar as brincadeiras podem ser utilizadas com a finalidade de entretenimento, diversão, para o desenvolvimento de determinadas habilidades e competências e como ferramentas na construção de uma aprendizagem significativa.
A escola cabe o papel de proporcionar as crianças experimentação, aumentar suas potencialidades, oferecendo a liberdade para desenvolverem novas habilidades fundamentais para a aprendizagem e para a vida.
Assim, esse ambiente deve ser propício para as brincadeiras, nos quais, podem ser utilizados como um veículo para facilitar a aprendizagem escolar e também o desenvolvimento pessoal, social e cultural em sua diversidade.
Conclui-se que, um dos principais objetivos da escola é possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento integral do aluno e as brincadeiras por sua vez, representam inúmeros benefícios. Sendo assim, a aprendizagem lúdica deve fazer parte da proposta pedagógica da escola.
Na atualidade diversas discussões entre pesquisadores e estudiosos têm acontecido sobre o conceito de criança. Assim, percebe-se a sua evolução tanto biológica, sociológica e cognitiva, seu desenvolvimento por meio da interação no meio social.
Desta maneira, é nesse espaço que se constrói diversos significados e conhecimentos e aprendizagens, por meio de um processo sócio interacional no qual, os sujeitos constituintes necessitam interpretar as ações dos outros para ter as suas próprias.
Segundo Vygotsky (1989) a criança aprende na interação com o ambiente que oferece oportunidades e o aprendizado não pode ser igual ao da outra, pois existem diversas culturas.
Entretanto, o brincar constitui uma atividade primária que traz grandes benefícios, a qual supre necessidades de crescimento, e do ponto intelectual e social contribuindo para a aprendizagem. Assim, o brincar abrange grande parte do desenvolvimento da criança, quando representa situações com sentido, objetivos e finalidades.
Para elas a criança precisa do meio físico e social, para construir seu pensamento e adquirir novos conhecimentos, sendo necessário considerar a afetividade e a motivação para que isso ocorra e futuramente haverá o prazer de aprender.

É nesse espaço enriquecedor que é a sala de aula, não se constitui apenas em um local para construção de conhecimento, mas é também um espaço socializador, de interação, novos conhecimentos e de experiências trocadas.
Desse modo esse ambiente pode apresentar diferentes formas de sentir, de expressar e de comunicar a realidade pelas e para as crianças, o que pode também resultar em uma mescla de emoções, conhecimentos e culturas representadas por sons, gestos, movimentos e fala.
Por outro lado, as brincadeiras têm uma função social comunicativa se materializa na interação entre objetos, pessoas e a linguagem estão ligadas às trocas sociais, formação de conceitos, à busca da compreensão e organização da realidade.
Eles são significativos no plano cognitivo, a criança para aumentar seu poder de comunicação, apoia-se no emprego do não verbal, a utilização do próprio corpo para comunicar-se, sendo esse um importante instrumento de transição para a linguagem oral.
Para Vygotsky (1989) a atividade intelectual ocorre por meio da linguagem, pois ela tem um caráter comunicativo da criança com as pessoas que a cercam, ajudando-a a orientar-se nas diversas situações e a planejar as atividades. Dessa forma, a realidade é substituída por símbolos iniciando e mo-

dificando ativamente a situação estimuladora.
As diversas situações cotidianas nas quais os adultos falam com a criança ou perto dela, configuram uma situação rica que a permite conhecer e apropriar-se do universo discursivo e dos diversos contextos nos quais a linguagem oral é produzida. Já, ancorado na teoria de Vygotsky, referente a Zona de Desenvolvimento Proximal, na qual ele define como a diferença entre o desenvolvimento atual da criança e o nível que atinge quando resolve problemas com auxilio, o que leva à consequência de que as crianças podem fazer mais do que conseguiriam fazer por si sós. Porém é importante que todo conteúdo venha ser planejado a partir daquilo que a criança já sabe, para que a mesma seja desafiada e amplie os seus
conhecimentos.
Dessa forma, o brincar proporciona a criança à oportunidade de desenvolver todas essas habilidades de forma criativa e divertida, tornando o aprender mais prazeroso e feliz.

Assim, é por meio do lúdico que a fantasia passa a fazer parte do seu mundo, impulsionando e vivenciando a criatividade e imaginação. O lúdico pode se manifestar por meio das brincadeiras e jogos.
Desse modo a prática do lúdico por meio das dos jogos, brinquedos e brincadeiras, pode ser visto como suporte para o ensino e aprendizagem das crianças, visto que já existem há muito tempo, desde as sociedades mais primitivas, na qual as crianças já inventavam suas formas de brincar, variando a sua função de acordo com o povo, ou tribo e época.
Visto que o lúdico, especialmente pela sua diversidade de expressão, sintetiza caminhos plurissignificativos para a aprendizagem e uma melhor compreensão do mundo.
Os jogos transportam as crianças para um mundo diferente do cotidiano, pois é com o jogo que eles aprendem o valor de equipe e como competir. Eles também podem contribuir para um trabalho de formação de atitudes enfrentar desafios, lançar-se à busca de soluções, desenvolvimento da crítica, da intuição, da criação de estratégias e da possibilidade de alterá-las quando o resultado não é satisfatório necessárias para aprendizagem.
De acordo com Kishimoto (1996) os jogos adultos são o xadrez, futebol, dominó, jogos de baralho entre outros e para as crianças são brincadeiras de roda, amarelinha, bolinhas de gude etc. De certa maneira existe uma infinidade de materiais lúdicos, jogos e brinquedos que fazem um paralelo entre o brincar e jogar.
Dessa maneira, por meio do jogo, o aluno passa por diversas etapas, de erros, incertezas, construções de hipóteses, e a todo o momento eles se autoavaliam e corrigiam os seus próprios erros ou dos colegas, e essa correção entre os alunos é mais eficiente do que a intervenção, pois sua linguagem e pontos de vistas são mais próximos e semelhantes.
Ancoradas em Piaget (1975), as autoras dizem que a principal característica do jogo em grupo é a interação entre os colegas, na qual as crianças poderão construir suas lógicas, seus valores sociais e morais.
Desta forma, vivenciar um processo de aprendizagem na infância somente como crescimento e o desenvolvimento das funções, sem considerar as brincadeiras, seria negligenciar esse impulso irresistível pelo qual a criança aprende. É possível utilizar os jogos e as brincadeiras em situações didáticas, pois a cooperação é necessária e desenvolve a interação e autonomia da criança.

Considerações finais

O lúdico por meio dos jogos e as brincadeiras no desenvolvimento infantil tem uma grande importância no processo de ensino aprendizagem e vale destacar sua contribuição no desenvolvimento global do educando, podendo ser aplicado e desenvolvido individual ou coletivamente como recurso metodológico, proporcionando a socialização e interação com o mundo que cerca a criança.
A contribuição teórica constata a importância das brincadeiras e jogos na infância, que servirão para a criança a estruturação do seu conhecimento para os anos seguintes de seu desenvolvimento.
No entanto, a escola é um espaço enriquecedor, ela tem o papel de proporcionar experiências que contribuirão para a formação da cidadania, possibilitando o desenvolvimento da criança, construindo e consolidando o seu conhecimento sobre o mundo.
Assim, o processo de ensino-aprendizagem precisaocorre de maneira prazerosa e significativo para alunos e professores e o trabalho com jogos vem para estimular a participação e interação entre docente e discente. O lúdico favorece a aprendizagem dos alunos.
No mundo contemporâneo não basta desenvolver os conteúdos e valores com os alunos, mas isso tem que ser feito valorizando os interesses dos mesmos. Ao utilizar o lúdico como metodologia, as crianças sentem-se em seu próprio mundo e tornam-se menos frustradas diante da gama de informações e conhecimentos que a sociedade moderna lhes impõe.
O professor da Educação Infantil deve ter a consciência de que o uso dos materiais lúdicos como recursos metodológicos favorecem o desenvolvimento da criança em sua totalidade. Utilizando o jogo, o professor dispõe de mais estratégias que dinamizem suas aulas, e favoreça o ensino e a aprendizagem.

Logo, ao valorizar a utilização do lúdico, a instituição educacional pode garantir condições de ensino e aprendizagem em um ambiente mais eficiente, pois brincar é uma necessidade da criança, e fundamental para sua estrutura e desenvolvimento.

Referências

ALMEIDA, M.T.P. Jogos divertidos e brinquedos criativos. Petrópolis: Vozes, 2004.
ALVES, Eva Maria Siqueira. A ludicidade e o ensino de matemática: Uma prática possível. Campinas, SP: Papirus, 2001.
ANTUNES, Celso. Educação infantil: prioridade imprescindível. Rio de janeiro: Vozes, 2004.
CASCUDO, Luis da Câmara. Dicionário do Folclore Brasileiro. 10.ed. São Paulo: Global, 2001.
FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1987. KISHIMOTO, Tizuko M. O Jogo e a Educação Infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.
LOPES, Maria da Glória. Jogos na educação: criar, fazer, jogar. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação, Cortez Editora, São Paulo – SP, 1994.
MAGALHÃES, Rita de Cássia B.P. Processos formativos e saberes docentes em tempos de inclusão: apontamentos a partir de contribuições da educação especial. In Silva, Aida Maria Monteiro... [et al]. Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006.
MALUF, Ângela Cristina. Brincadeiras para sala de aula. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
MOZZER, G. N. S. A criatividade infantil: uma perspectiva histórico-cultural da subjetividade. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: . Os professores e sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-33.
PIAGET, J. A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo: São Paulo: Zahar, 1971.
PIAGET, Jean. Seis estudos de Psicologia. 21ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
RAMOS, Danielle Cristina; RIBEIRO, Sheila Maria; SANTOS, Zuleica A. G. Os jogos no desenvolvimento da criança. In: ROSA, Adriana (Org.). Lúdico & Alfabetização. Curitiba: Juruá, 2011, p.38 43.
Referencial Curricular Nacional para a educação infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
RIZZI, Leonor; HAYDT, Regina Célia. Atividades lúdicas na educação da criança. 6 ed. São Paulo: Ática, 1997.
RIZZO, Gilda. Educação Pré-Escolar. 7ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992. TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
VYGOTSKY, Lev Semenovich. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
VIGOTSKY, L. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA ATUALIDADE

JURANDIR SANTOS DA SILVA

RESUMO:
O Objetivo desta pesquisa é analisar a educação para o Ensino Superior, devido a educação a distância tem sido uma realidade em nossos dias achamos relevante considerar esse assunto. Para o desenvolvimento desta pesquisa foi utilizado consultas bibliográficas, assuntos relacionados a mídias, algumas discussões relacionadas ao campo educacional trazendo atenção, nos documentos educacionais que regem a educação a distância. Crescente demanda da EAD na atualidade, importante modalidade de ensino que não só nesse momento de pandemia, mas desde de sempre vem contribuindo com a formação de estudantes, no processo ensino aprendizagem, com a proposta de articular objetos de ensino e competências, determinante para que muitas das competências almejada possam se desenvolver, numa visão contextualizada significativa . Igualdade de oportunidades, analisa gestão tempo com os horários. Disponibiliza-se de recursos das tics, acesso ao material de ensino disponibilizado pelo professor de forma eletrônica com acesso livre. Pesquisa autônoma, com uma legislação específica, tutor e estudante ambos envolvidos no processo, apesar de não estarem no mesmo espaço físico, se comunicam através de uma plataforma. Oferece um processo de aprendizagem completo, dinâmico e eficiente, contam com bibliotecas virtuais, passam também pelas mesmas avalições que os cursos presencias por parte do MEC. Os cursos oferecidos são mais baratos em relação aos presencias. Com diferentes momentos de aprendizagem que possibilitam aos estudantes explorações diversificadas e significativas que visam ao desenvolvimento integral de cada um.

PALAVRAS-CHAVES: Aprendizagem; Educação; Conhecimento.



Seu artigo na Revista

ITEQ Educacional

Entre em contato conosco e saiba como enviar seu artigo.

www.grupoiteq.com.br

1. Introdução

Em virtude da declaração feita pela Organização Mundial da Saúde (OMS), classificando a situação da COVI-19 como “Pandemia” diante dos riscos reais todas as instituições de ensino existentes no país resolveram suspender as atividades presenciais. Para que nenhum estudante fosse prejudicado em seu objeto de estudo a fim de atender a portaria 343 de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição de aulas presenciais por aulas de meios digitais enquanto durou a situação da Pandemia da COVID-19 para os cursos presenciais em andamento, foram disponibilizados objetos de estudo e o material pertinente a disciplina do período. Com isso procurando manter o bom desenvolvimento dos cursos, adequando os a uma abordagem mais próximas as situações didáticas e metodológicas a da sala de aula .Proporcionando da melhor forma possível de obter os estudantes informados e atualizados para que os mesmos , possam garantir sua presença por meio virtual e assegurar seu aprendizado, sem que venha ter prejuízo em seu ambiente escolar. De uma maneira simples assegurando a todos na construção do seu conhecimento. Como educador, foi essa situação, que me fez repensar, e ter um olhar diferenciado sobre o ensino a distância, incentivando-me a escrever sobre esse maravilhoso tema. Tudo isso reforçou ainda mais o quanto o ensino a distância é importante, não só nesse momento em questão, mas também para a formação de todos os atores envolvidos em diversas áreas de conhecimento. Com uma linguagem, clara e precisa conduzindo o estudante a reflexão, a resolução de problemas, ao posicionamento crítico. Despertando o interesse no estudante.

2. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA ATUALIDDE

O ensino a distância possui uma legislação específica que está regulamentada através do artigo 80 da Lei 9394, e 20 de dezembro de 1996.

Art. 1º para os fins deste decreto, considera- se educação a distância a modalidade educacional que busca suprir limitações de espaço e tempo com aplicação pedagógica de meios e tecnologias da informação e da comunicação e que, sem excluir atividades presenciais organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares.

Tendo como objetivo oferecer um processo de aprendizagem completo, dinâmico e eficiente, mediada, por intermédio de recursos tecnológicos, os quais vem se expandindo rapidamente em todo planeta. Sendo uma ótima opção para estudantes que querem se especializar e valorizam seu tempo. Permitindo ao estudante administrar o tempo de estudo, fazendo em casa, nos horários livres do serviço ou onde desejar. Esse fato de poder estudar onde quiser, constitui uma vantagem significativa, com isso estudantes que vivem em cidades pequenas, que não tem determinado curso ou cursar uma faculdade que não se dispõe de uma universidade.

A educação a distância funciona a partir de uma integração virtual entre o estudante e um tutor EAD, apesar de separados por tempo e espaço, porém de maneiras distintas conseguem se relacionar entre si com eficiência e pautada na interatividade, assim construindo um excelente ambiente de aprendizado. Com toda essa interação, percebemos, que no mundo da globalização estamos cada vez mais dinâmicos e interativos em busca de adquirir novas competências para aperfeiçoarmos as nossas habilidades profissionais. A educação a distância cresceu em um ritmo acelerado com isso se tornando um dos métodos mais completo e eficaz na educação.

O ensino online difere do presencial pela ausência do contato diário numa sala. Mas tanto o presencial quanto o online, ambos cumprem seu papel de ensinar e assim tornando o conhecimento mais acessível aos estudantes. Devido diversas vantagens de se realizar um curso a distância, tem feito com que a procura por essa modalidade de ensino aumente ano após ano. Dentre as vantagens, destacamos a

flexibilização de local e horário. O curso a distância traz consigo uma linguagem que conduz a reflexão, a resolução de problemas, ao posicionamento crítico, com uma clareza despertando o interesse no estudante, sendo que o estudante é ativo no processo da aprendizagem.

2.1 OS BENEFÍCIOS DO ENSINO A DISTÂNCIA NA ATUALIDADE

Ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação. Uma das dificuldades atuais é conciliar a extensão da informação, a variedade das fontes de acesso, com o aprofundamento da sua compreensão, em espaços menos rígidos, menos engessados. Temos informações demais e dificuldade em escolher quais são significativas para nós e conseguir integrá-las dentro da nossa mente e da nossa vida. A aquisição da informação, dos dados dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer hoje dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel

do professor - o papel principal - é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los. (Moran, palestra Belo Horizonte e Fortaleza. pp.1, 1999)

Dispomos de benefícios importantes que contribuem bastante para que uma pessoa possa dar sequencias aos seus estudos e se aperfeiçoarem em seu campo de atuação profissional , independe de onde essa pessoa possa morar, perto ou longe ou até mesmo em cidades distantes sem recurso, para o cidadão dar continuidade aos seus estudos. Entre esses benefícios destacamos:

¬Economia de custo:
Pois, devido as mensalidades serem mais acessíveis nos cursos EAD, em relação aos cursos presenciais. Boa parte da bibliografia pode ser consultada online.

¬ Economia do tempo:
O estudante pode acessar o objeto de estudo onde quiser, adequando os melhores horários em relação a sua rotina. Assim não havendo necessidade de deslocamento até a faculdade diariamente. Porém atividades de laboratórios, avaliações e trabalhos finais são desenvolvidos presencialmente e estão previstos no calendário do curso.

¬ Comodidade:
Os objetos de ensino ficam disponíveis via internet sete dias por semana, o estudante programa sua própria rotina de estudo da melhor forma possível, conciliando com sua vida profissional e pessoal, dessa maneira escolhendo onde e quando estudar. O ensino a distância também conta com bibliotecas virtuais, cujo acervo fica acessível o tempo todo.

¬ Inclusão:

Pessoas que, por algum motivo não podem frequentar cursos presenciais se beneficiam do EAD. Pois o ensino a distância tem se mostrado uma poderosa ferramenta de acesso a educação de qualidade e de inclusão.
Ao autorizar instituições e cursos a distância, um dos critérios do MEC é levar em consideração a garantia da acessibilidade a pessoas portadoras de deficiência. O número de vagas ofertadas, quantidade e a localização dos polos de apoio também são avaliados.

¬Disciplina:
O estudante sempre se organizará, se adequando a sua rotina diária de acordo com suas necessidades, pessoais, profissionais, para assistir as aulas e desenvolver as atividades semanais. Pois o estudante, não precisa de horário fixo para cumprir, com isso facilitando sua rotina diária, assim o aluno é estimulado a seguir seu próprio ritmo e desenvolver também o senso de disciplina e autonomia, característica bastante requisitadas no mercado de trabalho.

¬ Interação:
No EAD uma parte importante da aprendizagem acontece justamente na interação com professores, colegas e tutores uma prática bastante estimulada nos cursos a distância.

¬Pedagogia inovadora:
Devido as novas tecnologias de educação os estudantes de cursos EAD se encontram com diversas ferramentas de apoio a aprendizagem com isso facilitando a sua interação com colegas, professores e tutores por meio de vídeo conferências, chats, fóruns, sequencias didáticas online, simulações.
Quem elabora cursos a distância tem como finalidade garantir a permanecia do estudante conectado pelo tempo necessário, para que ele possa saber administrar o objeto de estudo em favor a construção do seu conhecimento. Assim, surgindo novas formas de interação e apresentação que facilitam a aprendizagem de forma lúdica e eficaz, incentivando o estudante na sua rotina diária.

¬Reconhecimento:
As universidades que pretendem oferecer cursos EAD passam por um rigoroso controle do Ministério da Educação (MEC). São avaliados por exemplo a grade curricular, a infraestrutura física dos polos de apoio, os recursos didáticos, títulos dos professores, e a infraestrutura tecnológica dos sistemas de comunicação utilizados.
Os cursos EAD também são submetidos as mesmas avalições pertinentes aos cursos presenciais por parte do MEC. Ao adquirir um diploma de nível superior em curso a distância reconhecido pelo MEC, o estudante tem a garantia de que o documento é valido em todo território nacional, seja para prosseguir com seus estudos, em uma pós graduação, prestar concursos públicos ou procurar um emprego.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação a distância segundo o senso em 2010, no país cerca de 5 mil estudantes estavam matriculados no ensino superior no ano 2000. Dez anos depois esse número teve um aumento significativo, aumentando para 930 mil estudantes. Estes dados

comprovam que o ensino a distância é uma modalidade que vem crescendo constante no país. Essa modalidade de ensino oferece ao estudante, plena comodidade e o mínimo de deslocamento. Sendo uma alternativa bastante interessante, para quem precisa conciliar os estudos com outras atividades, como serviços, cuidados com a família e até mesmo a vida pessoal. Dispondo-se de recursos via internet, recursos interativos, com um método objetivista e construtivista, horário preferencial e flexível, professor mediador, facilitador, feedback assíncrono via fórum de discussão, e-mail, etc. Acesso ao material de formato eletrônico é de acesso livre, disponibilizado pelo professor.

Essa modalidade proporciona motivação para pesquisa, autônoma, acessibilidade, flexibilidade e autonomia nos estudantes, método dinâmico e flexível, possibilitando criatividade, permitindo ao estudante a organização do tempo de forma individual. Com igualdades de oportunidades, igual aquelas oferecidas ao curso presencial. Diante da situação, em um momento excepcional, como este da epidemia as instituições de ensino tiveram de se reinventar, pensar e seguir outras diretrizes, para dar segmentos aos cursos, presencias em andamento, usando a tecnologia como complementar ao presencial, sendo um vetor importante de avanço. Medidas tomadas que assegurou aos estudantes frequência, com uma variedade de fontes de informação, contribuindo para a construção do conhecimento dos estudantes, sem interromper o acesso ao conhecimento no momento da pandemia.

A forma como cada indivíduo participa dos processos comunicativos varia em função da relação que estabelece entre as novas informações e as suas estruturas de conhecimento; da capacidade de analisar e relacionar informações; e de uma atitude de crítica frente a fonte de informações. Parâmetros Curriculares Nacionais pp. 136 Brasília 1998.

Ao final desse trabalho observamos que a educação a distância é uma modalidade que precisa ser ampliada, devido sua grande importância no âmbito educacional, pois com o seu papel de quebrar várias das barreiras que impedem as pessoas de terem acesso a uma educação de qualidade, representando a importante função de ajudarem pessoas a se qualificarem como profissionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M.E.B. Educação Projetos Tecnologias e Conhecimento. 1ª Edição, São Paulo PROEM, 2001

Almeida, M.E.B (2002). Tecnologia de informação e comunicação na escola: novos horizontes na produção escrita. PUC-SP. Mimeo.

Bastos, Manoel de Jesus. A importância da EAD na formação do sujeito. Revista cientifica Multidisciplinares Núcleo do Conhecimento. Ano 02, ed. 01, vol.14, p.p. 71-81 janeiro 2017

Conselho Nacional de Educação, MEC. Câmera de Educação Básica. (2002). Diretrizes Nacionais para a Educação a Distância no âmbito de Educação Básica. Relatores Gouvêa S.F & Bizzo, N. M. V. CNE/MEC-Disponível em: https//siteantgo.portaleducação.com.br... Acesso em 07/07/2020

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB,/Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996- 11ª ed.

MORAN, José Manuel. “O que é educação a distância? In Boletim de Educação a Distância. Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância,2000.

MORAN, José Manuel. Moran: Disponível em: www.eca.usp.br/prof/moran. O uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD – uma leitura crítica dos meios

PORTAL, EDUCAÇÃO Google-www.edools.com>educação a distância

-UVB a Universidade Virtual Brasileira Disponível em: http//www.uvb.br/. Acesso em 15/08/2020

IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JUREMA MARIA SOUZA DA CRUZ

RESUMO:

O presente artigo tem seu foco centrado na importância da brincadeira na Educação Infantil, pois é através das brincadeiras que a criança descobre possibilidades de vivenciar o mundo e de posicionar-se diante dele. Com isso buscou-se investigar as concepções dos professores frente à importância do ato de brincar, desse modo a pesquisa teve como objetivo geral investigar a importância do brincar no desenvolvimento integral das crianças na educação infantil. Especificamente objetivou-se (a) observar a participação das crianças durante os momentos de brincadeiras livres e dirigidas e (b) analisar quais são as suas brincadeiras favoritas. A metodologia adotada foi através da abordagem qualitativa, e seu procedimento metodológico. A partir dos dados analisados nesta pesquisa, pode-se considerar que a brincadeira está presente nas vivências diárias destas crianças e perceber que as concepções da professora vão ao encontro das teorias dos autores pesquisados, tendo sua prática docente voltada à criança, à ludicidade, à imaginação e às brincadei-

ras. Sabemos que brincando a criança desenvolve sua criatividade, sua imaginação, sua autoestima, e seu pensamento lógico. Portanto, essa pesquisa se fundamenta na tese de que brincar é muito importante para o desenvolvimento das crianças, pois a brincadeira constrói a personalidade da criança, tornando-se um adulto equilibrado fisicamente, quanto emocionalmente.

PALAVRAS-CHAVE: Brincadeira; Educação Infantil; Mediação.

ABSTRAT:

This article focuses on the importance of play in Early Childhood Education, as it is through play that the child discovers possibilities to experience the world and to position himself before it. With this, we sought to investigate the teachers' conceptions regarding the importance of the act of playing, so the research had as general objective to investigate the importance of playing in the integral development of children in early childhood education. Specifically, the objective was to (a) observe the participation of children during the moments of free and directed play and (b) analyze what are their favorite games. The methodology adopted was through the qualitative approach, and its methodological procedure. From the data analyzed in this research, it can be considered that play is present in the daily lives of these children and realize that the teacher's conceptions are in line with the theories of the researched authors, with their teaching practice focused on children, playfulness, imagination and games. We know that by playing the child develops his creativity, his imagination, his self-esteem, and his logical thinking. Therefore, this research is based on the thesis that playing is very important for the development of children, because play builds the child's personality, becoming an adult physically and emotionally balanced.

KEYWORDS: Play; Child Education; Mediation.

1.INTRODUÇÃO

A temática da pesquisa tem seu foco centrado na importância do ato de brincar na Educação Infantil, pois é através das brincadeiras que a criança descobre possibilidades de vivenciar o mundo e desenvolve sua criatividade, afastando-se do mundo real, criando e recriando histórias. Deste modo ela aprende a construir e respeitar regras, a argumentar, a questionar e se posicionar diante do mundo que a cerca.

E é função da Educação Infantil proporcionar momentos de cuidado e educação, proporcionando atividades e brincadeiras que desenvolvam a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças.

Diante do exposto, apresenta-se como problema de pesquisa: Quais são as concepções dos professores frente à importância do ato de brincar na Educação Infantil?

Desse modo, a pesquisa teve como objetivo geral investigar a importância do brincar no desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Especificamente objetivou-se a) observar a participação das crianças durante os momentos de brincadeiras livres e dirigidas; b) analisar quais são as suas brincadeiras preferidas.

Em situações do seu dia a dia, brincando,experimentando e interagindo. em relatos de como vê a importância do brincar na Educação Infantil.

Conforme Boni e Quaresma (2005, p. 71) acerca da observação: A Observação também é considerada uma coleta de dados para conseguir informações sobre determinados aspectos da realidade [...]. A observação também obriga o observador a ter um contato mais direto com a realidade.

CAPITULO 2. A PRESENÇA DE ATIVIDADES LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É na primeira infância, que a criança vivencia e realiza as mais profundas hipóteses e descobertas sobre o mundo. Pois a aprendizagem da criança inicia-se desde o seu nascimento, da interação que estabelece com o mundo que acerca.

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998, v.2, p.22): Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação a memória, a imaginação. Amadurecem também capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papeis sociais.

É através do brincar que a criança aprende a elaborar níveis mais complexos do seu desenvolvimento, ao mesmo tempo em que brinca, inconscientemente ela aprende.

As brincadeiras são valiosas para o desenvolvimento cognitivo da criança, é no brincar que ela desafia-se, enquanto experimenta, amadurece e desenvolve suas habilidades. Na brincadeira ela vai muito além do seu comportamento habitual para sua ida-

de.
A Zona de Desenvolvimento Proximal é um conceito importante na teoria de Vygotsky (2007). O autor determina dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial.
O real representa as atividades que a criança já consegue realizar sozinha; o potencial representa as atividades que a criança tem capacidade de realizar, porém ainda não as faz.
Encontra-se entre estes dois níveis de desenvolvimento, portanto é essencial para o aprendizado criarem-se zonas de desenvolvimento proximal. Através da brincadeira é possível que o professor possa intervir e mediar a zona de Desenvolvimento Proximal, de suas crianças, para que possam construir novas aprendizagens. É de suma importância que o professor proporcione às crianças atividades estimuladoras, que estejam além do que a criança saiba no momento, isso é essencial para que a criança construa novos saberes e aprendizados.
Vygotsky (2007, p.134) afirma que o brincar estimula aprendizagem, potencializando na criança uma zona de desenvolvimento proximal.
Na brincadeira: a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no ato de brincar é como se ela fosse maior do que ela é na realidade.
Através da brincadeira acriança desenvolve sua identidade e sua autonomia, quanto mais a criança for estimulada a brincar, mais ela irá se desenvolver satisfatoriamente rumo à independência, adquirindo cada vez mais o controle do seu corpo, de seus movimentos, gestos e atitudes.
De acordo com Kishimoto (2002, p.151): A brincadeira tem papel preponderante na perspectiva de uma aprendizagem exploratória, ao favorecer a conduta divergente, a busca de alternativas não usuais, integrando o pensamento intuitivo. Brincadeiras com o auxilio do adulto, em situações estruturadas, mas que permitam a ação motivada e iniciada pelo aprendiz de qualquer idade parecem estratégias adequadas para os que acreditam no potencial do ser humano, para descobrir, relacionar e buscar situações.
Sendo assim acredita-se que a criança aprende brincando, o adulto não deve somente oferecer à criança brinquedos. É fundamental que o adulto participe com ela de suas brincadeiras, organizando e planejando suas atividades a fim de proporcionar o desenvolvimento da criatividade da criança.
Diante disso, Kishimoto (2008, p.1) afirma que a criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre em contato com os objetos e brinquedos certo formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora ela aprende novas brincadeiras e suas regras.
Sem dúvidas o brincar faz parte do mundo infantil, as escolas de educação infantil devem disponibilizar de espaços adequados para que as crianças possam ter autonomia no brincar, sendo os materiais de fácil acesso á criança, como prateleiras baixas e ao seu alcance, com brinquedos coloridos, de várias formas e texturas, fantoches, jogos de encaixe, livros , etc.

Durante a brincadeira a criança sente prazer e isso é fundamental, pois através da brincadeira ela aprende.
Além disso, segundo Vygotsky (2007, p. 117) no ato de brincar,
[…] a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer e, ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo.
Este é o caminho que o profissional que atua na área da Educação Infantil deve trilhar, é de extrema importância que haja uma relação entre os objetivos a serem alcançados com a forma lúdica de ensinar, a prática pedagógica e a brincadeira devem andar juntas. A Educação Infantil é o auge das descobertas, sendo assim a brincadeira nesta fase é peça essencial no processo de ensino aprendizagem.
As brincadeiras devem ser oferecidas às crianças nas instituições de educação infantil, principalmente nos ambientes externos, onde as crianças criam seus próprios espaços para as diferentes brincadeiras.
A brincadeira é uma linguagem natural da criança, que a torna ativa e criativa, oportunizando os relacionamentos. O profissional, o educador deve compreender que o seu papel é de ser o mediador desse processo de ensino e aprendizagem.
O professor precisa estar preparado e capacitado para direcionar as atividades, para proporcionar momentos e condições para que a criança possa criar e recriar. Acima de tudo o educador precisa acreditar no brincar, tornando essa ferramenta indispensável no desenvolvimento do educando, apresentar diferentes metodologias, inovar e contextualizar com a realidade.
Através do brincar e das atividades lúdicas a criança desenvolve o gosto pelo conhecimento, pois através do prazer, a criança libera suas emoções e liberta sua criatividade, tornando-se sujeito ativo da construção da aprendizagem, construindo e reconstruindo, criando e recriando, o mundo em que deseja viver.
A criança é um sujeito histórico que está inserida

em uma sociedade na qual compartilha de inúmeras experiências culturais. Conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, art.29, a Educação Infantil define-se como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade.

Desse modo, acredita-se que é nesta fase que a presença das atividades lúdicas tornam-se mais importantes. O brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia, sendo que as primeiras interações da criança ocorrem através das brincadeiras.

Quando questionada em que momentos acontecem as brincadeiras em sala de aula a professora entrevistada respondeu que, organiza as brincadeiras de maneira a contemplar a alegria e a satisfação das crianças para que as variadas formas contribuam decisivamente no desenvolvimento da criança. Assim, na rotina organizada é contemplada a brincadeira livre, direcionada e de regra.

As observações realizadas na turma fica evidente a organização e a presença da professora nas brincadeiras, sendo que as crianças são estimuladas a brincar, experimentar, cantar, dançar, conhecer o mundo criando e respeitando regras.

Percebe-se claramente que o envolvimento da professora no momento da brincadeira faz a diferença e torna o brincar uma atividade educativa e divertida. O brincar orientado e participativo é diferente do "agora vocês podem brincar". A atividade dirigida e como envolvimento da professora torna prazerosa a aprendizagem. Buscando saber as preferências das crianças referentes às brincadeiras livre ou dirigidas, descobriu-se que,

As crianças preferem "brincar", ainda que as brincadeiras livres lhes proporcionem a imaginação, o faz de conta e o estímulo à auto expressão, e as brincadeiras dirigidas propõem a elas o aprender brincando, o construir e o reconstruir.

Podemos observar através deste relato que as crianças gostam de ambos os tipos de brincadeiras, tanto as livres quanto as dirigidas. Percebe-se que quando brincam livremente a imaginação invade o mundo da criança, mas também surgem muitos atritos, brigas e disputas por brinquedos.

Quando dirigidas as crianças seguem outro tipo de comportamento. Nesse sentido, o professor deve ter conhecimento para possibilitar a variedade das atividades, planejando-as antecipadamente, buscando resultados.

Questionou-se ainda quais os brinquedos e os espaços disponíveis na escola para as brincadeiras A escola carece de brinquedos e jogos, porém a construção dos mesmos oferece as crianças o desejo de brincar. Os espaços são divididos entre o parquinho com brinquedos como: balanços escorregam, gangorras, caixa de areia,

etc.; o saguão e o pátio dos fundos do ginásio onde se realizam no período esportivo as brincadeiras de roda, jogos de bola, etc.

A resposta demonstra a boa vontade da professora em confeccionar junto às crianças os brinquedos e jogos que a escola não disponibiliza, a fim de que esta carência de recursos não os impeça de brincar. Neste sentido, o professor precisa ser criativo, buscar auxilio dos pais, incentivando a construção de brinquedos através de projetos, realizando campanhas de arrecadação junto à comunidade e parcerias com alunos de outras turmas. Há inúmeras possibilidades, afinal não é preciso de materiais sofisticados e caros, podem ser simples, cabe ao educador preparar e organizar espaços e materiais para a sua aula.

As brincadeiras que as crianças mais realizam dentro do cotidiano escolar observado são as seguintes: constroem castelos na caixa de areia, jogam bola, participam de brincadeiras de roda, como "a canoa virou", lego, casinha, passa anel, pega-pega, cabra-cega, cobrinha com corda, atividades com bambolês, entre outras. Quando questionada se considera que o brinquedo contribui para a construção do conhecimento, a resposta foi a seguinte:

Sim. Certamente, o brinquedo oferece á criança a oportunidade de criar e recriar e obter o seu próprio aprendizado. Os brinquedos são parceiros que desafiam a criança possibilitando as descobertas e proporcionando o aprender fazendo.

A utilização de materiais concretos, formas coloridas, jogos, brinquedos, são essenciais neste período, pois contribuem para a formação intelectual de forma desafiadora e prazerosa.

Segundo Vygotsky (1998) com o brinquedo a criança ultrapassa limites que lhe são preestabelecidos, interpreta situações, incorpora e altera significados. Portanto os brinquedos são grandes parceiros das crianças, pois brincando a criança estimula a sua curiosidade, proporcionando o seu amadurecimento cognitivo, a criança dá vida aos objetos em suas brincadeiras, uma simples caixa de papelão pode tornar-se um carro, um castelo, uma casa. É de extrema importância que o educador permita que a criança explore os objetos, e incentive-as a brincar, a imaginar, criar e recriar situações.

Observa-se através de seus atos que a professora titular pesquisada acredita na importância da brincadeira na Educação Infantil e destaca-se a fala: A importância do brincar na Educação Infantil é valiosa, pois a criança enquanto brinca naturalmente desenvolve suas habilidades, experimenta e vai aprendendo de forma verdadeira e prazerosa adquirindo aprendizagem, pois este brincar fornece a ela a possibilidade de construir brincar desenvolve na criança uma aproximação entre o mundo real e

a fantasia.
O cuidado da professora regente ao organizar as brincadeiras e a sua presença nas mesmas é agregadora e estimulante, pois não se restringe a observar e ofertar brinquedos. Ela intervém no brincar, participando, separando brigas, estimulando na atividade mental, social e psicomotora das crianças da turma.
Existem ainda muitas falhas quanto ao termo ludicidade. Para muitos profissionais o lúdico acaba sendo somente deixar a criança brincar, ocupando-a para que esse momento possa arrumar salas, trabalhos e outros.
O exercício do brincar é uma forma fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem do ser humano, em qualquer fase da vida. O lúdico possibilita e facilita a apropriação de significações pela criança.
Cabem ao professor explorar recursos e materiais, espaços e ambientes que facilitem as ações recreativas e educativas. Através do lúdico o educador pode conhecer a realidade do seu grupo de crianças, seus interesses e necessidades.
Podemos perceber na hora do brincar aspectos que podem ser trabalhados com objetivos claros, questão de limites, ansiedade, autonomia, raciocínio lógico e criatividade, cabe ao educador definir qual atividade mais adequada para a ação educativa.
O brincar possibilita assim que haja interações entre as crianças, mas também acontece com adultos. Esse simples e complexo ato de brincar favorece para que seja desenvolvida a parte cognitiva, motor, afetividade e a sociabilidade da criança.
È através do brincar que a criança tem contato com a realidade cultural em que vive, tem assim condições de ir aos poucos incorporando as regras sociais já estabelecidas. Pois nesse momento, as brincadeiras vão trazendo à tona hábitos, valores que fazem parte do grupo ao qual pertence.
No mundo lúdico estão incluídos os brinquedos, as brincadeiras e também jogos, que são utilizados na educação infantil como riquíssimo material didático e pedagógico.
Brinquedos não são utilizados apenas para o desenvolvimento de processos psíquicos, mas auxilia para que adquira conhecimento do mundo físico e seus fenômenos, e para qual finalidade foram construídos, entendo assim o comportamento humano, como se relacionam e seus hábitos culturais.
Quando brincam internalizam o que aprenderam, com isso elaboram suas emoções, sentimentos, pensamentos. Durante o momento em que as crianças brincam devem acontecer as intervenções para novas situações. Podem também ser ensinadas novas brincadeiras, contribuindo assim para a construção do conhecimento da criança.
A presença de atividades lúdicas na educação infantil é muito importante para o desenvolvimento da criança, pois o brincar assume papel fundamental em sua vida, como forma de interação social, desenvolvendo e possibilitando a aprendizagem. Sendo a brincadeira uma ferramenta pedagógica fundamental a ser utilizada por nós educadores, pois toda brincadeira, independente de ser livre ou dirigida traz consigo um aprendizado.
É fundamental que o educador entenda a importância de ser um motivador deste processo educacional. É essencial que a escola tenha profissionais preparados e qualificados que defendam a prática do brincar na educação infantil.
A Educação Infantil é o tempo e o espaço onde deve ser oferecida à criança a chance de descobrir-se, brincar, fantasiar, imaginar, pular correr, cantar, dançar, ouvir e contar histórias, fazer amizades.
Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p.18):
A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e a interação com outras crianças.
A presença das atividades lúdicas, que contemplam o brincar nas instituições de Educação Infantil é muito importante para o desenvolvimento integral da criança. É na escola que a criança entra em contato com as diferenças sociais e culturais existentes no grupo, amplia seus conhecimentos, é este o espaço onde a criança tem a possibilidade de interagir.
Destacam-se os estudos acerca das várias formas de aprendizagem que o lúdico propicia ao aluno no primeiro ano do ensino fundamental, a fim de se verificarem as potencialidades pedagógicas do lúdico nessa fase. Para a constatação de tais verdades, são discutidas, também, abordagens teóricas sobre o lúdico segundo alguns autores de renomado prestígio entre profissionais da educação.
A aprendizagem e o lúdico, assim como as suas primícias, segue uma abordagem fundamentada nos conceito teórico Lucena (2009 p.23) esses estudos permitem um panorama a respeito da visão do lúdico no processo de ensino e aprendizagem segundo as maiores autoridades no assunto.
Ainda, neste capítulo, são examinados os estudos de Lucena (2009) sobre as contribuições do lúdico na aprendizagem.
O lúdico se manifesta no ser humano desde a infância através de brincadeiras e jogos que permitem à criança experimentar diversas sensações como a alegria, o medo, a tensão, dentre outros, sendo essencial ao seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e psíquico.
A busca do saber torna-se importante e prazerosa

quando a criança aprende brincando. É possível, através do brincar, formar indivíduos com autonomia, motivados para muitos interesses, capazes de aprender rapidamente (LUCENA, 2009, p.09).

Através do brincar, a criança passa a conhecer-se a si mesma e aos outros com quem interage, além de desenvolver a linguagem e aprender normas de convívio social e hábitos culturais.
Lucena (2009, p. 1) afirma que “a atividade lúdica é muito importante para o desenvolvimento cognitivo, desta forma, torna-se uma maneira inconsciente de se aprender, de forma prazerosa e eficaz.”
Pode-se afirmar que a criança, se relaciona com o mundo executando tarefas em forma de brincadeiras. Através do brincar, a criança estabelece relações de reciprocidade com as demais baseadas nas experiências de vida que cada uma traz consigo.
A partir das interações construídas e vivenciadas com outras pessoas e o meio em que vivem é que as crianças constroem o conhecimento.
Segundo Benvenuti (2012, p.6) “Brincando, a criança aprende, se diverte, exercita o seu corpo, e ainda, constrói o conhecimento”.

O conhecimento não se constitui em cópias da realidade. É fruto de um intenso trabalho de criação, significações e ressignificação. Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da Educação Infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da Psicologia, antropologia, Sociologia, Medicina, etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (BENVENUTI 2012, p.6).

Para tanto, se faz necessário que a prática docente esteja apta a inovar e propiciar às crianças atividades significativas que facilitem a construção de novos conceitos, definições e experiências frente ao novo mundo, trazendo a este um novo significado e facilitando a aquisição do conhecimento.

A todo o momento, estamos em contato com o conhecimento, e a escola, que atualmente é vista como espaço de formação humana, deve se atentar para não “atropelar” e/ou inibir as inquietudes dos educandos, para que assim não seja vista pelos mesmos como espaço desagradável e rotineiro, e sim espaço atraente e cheio de novas descobertas e realizações (BENVENUTI 2012, p. 7).

Ao ingressar na escola, a criança deixa o ambiente familiar para se aventurar em um novo espaço, repleto de regras e afazeres a serem cumpridos. Acredita-se que se a escola não propiciar à criança atividades lúdicas, o impacto sofrido por ela será marcado por diversas situações de frustação durante a vida escolar.

Uma criança que joga antes de tudo o faz porque se diverte, mas dessa diversão emerge a aprendizagem e a maneira como o professor, após o jogo, trabalhar suas regras pode ensinar-lhe esquemas de relações interpessoais e de convívios éticos (BENVENUTI 2012, p.11).

De acordo com Antunes a criança que joga antecipa seus conhecimentos adquire uma visão ampla do mundo que a cerca.
Tem que haver regras, pois através delas a criança consegue evoluir e adquirir entendimento e compreensão nos ensinamentos propostos. Quando a criança combinam as regras do jogo juntamente com mediador, ela se depara com uma forma de expressão, visão colocando suas emoções e concentrações e assim adquirindo grandes descoberta e desenvolvendo o social e cognitivo cada vez mais.
Olhando em outra direção, Jean Piaget destaca a ação sobre o brincar como elemento que estrutura a situação simbólica inerente à brincadeira. A criança que brinca está desenvolvendo sua linguagem oral, seu pensamento associativo, suas habilidades auditivas e sociais, construindo conceitos de relações espaciais e se apropriando de relações de conservação, classificação, seriação, aptidões visuo-espaciais e muitas outras (BENVENUTI 2012, p.19).

Piaget destaca que o brincar é indispensável no processo de ensino e aprendizagem, pois a criança mediante ao brinquedo evolui seus pensamentos e desenvolvimentos.
A criança faz da brincadeira uma situação emergente ela coloca seus desejos e anseios explorando os aspectos como a imitação de condutas sociais.
Passa a ter um relacionamento interpessoal, vivencia um comportamento num espaço imaginário, adota uma postura existencial, garantindo a sua corporeidade criatividades, a mesma alcança plena autonomia e liberdade de ir e vir.
O senso comum que diz que o brincar de uma criança é a sua imaginação em ação precisa então ser invertido, pois na verdade o que ocorre é que a imaginação das crianças surge em função da própria brincadeira.

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, que não está presente na consciência das crianças muito pequenas e está ausente nos animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação

(CORIA, 2009 p. 106).

A brincadeira surge como atividade essencial à criança, que quando bem pequena tende a querer satisfazer seus desejos de maneira imediata. Quando esses desejos não são possíveis de serem realizados imediatamente, a criança se envolve num mundo de ilusão e imaginação que é a brincadeira.
De acordo com Coria (2009, p.14), "por ser uma ação iniciada e mantida pela criança, a brincadeira possibilita a busca de meios, pela exploração ainda que desordenada, e exerce papel fundamental na construção de saber fazer".
As brincadeiras são formas mais originais que a criança tem de se relacionar e de se apropriar do mundo. É brincando que ela se relaciona com as pessoas e objetos ao seu redor, aprendendo o tempo todo com as experiências que pode ter. São essas vivências, na interação com as pessoas de seu grupo social, que possibilitam a apropriação da realidade, da vida e toda sua plenitude.
Obrigada a adaptar-se sem cessar a um mundo social dos mais velhos, cujos interesses e cujas regras lhe permanecem exteriores, e a um mundo físico, que ela ainda mal compreende, a criança para seu equilíbrio afetivo e intelectual precisa dispor de um setor de atividade cuja motivação não seja a adaptação ao real senão, pelo contrário a assimilação do real ao eu sem coações nem sanções: tal é o jogo, que transforma o real por assimilação mais ou menos pura às necessidades do eu, ao passo que a imitação é acomodação mais ou menos pura aos modelos exteriores e a inteligência é o equilíbrio entre assimilação e acomodação (CORIA 2009, p.16),

A primeira possibilidade do pensamento propriamente dito é a sua representação em ato através do jogo simbólico, o que marca a passagem de uma inteligência baseada nos cinco sentidos e na motricidade, para uma inteligência representativa por intermédio de símbolos subjetivos, caminho para a construção da inteligência mediada operatória, mediada por signos históricos arbitrativos.
Conforme Coria (2009, p. 44), o lúdico é formado por um conjunto linguístico que funciona dentro de um contexto social; possui um sistema de regras e se constitui de um objeto simbólico que designa também um fenômeno. Portanto, permite ao educando a identificação de um sistema de regras que permite uma estrutura sequencial que especifica a sua moralidade.
Os jogos lúdicos oferecem condições do educando vivenciar situações- problemas, a partir do desenvolvimento de jogos planejados e livres que permitam à criança uma vivência no tocante às experiências com a lógica e o raciocínio e permitindo atividades físicas e mentais que favorecem a sociabilidade e estimulando as reações afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas.

A própria consciência nunca é algo acabado ou definitivo. Ela vai se formando no exercício de si mesma, num desenvolvimento dinâmico em que o ser humano, procurando sobreviver e agindo, transforma a natureza e se transforma também. E ele não somente percebe as transformações, como, sobretudo nelas se percebe (CORIA, 2009, p.10).

O homem cria não apenas porque quer ou porque gosta, mas, porque precisa; ele só pode crescer enquanto ser humano coerentemente, ordenando, dando formas, criando.
Raul (2011, p. 18) admite que o brinquedo represente certas realidades e segundo ele, uma representação é algo presente no lugar de algo. O autor explica que representar é corresponder a alguma coisa e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência; o brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas.
Representando diversos tipos de realidades diferentes, o brinquedo reproduz a realidade, mas não apenas os objetos, mas uma totalidade social. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar a criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los. Hoje os brinquedos reproduzem o mundo técnico e científico e o modo de vida atual, os aparelhos eletrodomésticos, bonecos e robôs.
De acordo com Raul (2011 p. 27), é na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva.
Na visão do autor a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras. Desta forma, existe uma relação muito próxima entre jogo lúdico e educação de crianças para favorecer o ensino de conteúdos escolares e como recurso para motivação no ensino às necessidades do educando.
O lúdico trabalhado numa perspectiva pedagógica pode ser um instrumento de suma importância na aprendizagem, no desenvolvimento, cognitivo, afetivo e social na vida da criança.
As brincadeiras são importantes nas atividades pedagógicas, porque incentivam a aprendizagem; despertam o desejo; servem para todas as áreas de ensino, contribuindo muito para a educação absoluta do aluno.

Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas,

em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de relevância para desenvolvê- la. (RAUL 2011 p. 27).

O jogo e a brincadeira traz uma ampla capacidade de entendimento para a criança, são de extrema valia para o crescimento do aluno, pois o lúdico proporciona- lhe o desenvolvimento motor, cognitivo, psíquico e intelectual.
A ludicidade de ser vista na escola como uma ferramenta capaz de avaliar e estimular o aluno a busca de novas descobertas de aprendizagem.
Conforme Raul (2011 p.37), toda criança vive agitada e em intenso processo de desenvolvimento corporal e mental. Nesse desenvolvimento se expressa a própria natureza da evolução, exigindo a cada instante uma nova função e a exploração de nova habilidade.
Para o autor, a criança se agita diante da descoberta de novos conhecimentos. Estando o corpo em movimento e a mente ocupada em total desenvolvimento ela se
depara com novas realidades, o que gera anseios e traz uma vasta amplitude de conhecimentos que consistem em explorar o seu mundinho. A criança consegue assim evoluir para grandes ocasiões de habilidades favorecendo o aprendizado.

O brincar proporciona a aquisição de novos conhecimentos, desenvolve habilidades de forma natural e agradável. Ele é uma das necessidades básicas da criança, é essencial para um bom desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo. (BENVENUTI, 2009, p.09)

Muitos são os benefícios que o lúdico pode trazer para a vida escolar da criança por ser capaz de abranger a afetividade, o convívio social, e intervenção mental, procedimentos facilitadores da realidade sendo indispensáveis ao acréscimo da criança no ensino aprendizado. A criança em movimento explora sua natureza e aprende a lidar com diversas situações.
Benvenuti (2009, p.29) destaca que “Sob o ponto de vista disciplinar, nada melhor para a criança do que ocupada com aquilo que lhe interessa.”
Segundo o autor a criança mediante em um ensino prazeroso estando ela ocupada fazendo algo que gosta, ela é motivada e impregnar pela atividade proposta em sala sem contar que ela coloca o sua imaginação, sonhos, criatividade ela interage socialmente e busca ultrapassar seu limite criando e recriando, apropriando do real em que o desafia.
Portanto, manter a criança ocupada com aquilo que interessa, além de tornar possível e agradável o aprendizado, também possibilita a compreensão de expressar aquilo que sente e gosta.
Benvenuti (2009, p.30) explica que no ensino moderno, os jogos e as recreações tornaram-se características básicas, não como atividades do departamento de Educação Física, mas como meios decisivos que promovem a verdadeira aprendizagem.
Assim como a forma de ensino tradicional exerce influência no aprendizado humano, o lúdico traz consigo uma maneira mais leve e democrática de ensino, possibilitando um grande número de oportunidades para o estimulo do desenvolvimento estudantil do aluno, contribuindo de maneira significativa para o alcance do entendimento acadêmico.
A criança é curiosa e imaginativa, está sempre experimentando o mundo e precisa explorar todas as suas possibilidades. Ela adquire experiência brincando. Participar de brincadeiras é uma excelente oportunidade para que a criança viva experiências que irão ajudá-la a amadurecer emocionalmente e aprender uma forma de convivência mais rica (BENVENUTI, 2009, p.11).

Segundo a autora, o desenvolvimento da aprendizagem humana é influenciado através da ludicidade implementada em jogos e brincadeiras, atribuídos nas constantes etapas da vida, proporcionando um equilíbrio entre a aprendizagem e a vivência humanitária.
Para que essa vivencia seja explorada de maneira eficaz para o crescimento, deve-se deixar que a criança busque o próprio entendimento nas ações empregadas enquanto evolui de maneira saudável e satisfatória perante a sociedade que o cerca. Segundo Coria (2009, p.21) “a criança privada dessa atividade poderá ficar com traumas profundos dessa falta de vivência. Quando a criança brinca ela está vivenciando momentos alegres, prazerosos, além de estar desenvolvendo habilidades”.
Segundo Coria (2009, p.26) “o brincar pode ser um elemento importante através do qual se aprende, sendo sujeito ativo desta aprendizagem que tem na ludicidade o prazer de aprender.”
Nos dias atuais o autor menciona que o jogo é primordial para o currículo escolar, ele menciona que através da recreação necessária a aprendizagem é imprescindível, podendo contribuir e enriquecer o conhecimento de forma direta sendo significativa no processo de formação do ser humano. Acredita-se que a criança precisa estar relacionada não só na Educação física mais em todo o conteúdo a todo o momento trabalhando com o lúdico.
Outra importante consideração sobre o que o jogo diz respeito à aprendizagem é que não mais pode existir no educador a ideia classificatória de “jogos

que divertem" e "jogos que ensinam", pois se o jogo que se aplica envolve de forma equilibrada o respeito pelo amadurecimento da criança, exercita e coloca em ação desafios a sua experiência, promove sua relação interpessoal exaltando as regras do convívio, será sempre um jogo educativo
– ainda que possa simultaneamente ensinar e divertir, jogos bem organizado ajudam a criança a construir novas descobertas, a desenvolver enriquecer sua personalidade e é jogando que se aprende a extrair da vida o que tem de essencial (CORIA 2009, p.28).

A ludicidade como forma de aprendizagem vai além das ferramentas utilizadas para o ensino. De nada ira adiantar ter um universo de ferramentas onde os alunos
não serão capazes de utilizar essas ferramentas e ainda irão diminuir o aprendizado tornando invalida o método de ensino.
Coria (2009, p.29) considera como verdadeira aprendizagem inserida em jogos a que chega aberta de situações e vive afetuosa, capaz de voltar o aluno para realização de suas próprias vontades respeitando os seus limites, desejos e ansiedades meio ao contexto educativo.
O lúdico é uma atividade eficaz para desenvolver as potencialidades humanas das crianças que deve ser utilizado dentro da sala de aula. Através do lúdico o professor consegue trabalhar as habilidades previstas no plano escolar de forma prazerosa, estimulando e permitindo que os alunos interajam entre si e realizem tudo de forma significativa.
Acredito que neste capítulo foi possível refletir sobre como o lúdico é de grande valia para o processo de ensino e aprendizagem na educação infantil.
Quando se tem a ludicidade nos ensinamentos a comunicação é eficaz e significativa, a criança se torna mais ativa, podendo usufruir de uma nova maneira de aprender, que garanta um entendimento melhor e que possa contribuir de várias formas com sua vivencia escolar e cotidiana.
O que realmente importa é atribuir a cada criança o papel de sujeito ativo na construção do conhecimento, de formas cada vez mais aprimorada, pois somente o indivíduo ativo é capaz de atuar frente às pressões sociais, compreendendo-as melhor para poder então transformá-las.
Através das brincadeiras e dos jogos infantis, a criança passa a conhecer-se a si mesma e aos outros com quem interage, além de desenvolver a linguagem e aprender normas de convívio social e hábitos culturais.
O desenvolvimento da criança inicia-se através da sua interação perante ao envolvimento lúdico em meio às situações ocorridas junto à sociedade. A falta deste estímulo humano pode gerar diversos conflitos na formação do indivíduo, criando consequências prejudiciais para suprir e fomentar sua personalidade.
Seguindo o ponto de vista exposto pela autora, devemos analisar e recriar de maneira social e humana a inserção do lúdico mediante tamanha importância para a formação e desenvolvimento implementados nos processos de aprendizagem.

CONCLUSÃO

O professor, enquanto explora, recebe estímulos, é indagado, participa e colabora, desenvolve suas habilidades. Portanto cabe ao professor promover essas atividades oportunizando o processo de ensino aprendizagem, atendendo as necessidades e perspectivas das crianças.
O lúdico dará sentido ao universo da criança, proporcionando a elas vivenciarem experiências através de músicas, brincadeiras e jogos, estimulando a construção de valores essenciais para a formação humana.
Neste sentido, foi possível ampliar os conhecimentos nesta área, sendo esta fundamental para minha futura prática profissional, pela leitura dos autores pesquisados, pode-se constatar que a brincadeira ocupa lugar primordial na vida da criança.
A presença destas atividades na Educação Infantil é de extrema importância para o desenvolvimento intelectual e social das crianças, favorecendo na construção da autonomia, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes, autônomos e democráticos.
Observação e intervenção, a extrema importância da brincadeira na Educação Infantil. É através do brincar que a criança organiza, desorganiza, cria e recria o mundo à sua volta. Neste sentido, essa pesquisa traz a concepção da professora de Educação Infantil frente à importância do ato de brincar nesta fase. Considerando suas fala se atitudes que partem do lúdico, respeitando a criança no seu espaço e tempo e possibilitando a verdadeira construção do conhecimento de forma criativa e prazerosa.
Também se alcançou o objetivo de observar a participação das crianças durante os momentos de brincadeiras livres e dirigidas, bem como, analisar quais são as suas brincadeiras preferidas.
Percebe-se que as crianças aprendem com o que é significativo para elas. Isso sugere que o professor quando motivado estimula as brincadeiras e possibilita a construção dos saberes através da ludicidade.

REFERÊNCIAS

BENVENUTI, Alice. O Lúdico na Prática Pedagó-

gica. Curitiba. Inter saberes, 2012. BONI, Valdete e QUARESMA, Silvia. Em tese, Revista eletrônica dos Pós- Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol.2 nº 1 (3), janeiro-julho, 2005.
BRANDÃO, C.R (org). Repensando a Pesquisa Participante. São Paul/Br: Brasiliense, 1985.
BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol. 2. Brasília, 1998.
CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: Evolução e desafios. Portugal, 2003.
CORIA SABINI, Maria Ap. Lucena, Regina F de. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Campinas. Papirus,2009.
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. BRASIL, 2010.
KISHIMOTO, Tizuko Mochida (org). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
KISHIMOTO, Tizuko Mochida (org). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: 4º ed. Cortez, 2008.
RAUL, MARIA CRISTINA TROIS DOMELS. A Ludicidade na Educação: Uma Atitude Pedagógica. Curitiba. Ibpex, 2011.
SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho Científico. 23ª ed. São Paulo. Cortez, 2007.
VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo. Martins Fontes, 2007.
VYGOTSKI, Lev. O papel do Brinquedo no Desenvolvimento. A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Editora Marins Fontes, 1991.

COMO SEPARAR AS PRÁTICAS EDUCATIVAS E EDUCAÇÃO

JUREMA MARIA SOUZA DA CRUZ

RESUMO
Portando, não há como separar as práticas educativas e educação, estas são as grandes aliadas do professor no momento de educar e atuar, tornando-se cada vez mais necessário as qualidades de aprendizagem aos educandos que vão se transformando em verdadeiros sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado ao lado do educador, expressando a importância da prática pedagógica na sala de aula, seus resultados, conquistas e desafios cotidianos, repensando o modo de inserir a aprendizagem na atualidade do processo educativo em que as crianças necessitam de maneiras novas para aprender, que desperte o interesse e auxilie no crescimento intelectual e na formação, tornando-os capazes de conhecer e enfrentar seus limites e desafios através da curiosidade explorando tudo ao seu redor. Área de concentração Metodologias de Ensino como foco no tema Práticas Educativas que tem como objetivo aprofundar nossos conhecimentos diante do ensino/aprendizagem que engloba todas as faixas etárias e os estágios na qual tive a oportunidade de desenvolver e ganhar novas experiências.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas Educativas; Educação; Aprendizagem.

ABSTRACT

Area of Concentration Teaching Methodologies as a focus on the topic of Educational Practices that aims to deepen our knowledge regarding teaching / learning that encompasses all the age groups and stages in which I had the opportunity to develop and gain new experiences. There is no way to separate educational practices and education, these are the great allies of the teacher in the moment of educating and acting, becoming increasingly necessary the qualities of learning to learners who are becoming real subjects of construction and the teaching and learning of the classroom, its results, achievements and daily challenges, rethinking how to insert learning in the current educational process in which children need new ways to learn , which arouses interest and helps in intellectual growth and formation, making them able to know and face their limits and challenges through curiosity exploring everything around them.

KEYWORDS: Educational practices; Education; Learning.

INTRODUÇÃO

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.

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; Nas Séries Iniciais as Práticas Pedagógicas; Material e Métodos; Resultados e Discussão; Considerações Finais e Referências.

Sendo que, minha área de concentração esta enfocada em Metodologias de Ensino, buscando o referencial teórico que sustente o estudo sobre Práticas Educativas. Em relação ao tema escolhido, sua seriedade se contabiliza em nossa bagagem, pois 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.

CAPITULO 1 – A SALA DE AULA É UM ESPAÇO PRIVILEGIADO PARA O DESENVOLVIMENTO DO GOSTO PELA LEITURA

Assim conceitua Coelho (2003, p. 31) "[...] literatura infantil são os livros que têm a capacidade de provocar a emoção, o prazer, o entretenimento, a fantasia, a identificação e o interesse da criançada."

O professor precisa criar espaços próprios para dispor os livros na sala, estes cantinhos de literatura devem servir também para reunir o grande grupo, é usando a criatividade que o educador pode criar cantos temáticos com várias maneiras de exploração dos livros, montar painéis e maquetes com o tema da história, e mais o que for de interesse da criança, então ela ira socializar nestes espaços, interagindo uma com a outra, com o meio e com o professor e desenvolver aprendizagens através desta interação espontânea.

A sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos destemida sua utilidade. Por isso o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança. (MULLER, 2008, p.16)

A literatura infantil auxilia o gosto pela leitura e contribui para o desenvolvimento infantil, pois resgata o lúdico na aprendizagem e, proporciona um prazeroso contato com a linguagem escrita, tornando-se uma importante ferramenta para a alfabetização, o conhecimento de mundo e o autoconhecimento.

Além de contar histórias, o professor propicia à criança, seu primeiro contato com a linguagem escrita padrão, que é diferente da linguagem oral que utilizamos para conversar, além de acrescentar um vasto vocabulário para a criança, já que muitas das palavras que não conhecem, escuta pela primeira vez ao narrar de uma história, ao realizar este momento, o professor estará promovendo o desenvolvimento de estratégias de processamento e linguagem, importante para o sucesso posterior na escola.

Nas palavras de Coelho (1997, p. 16):

A escola é hoje, espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as diversas bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outras, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura de mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua; da expressão verbal significativa e consciente.

É muito importante que o professor saiba que a criança na educação infantil encontra-se na fase de sua pré-leitura, e que é interessada por tudo que lhe agrada e lhe da prazer, e a literatura infantil faz parte deste tudo.

Para Antunes (2004, p. 17):

Quando se expressa sobre a Literatura Infantil abordando que pode ser um instrumento motivador e desafiador, ela é capaz de transformar o indivíduo em um sujeito ativo, responsável pela sua aprendizagem, que sabe compreender o contexto em que

vive e modificá-lo de acordo com sua necessidade.

Nessa fase, as crianças aprendem e desenvolvem capacidades e habilidades da sua linguagem oral, construção dos símbolos e, também, há desenvolvimento de sua percepção, que permite a relação de suas palavras com as imagens. Para a criança mesmo que não saiba ler, ouvindo a contação de história, ela pode recontar a história do seu jeito e com suas palavras, retirando ou acrescentando fatos e fatores. Ela se transporta para o mundo que esta na leitura e assim amplia seu conhecimento de mundo.

Na concepção de Coelho (1997, p.27):

A Literatura Infantil é antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário, o real, os ideais e sua
possível/ impossível realização.

Em meu estágio na Educação Infantil pude verificar ainda mais a importância da literatura, como ela é gostosa de se trabalhar e como as crianças, sejam elas calmas ou agitadas adoram ouvir histórias e manusear os livros.

A literatura na Educação Infantil é muito eficaz e contribui para a aprendizagem integral da criança, devendo fazer parte dos conteúdos de ensino do professor. Através da leitura se obtém varias maneiras e formas de se ensinar, conseguindo assim alcançar os objetivos propostos para a aprendizagem que consecutivamente contribuirá para a formação de crianças mais críticas e comprometidas.

O ato de brincar é muito importante para o desenvolvimento da criança, bem como sua aprendizagem, caracteriza-se como um período fundamental do desenvolvimento cognitivo, corporal e emocional. A criança pode na brincadeira desenvolver algumas habilidades importantes como: a atenção, a memória, a imaginação e a ampliação dos seus movimentos amplos.

Na Educação Infantil segundo Moreira (2007), o desenvolvimento e as descobertas devem acontecer de forma prazerosa, compreendendo que a criança tem seu mundo repleto de brincadeiras e imaginação, devemos aproveitar estas características para tornar cada vez mais próxima a experiência infantil das reais necessidades da criança, proporcionando-lhe um desenvolvimento completo em todos os aspectos.

Aprender é movimentar-se naquilo que antes se pensou não saber, depois se encontrou no acontecimento e aprendeu a aprender. Ganhar firmeza e confiança na própria raiz. (FREIRE, 1996, p. 36).

Proporcionar o brincar, criar e pensar de cada criança, possibilita que entrem em contato com seu corpo, seus sentimentos e suas possibilidades de limites, permite também que elas despertem para as consequências que suas atitudes geram ao seu redor, influenciando o ambiente social e natural em que vivem.

As crianças constroem o conhecimento por meio de atividades corporais, manipulação de objetos e vivência de situações que envolvem desafios.

Antunes (2004, p. 24), afirma que:

As crianças constroem seus próprios mundos e dos mesmos fazem o vinculo essencial para compreender o mundo do adulto, ressignificam e relaboram acontecimentos que estruturam seus esquemas de vivências, sua diversidade de pensamentos e a gama diversificada de pensamentos.

Ela precisa brincar, criar para crescer, para que haja um equilíbrio com o mundo ao seu redor. Aprender a brincar de forma simbólica, afirma Muller (2008, p. 20)
‘’representa a realidade, onde vive resgatando seu espaço, valores e regras, fantasias faz parte do desenvolvimento humano das crianças de hoje e sempre’’

Além de apresentar estas possibilidades para as crianças, devemos prestar atenção no ambiente escolhido para cada proposta, dentro da sala, no parque, no refeitório, na biblioteca, entre outros, são lugares possíveis para explorar as diversas situações de aprendizado, essa exploração dos ambientes proporciona curiosidade, investigação e bem-estar até mesmo para o educador que procura inovar em suas ações.

Por ocasião, no estágio realizado na Educação Infantil com a turma do Pré II, organizei as mesas no refeitório para jogarmos o jogo do bingo das letras, percebi que em minha ação ao estar em um lugar diferente da sala, as crianças prestaram muita atenção, sendo participativas e apresentando curiosidades, como por exemplo quando falei ‘’vamos para o refeitório jogar um jogo’’, uma criança exclamou ‘’mas no refeitório agente come profe!’’, dessa maneira consegui alcançar meu objetivo em inovar o ambiente e fazer com que todas as crianças participassem com alegria e entusiasmo.

De acordo com Lima (1999, p. 29) brincar na escola não é exatamente igual ao brincar em outros locais, pois deve ter uma característica de intencionalidade educacional''.O lúdico pode ser aproveitado como uma solução que propicia um ensino de forma correta, simples e divertida, visando assim explorar o significado do brincar na educação infantil. Buscar esta finalidade de interpretação e estudo significa mostrar como tal atividade é importante, no desenvolvimento do aspecto físico, emocional, cognitivo e intelectual da criança.

A movimentação corporal faz a associação de uma infinidade de elementos que contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Há profissionais que ainda relacionam a movimentação na sala à bagunça e não à construção de conhecimento. Um exemplo disso são crianças cantando, sentadas, uma música que poderia estimular a movimentação corporal. Em determinados momentos no meu estágio, explorei brincadeiras cantadas, diante das músicas, Escravos de Jó, na qual utilizamos cones de papelão para pular conforme a sincronia da melodia e a música
Linda Rosa Juvenil, onde confeccionamos máscaras e apresentamos á outras turmas em forma de teatro.

Para Muller (2008, p. 28), o brincar ajuda os participantes a desenvolverem confiança em si, em suas capacidades e em situações sociais. Neste sentido, ajuda- os a julgar os muitos variáveis presentes nas interações sociais e a ser empáticos com os outros.

O lúdico estimula a compreender a criança no seu processo mental, desenvolvimento perceptivo e afetivo, propiciando o despertar do significado de aprender de maneira prazerosa, é sem dúvida uma das melhores formas de se lecionar, adequando uma aprendizagem dinâmica, alegre, e o mais importante, interativa, auxiliando essas interações para convívio social com todos.

Portanto, as atividades lúdicas são definidas como alegres e descontraídas. Isso dá à criança a possibilidade de agir e interagir no seu mundo, incluir o jogo e a brincadeira na escola, como forma de aprendizagem, tem como pressuposto fornecer subsídios para o desenvolvimento da criança, enquanto individuo, e para a construção do conhecimento.

Entende-se por práticas educativas na escola, a prática pedagógica proporcionada pelos professores em sala de aula e a maneira como será passado determinado conteúdo, seja através de objetos, materiais, enfim tudo que diz respeito ao ato de ensinar. Contudo o professor que tem papel importante definira que intenção pedagógica irá aderir em sala de aula. Portanto, notamos que a prática educativa esta cada vez mais ligada ao processo de aprendizagem e com isso percebemos que o educando aprende aquilo que lhe é importante, ou o que lhe causa significado.

Para Libâneo (1994, p.45) os meios que o professor proporciona em sala de aula é “que dá colorido às aulas tornando-as mais dinâmicas e significativas”, quer dizer que o educando busca aprender aquilo que lhe interessa, com isso se faz necessário agregar a prática com o interesse do aluno.

O professor é mediador no processo de ensino-aprendizagem, sendo assim para acontecer um eficaz conhecimento é indispensável que haja a preocupação do professor em organizar situações de aprendizagem que permitam ao aluno se envolver de forma significativa no próprio processo de aprendizagem, propor estratégias de ensino que possam provocar discussão, desenvolver o espírito investigativo, estimular a descoberta, e exercitar a autonomia do aluno, visando atingir objetivos cognitivos, afetivos e psicomotores relativos aos conteúdos, habilidades, hábitos e à formação de atitudes.

O professor deve ser flexível em seus métodos e processos e para ser eficaz segundo Ferreiro (2000, p.61) “Deverá adaptar seu ponto de vista ao da criança. Uma tarefa que não é nada fácil”.

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.

Para Emilia Ferreiro (2001, p. 58), “os saberes que o aluno traz para a escola e como eles devem ser trabalhados pelos professores, fazem parte da linguagem no processo de alfabetização”, e devem ser considerados pelos professores já no ato de planejar suas aulas.

Devemos compreender também o que está ocorrendo com o processo de alfabetização dos alunos das séries iniciais, eles precisam de mediadores do conhecimento que contribuem para a prática de um ensino interativo, contextualizado e muito bem planejado. Por isso, devemos conhecer os métodos de alfabetização e suas referentes características, comparar e analisar o desempenho dos alunos al-

fabetizados com métodos diferentes e avaliar a maneira que se processa a alfabetização no processo ensino-aprendizagem.

Segundo Freire (2006, p.20), o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento, sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar, seus alunos cansam, não dormem, cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas duvidas, suas incertezas.

O processo de alfabetização deve estar adaptado à realidade na qual o aluno convive e aos conhecimentos que ele traz da vida familiar e social, pois uma criança aprende por meio das relações que estabelece com seu ambiente. As atividades de fala, escrita e leitura são muito importantes para adquirirmos mais conhecimentos.

As práticas educativas, como parte integrante das metodologias de ensino são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, diante do ato de educar aprimoram-se várias questões a serem avaliadas e discutidas de forma abrangente e ampla. O professor é essencial nesta relação entre as práticas educativas e seus alunos, cabe a ele fazer com que todo processo ocorra de forma agradável e de acordo com seus objetivos propostos.

No proceder desta prática buscou-se ligar de forma simples práticas educativas, objetivos e atividades que apontassem proporcionar um aprendizado espontâneo e eficiente, pois sem dúvida com estímulos corretos e lúdicos todo saber torna-se mais prazeroso e gratificante para o profissional e para que a aprendizagem se efetive no mundo infantil e mesmo no mundo adulto.

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).33

Ao relacionarem-se as práticas educativas e processos educacionais temos em mãos ferramentas essências a aplicação de conteúdos e o alcance dos objetivos propostos dentro de um determinado assunto no âmbito escolar, é com coerência e dedicação no processo ensino aprendizagem que o professor com sua percepção e competência proporcionará a seus alunos a melhor forma de aproveitar o que lhes é ensinado.

O professor tem um papel importantíssimo dentro das práticas educativas como um todo, e isto pode ocorrer de forma variada seja apenas dando pequenas instruções como fazendo somente observações. Sem duvida o professor é a ponte entre as interações do mudo físico com o social. (BRAGANÇA, 2008, p. 24)

O processo educativo em si independe do ambiente em que este esteja sendo disponibilizado, pois se o indivíduo estiver instruído das práticas corretas, este processo pode se dar de forma ampla oportunizando assim um ensino de qualidade.

Os múltiplos aspectos que contribuem para a criação de oportunidades de aprendizagem têm como principal meta permitir ao educador estratégias e objetivos que em conjunto com a participação do educando possam melhorar a qualidade do ensino.

O ambiente de aprendizagem escolar é um lugar previamente organizado para promover oportunidades de aprendizagem e que se constitui de forma única na medida em que é socialmente construído por alunos e professores a partir das interações que estabelecem entre si e com as demais fontes materiais e simbólicas do ambiente (MOREIRA, 2007, p34).

Relacionando à vivência do aluno, ligado ao conhecimento que este já carrega em sua bagagem educacional é possível tornar o ato de educar no ambiente escolar algo atrativo e prazeroso ao educando. Hoje pode-se dizer que tanto a prática educativa, bem como os objetivos e conteúdos relacionados ao ensino estão fortemente ligados a fins ideológicos, políticos e sociais, por isso mais ainda justifica- se a ligação entre todas as partes.

Segundo Bragança (2008, p. 32), ‘’Ensinar e aprender envolve personagens que podem ser influenciados em sua dinâmica relacional por diversos fatores que permitem contribuir ou não para a criação de oportunidades de aprendizagem’’.

As práticas educativas permeiam por todo o processo educativo, não existe um momento de aprendizado sem uma prática educativa efetiva e direcionada e diante disso o professor deve proporcionar todo seu fundamento didático e metodológico para que ao entrar em uma sala de aula ou em outro ambiente onde se possa realizar- se o ato de educar, ele seja claro seguro e acima de tudo um ponto de referência aos seus educandos.

Não podemos falar da relação professor aluno sem esquecer o processo de ensino, pois a escolha da prática educativa vai influenciar nessa relação que por imediato gera o efeito do processo educativo.

Quanto mais se deixarem docilmente encher, tanto melhores educados se torna um ato de depositar, em que os educandos são depositários e o educador o depositante. (FREIRE,1996, p. 84)

Neste sentindo o ponto de partida do educador é determinar que aluno quer formar, e em que sociedade quer viver e quais os valores que serão priorizados para definir a sua prática pedagógica. Ao definir sua prática o professor escolhe qual a metodologia a ser aplicada e qual o tipo de relação que será formada entre professor e aluno para a construção do conhecimento.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar e aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, e em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com seriedade. (FREIRE, 1996, p. 24).

Um professor que apenas exerce a função de transmissor de conteúdos, sugerido pelos currículos pré-estabelecidos, não cria vínculos com o educando, não interage com o processo de ensinar e aprender, neste processo o aluno é visto como o que não é capaz de pensar, de discutir, de participar e decidir.

No que nos alerta Freire (1996, p. 75), O professor não pode ser apenas o que educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado também educa.

O educador que acredita ser o dono do saber, deixa claro em sua aparência que é apenas despejar conteúdos em cima do educando, ocasionando no aluno o bloqueio a não participar como sujeito ativo, ele não desenvolve sua própria maneira de pensar, suas próprias características de aprender, sendo necessário conscientizar- se em todas as posições pedagógicas que muitas crianças chegam à escola com uma grande bagagem de conhecimentos previamente adquiridos.

Contudo, para Freire (1996, p. 79) O aluno não aprende quando memoriza, não há conhecimento nem cultura verdadeiros.

Portanto cabe ao professor através de toda sua bagagem cultural, didática e social a que tem acesso tornar através de práticas educativas aprimoradas e coerentes a oportunidade de enriquecer os conteúdos de ensino os quais farão parte da bagagem educacional de nosso alunos num futuro próximo.

A Educação infantil deve proporcionar momentos diferenciados em ocasiões diversas para que a aprendizagem das crianças, sejam eles desenvolvidos nos espaços abertos ou fechados, devem permitir experiências comuns, que estimulem à criatividade, a imaginação, a experimentação possibilitando o desenvolvimento da linguagem e a interação com outras pessoas.

Conforme afirma Antunes (2004) “É importante que o professor propicie atividades em ambientes ricos e que as crianças possam experimentar diversas situações, que levem as reflexões e a tomada de decisões”.

O planejamento das atividades contempla as diversas áreas do conhecimento lembrando que devem ser elaborados momentos coletivos e momentos individuais, mas os coletivos são maiores e estimula a 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, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.

O professor, por meio da metodologia pode se adequar às inovações, sendo um estimulador no processo de desenvolvimento cognitivo, ensinando o aluno a respeitar limites, explorar a criatividade e aprender a pensar, sem perder a essência, a fantasia, a magia do brincar. Promover situações de aprendizagem, cuja metodologia aconteça de forma espontânea, criativa e autônoma dos sujeitos aprendizes corresponde o aumento de suas capacidades intelectuais, comportamentais tanto para quem aprende, quanto para quem estuda.

O aprendizado nãoocorre 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.

A literatura na educação infantil é muito importante e contribui para o desenvolvimento global da criança. Ela estimula a criatividade, a imaginação e a

emoção da criança, além de induzi-la a um mundo de fantasias. A criança cria e recria situações com as histórias que ouve e isso faz com que aprenda mais e com mais vontade.

Através da leitura é possível proporcionar atividades e situações que contribuem para um processo de ensino/aprendizagem prazeroso e eficaz. Quanto antes à criança tiver contato com o mundo da leitura mais encantada ficará e terá mais chances de se tornar um adulto leitor.

É nestes primeiros contatos que as crianças irão ampliar sua criatividade, seu vocabulário, estimulando sua imaginação e consequentemente terão os primeiros acessos ao mundo da leitura e escrita.

CONCLUSÃO

Este estudo objetiva contribuir com a compreensão em torno do significado da docência, parte do princípio de que a pedagogia enquanto teoria da educação tem uma importância incontestável na orientação das práticas educativas.
A proposta é ampliar o leque da reflexão sobre uma pesquisa qualitativa na educação, em suas diferentes divisões. Em meio a um distanciamento crescente das perspectivas teóricas no tratamento dos problemas educacionais, essa sugestão se coloca como alternativa para assegurar, na diversidade de abordagens, o aprimoramento teórico-metodológico necessário a uma educação bem-sucedida.

Expor o que aprendemos no decorrer destes anos através de trabalhos, apresentações das práticas, os estágios, os estudos em livros didáticos, enfim nos beneficiaram com certeza tanto no conhecimento individual como no coletivo. Foi e está sendo muito importante todo aprendizado que como um todo esse conhecimento e essas experiências novas vem acrescentando para minha profissão. Assim consigo compreender a influência das práticas educativas neste processo na qual indicam caminhos por meio dos quais poderemos atuar profissionalmente no desenvolvimento das crianças e na nossa realização profissional.

Portanto, compreende-se a importância no curso de pedagogia e o comprometimento dos profissionais que nele se formarão. 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.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Educação Infantil: prioridade imprescindível. Petrópolis: Vozes, 2004.
BRAGANÇA, Bruno.Praticas educativas e ambientes de aprendizagem escolar. CEFET MG: Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnologia 2008.
COELHO, Nelly Novais. Literatura Infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 1997
FERREIRA, Emilia. Reflexões Sobre Alfabetização. São Paulo: Cortez, 2000.
FREIRE, Paulo. Novas perspectivas críticas em educação. Porto Alegre: Artes Médias, 2006.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
LIBANEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.
MOREIRA, Adelson F. Ambientes de Aprendizagem na Educação. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2007.
MULLER, Ana Paula. Pedagogia da Educação Infantil. Indaial: Grupo Uniasselvi, 2008.

A ESCUTA INFANTIL E SEU PAPEL NO PROCESSO EDUCACIONAL: O PROTAGONISMO DOS BEBÊS E CRIANÇAS E A RESSIGNIFICAÇÃO PEDAGÓGICA DOS FAZERES DOCENTES

KADYNE FERNANDA MACEDO

RESUMO
O presente artigo busca evidenciar a importância da escuta infantil para repensar os fazeres pedagógicos, bem como, potencializar o protagonismo de bebês e crianças para a garantia de um espaço educativo democrático e construído por todos os atores. Para tanto, o trabalho se apóia em uma análise da produção acadêmica dos últimos anos acerca do tema a partir do material encontrado no banco de teses da Scientific Eletronic Library Online (SciELO) que relatam tais práticas, com base nas perspectivas de Pedagogia da Escuta, de Loris Malaguzzi e Educação dialógica de Paulo Freire e, busca responder, de que maneira a escuta infantil se apresenta no espaço educativo, isto é, de que maneira essa escuta acontece efetivamente no cotidiano das escolas de Educação Infantil, partindo do pressuposto de que a criança tem direito de ser respeitada na sua singularidade, descobrindo o mundo, a si e ao outro.
PALAVRAS-CHAVE: Escuta; Protagonismo infantil; Espaço educativo democrático.

INTRODUÇÃO

Na busca por uma educação de qualidade, por um espaço educativo democrático, em que se considera a criança como figura central, muitos autores evidenciam a escuta infantil como elemento primordial nesse processo. No entanto, ao considerar que os adultos costumam estabelecer relações não simétricas com as crianças, como garantir essa escuta de maneira efetiva no cotidiano com os pequenos?
A Pedagogia da Escuta originou-se durante o século XX, quando Loris Malaguzzi introduziu práticas educativas inovadoras nas escolas públicas da província de Reggio Emilia, Itália. Para ele, as crianças possuem “Cem linguagens”, isto é, são capazes de expressar suas experiências através de uma multiplicidade de linguagens: escrita, artes, música, oralidade, gestos, entre outros, que deve ser considerado na construção de um projeto educativo.
No cotidiano das escolas de Educação Infantil, percebe-se que a prática da escuta tem se tornado fundamental nos fazeres docentes, uma vez que a escuta ultrapassa o verbal, e se concretiza, por vezes, nas observações dos corpos, gestos, sentimentos, na criação de espaços e tempos para diversas experiências, etc.
Os educadores tem percebido a necessidade de tornarem-se cada mais capacitados teórico e emocionalmente, reconhecendo, por meio de suas práticas, as crianças como sujeitos de direitos, pois desde muito pequenas são capazes de construírem-se coletivamente, dentro da sua individualidade, na interação com o outro e com o mundo. Assim, a escuta também tem sido parte fundamental na ressignificação pedagógica dos fazeres docentes, uma vez que

> O inacabado de que nos tornamos conscientes nos faz seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (FREIRE, 2015, p. 58)

Considerando tais pressupostos, a pesquisa acadêmica nos dará pistas de como essa escuta tem se tornado efetiva e quais seus desdobramentos para o trabalho pedagógico nas escolas.

O QUE OS ESTUDOS NOS REVELAM

Partindo das perspectivas da Pedagogia da Escuta e Educação dialógica, foi realizado um levantamento no banco de teses e artigos da Scientific Eletronic Library Online (SciELO), a ,fim de verificar qual a percepção dos educadores e como, de fato, essa escuta tem se tornado efetiva no cotidiano das escolas de Educação Infantil.
As palavras chaves utilizadas na pesquisa foram: escuta; educação infantil, pedagogia de projetos, pedagogia da escuta e protagonismo infantil. Embora seja um tema bastante atual, observa-se uma produção pouco expressiva a partir dessas palavras chaves.
Ainda assim, é possível verificar que algumas produções revelaram que quando a criança desenvolve um sentimento de pertencimento ao contexto e lhes são oferecidas oportunidades de participação mais facilmente se envolvem para explorar e participar nos processos de tomada de decisão. Para LUIS, ANDRADE and SANTOS (2015) “A escuta ativa, o questionamento e o encorajamento do diálogo assumem-se, por parte do adulto, competências essenciais para a qualidade da intervenção educativa”.
Educação, segundo FREIRE (2009) é um ato dialógico, de acolhimento. Nesse sentido, também é preciso compreender que no espaço escolar existem situações que exigem a sensibilidade de estar atento ao que é dito, seja por meio de palavras, ges-

tos, sentimentos, etc. Justamente por isso, cabe ao professor observar, refletir, dialogar e registrar os diferentes e significativos momentos em que a escuta da crianças acontece.
Em algumas das produções encontradas na pesquisa, também foi possível evidenciar o quanto considerar a escuta das crianças garante a participação das mesmas na construção do currículo.
Outras ressaltaram o caráter da gestão democrática, partindo sempre da escuta das crianças em primeiro lugar. É direito de a criança freqüentar uma escola de qualidade que respeite seus modos de ser e estar no mundo, ou seja, de ser, ver e compreender esse mundo.
A escola, por excelência deve garantir espaços que contribuam com essa perspectiva da pedagogia da escuta e, para isso, os educadores precisam ter uma formação continuada que reforce a importância do tema e que propicie a ressignificação dos fazeres docentes. Alguns artigos que relatam práticas nas escolas de Educação Infantil da rede Municipal de São Paulo reforçam que a mudança da prática se dá a partir da tomada de consciência e das formações e que ocorrem dentro das unidades junto aos educadores, bem como graças aos programas e documentos construídos na rede, dialogando constantemente com os territórios.
Escutar crianças é um gesto sensível, que ultrapassa a ação, embora tenha início com ela. Envolve perceber, dar voz, considerar o outro.
Segundo Friedmann, para praticarmos a escuta, precisamos primeiro considerar que cada criança possui sua própria individualidade, formas de pensar, sentir e de se expressar.
A escuta infantil é importante, pois é urgente entender que as crianças são atores sociais, protagonistas e autores de suas próprias vidas. Essa escuta não pode ser reduzida a escuta verbal, muito pelo contrário, há outras diversas expressões que devem ser consideradas.
A pesquisa também revelou que à medida que os educadores se convencem de que a escuta possibilita à criança se enxergar como ser participativo, eles devem criar sempre condições para o desenvolvimento dessas descobertas e aprendizagens, a começar por ofertar espaços adequados e garantir uma multiplicidade de experiências e materialidades.
Desse modo, os artigos analisados revelaram que é possível que educadores e gestores escutem as crianças e, a partir dessa escuta, mudam-se os fazeres docentes e a prática educacional no espaço educativo, uma vez que muda-se a forma de se relacionar com o outro, seja o grupo de trabalho, as crianças e também as famílias.
Aliás, reconstruir e ressignificar precisam ser práticas constantes, que no contexto da Educação Infantil, devem ser estendidos aos espaços, os tempos, as materialidades, o currículo, às famílias, aos educadores.
Explorar a teoria junto aos educadores, estabelecendo relações com a prática também aparece como crucial nesse processo. É preciso sempre refletir sobre o porquê fazer e para quem.
Alguns artigos que relatam as práticas nas unidades de Educação Infantil do município de São Paulo também reiteraram a importância de estudos baseados em documentos norteadores, tal como o Currículo da Cidade: Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019) na legitimação dos discursos entre teoria e prática. Para Marina Teotônio, diretora de escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo:
O nosso grande êxtase pedagógico foi com a publicação do Currículo da Cidade. Já não era só o que falávamos, dos livros teóricos, da análise para a ação que acreditávamos e que timidamente fazíamos em um documento norteador para a Educação Infantil, para o chão de nossa escola. Ele veio mostrar que nosso ressignificar podia transgredir os muros para compartilharmos informações e, por meio das trocas com os outros grupos, podermos expandir conhecimentos, expandir territórios. [...] As ações foram saindo do modo automático, burocratizado e engessado e foram ganhando propriedade e autoria.

Dessa forma, os artigos evidenciam que a teoria deve repertoriar ainda mais os processos de pensar sobre os fazeres e o cotidiano. A escuta deve passar por todos os atores e espaços na constituição de um espaço educativo democrático.
Nessa mesma linha, alguns artigos tratam sobre a pedagogia dos projetos e do quanto a escuta é elemento norteador nessa construção. Aliás, a abordagem de Malaguzzi nos mostra que o conhecimento não pode estar separado da realidades da crianças, pois seu aprendizado depende da sua bagagem adquirida. (REDIN/FOCHI, 2014).
O escutar" aparece quase que unanimemente enquanto um ato de respeito e sensibilidade que não deve ser desconsiderado. Todos os educadores precisam escutar as paredes, os olhares, os gestos, os silêncios, os espaços.
O que a pesquisa dentre esse artigos também revelou é que a observação e a escuta atenta das crianças, bem como a construção de uma documentação pedagógica significativa é o ponto de partida para a construção de novos territórios de experiências, brincadeiras e contextos educativos.
O artigo intitulado "Duas histórias sobre meninos e meninas nos espaços ao ar livre", de Alberto Rabitti e Beatrice Vitali, também revelam algo comum à realidade brasileira, evidenciada em outras produções: é preciso compreender que, por vezes, as

expectativas ou os projetos de adultos estão muito distantes das reais necessidades das brincadeiras das crianças, nos quais as crianças tem dificuldades em serem protagonistas. Para os autores,
O primeiro passo de uma verdadeira reorganização poderia consistir em um relato sincero e autêntico da maneira como as crianças vivem em espaços livres e do cotidiano, com uma aparência o mais aberta possível, sem esteriótipos que cumpram as expectativas dos adultos. (SÃO PAULO Magistério, 2020, p. 21).

De maneira geral, quando a escuta da criança acontece efetivamente no dia- a-dia das escolas também os educadores começam a se fazer perguntas, a abandonar as certezas e a se desconstruírem. As propostas pedagógicas adquirem um maior significado quando o educador passa a escutar a criança e suas brincadeiras. A escuta infantil, portanto, precisa ser ativa o tempo todo. Deve existir um espaço livre, que muda conforme a necessidade de criação da brincadeira.
Ao que se refere aos projetos, ficou evidenciado em algumas práticas que o processo é, sem dúvidas, mais valioso do que o produto final. E tal percurso nunca se dá por finalizado, é preciso uma reavaliação contínua.
“A documentação pedagógica nos permite assumir a responsabilidade pela construção dos significados e chegar às nossas próprias decisões sobre o que está acontecendo no processo educacional”. (SÃO PAULO, 2019, p. 146).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escutar implica em uma mudança de postura daquele que escuta, implica tentar compreender os repertórios próprios de cada criança e, que, nós adultos, educadores podemos aprender com os pequenos constantemente. A escuta infantil, portanto, representa a manutenção dos direitos da criança, revelado constantemente nas produções acadêmicas aqui pesquisadas que buscam aliar à prática diária tais conceitos, sendo as os objetivos inicialmente propostos nessa pesquisa, atingidos.
A educação da Infância também precisa ser pensada, refletida e muito bem organizada, ou seja, as intencionalidades precisam ser evidenciadas a todo o tempo para que a prática não pareça como algo próximo ao “improviso”, muito pelo contrário. Também por isso, vemos a importância das aprendizagens construídas e não instituídas e da fundamentação da documentação pedagógica, cada vez mais potencializada nas políticas para a Educação Infantil.
Assim, é preciso considerar que todo processo de desconstrução exige uma mudança de olhar e uma reflexão constante sobre o porquê, para que e para quem. Partindo desse pressuposto, é possível que nós, educadores, consígamos refletir acerca de nossas concepções e (des)construir e ressignificar nossas práticas pedagógicas. Nesse sentido, na busca por uma escola educativa e democrática, é possível verificarmos se de fato, no cotidiano vivenciado por todos os atores no espaço educativo, a escuta é evidenciada. Somente a partir desta, é possível contribuir com a construção de uma prática pedagógica que garanta o protagonismo infantil e uma espaço educativo democrático construído por todos, com todos e para todos.

LISTENING AND ITS ROLE IN THE EDUCATIONAL PROCESS: THE ROLE OF BABIES AND CHILDREN AND THE PEDAGOGICAL RESIGNIFICATION OF TEACHING PRACTISES

ABSTRACT

This article seeks to highlight the importance of listening to children to rethink pedagogical practices, as well as to enhance the role of babies and children to ensure a democratic educational space built by all actors. To this end, the work is based on an analysis of the academic production of recent years on the topic from the material found in the thesis bank of the Scientific Eletronic Library Online (SciELO) that reports such practices, based on the perspectives of Pedagogy of Listening, of Loris Malaguzzi and Dialogical Education by Paulo Freire and, seeks to answer, how child listening is presented in the educational space, that is, how that listening effectively happens in the daily life of early childhood schools, based on the assumption that children have the right to be respected in their uniqueness, discovering the world, themselves and the other.
KEYWORDS: Listening; Child protagonism; Democratic educational space.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010;
FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.
LUIS, JOANA DE FREITAS, ANDRADE, SOFIA and SANTOS, PAULA
COELHO. A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. Ver. Bras. Educ., Jun 2015, vol.20, no.61, p.521-541. ISSN 1413-2478

REDIN, Marita Martins. Infância e Educação Infantil II: linguagens / Marita Martins Redin, Paulo Sérgio Fochi – são Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2014.
SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.
SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Magistério – n.9. São Paulo: SME/COPED, 2020.
SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientação Normativa nº01: avaliação ma educação infantil: aprimorando os olhares. São Paulo: SME/DOT, 2013.
TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

A IMPORTÂNCIA DO AMBIENTE E ESPAÇO ESCOLAR

KARINA BLANCH GALETTI

RESUMO
Este Artigo possui o objetivo de trazer para um debate e uma reflexão sobre a importância do ambiente e espaços apropriados nas escolas, desde a arquitetura no que diz respeito a como utilizar melhor os espaço físico, iluminação natural, o uso correto de água e energia, evitando assim o desperdício, a melhor forma de utilização do solo com área verde através de jardim, horta, tratar dos ambientes escolares, salas de aula arejadas e iluminadas, sala de vídeo, sala de informática, sala de leitora, sala de artes, brinquedoteca, solário, refeitório, lactário, fraldário, banheiros, pátio e quadra. Tal infraestrutura propiciará melhor o aprendizado, despertando nas crianças a curiosidade em investigar e assim aprender mais, motivado através da expectativa do resultado, contemplando a troca de informação e socialização da comunidade escolar: alunos, funcionários, pais e comunidade do entorno. Este estudo tem em sua fonte pesquisas relacionadas ao tema, bem como, a exploração em loco de algumas unidades escolares públicas, privadas ou conveniadas. Todos esses aspectos não são levados em consideração quando se pensa na construção ou adaptação de unidades escolares, por esse motivo a qualidade do desenvolvimento da criança fica prejudicada. Considerando também a importância das aulas externas como visitas a bibliotecas, museus, parques, cinemas, espaços esses que proporcionam socialização, descobertas e interações, tornando o aprendizado mais desafiador e prazeroso, em contra partida, existem muitos obstáculos, como falta de verba, impossibilitando assim muitas vezes a realização de tias ações.
PALAVRAS-CHAVE: Espaço; Ambiente; Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A comunidade escolar, profissionais da educação, alunos e familiares desejam ansiosamente uma educação de qualidade.
Nos Centros de Educação infantil (CEI) há uma preocupação por parte da gestão em preservar os ambientes que garantam uma melhor qualidade no aprendizado e desenvolvimento da criança, pois proporcionam melhor organização e bem estar.
Estes ambientes estão perdendo espaço para as salas de convivência devido a necessidade de atender a demanda que é muito alta.
Embora o atendimento a demanda faça parte de uma educação de qualidade, a que se pensar também em outras alternativas, pois se trabalharmos apenas para o atendimento da demanda a Unidade Escolar se torna um depósito de crianças.
Ultimamente houve abertura de muitos CEIs conveniados, alguns ocupando prédios adaptados não atendendo assim a necessidade dessa demanda no quesito qualidade, e outros em prédios novos que foram construídos atendendo a qualidade desejável.
Segundo os Indicadores da Qualidade na Educação, os ambientes físicos devem atender uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades do desenvolvimento das crianças em todos os seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo. Os espaços internos devem ser seguros, aconchegantes, limpos, arejados, bem iluminados, com uma visão ampla do exterior, atendendo plenamente as necessidades das crianças e dos adultos que com elas trabalham; espaços externos devem ser bem cuidados, com jardim e áreas para brincadeiras e jogos onde a criança possa estar em contato com a natureza e para que a necessidade de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e agua, entre outras atividades possam ser atendidas. O mobiliário deve ser bem planejado para o tamanho dos bebes e crianças pequenas: é preciso que os adultos reflitam sobre a altura da visão das crianças, sobre sua capacidade de alcançar e usar os diversos materiais, arrumando os espaços de forma a incentivar a autonomia infantil. Os aspectos de segurança e higiene são muito importantes, mas a preocupação com eles não devem impedir as ex-

plorações e iniciativas infantis. Os bebês e crianças pequenas precisam ter espaços adequados para se mover, brincar no chão, engatinhar, ensaiar os primeiros passos e explorar o ambiente. Brinquedos adequados a sua idade devem estar ao seu alcance sempre que estão acordados. Necessitam também contar com estímulos visuais de cores e formas variadas renovados periodicamente.
É nesse meio que ao estender a mão em busca do objeto, a criança adquire noção de distancia; é nele que a mãe aparece e desaparece, desligada do seu corpo; é ainda nele que exercita o seu domínio, equilibra-se, caminha e corre.(...) É num espaço físico que a criança estabelece a relação com o mundo e com as pessoas (LIMA, 1989, p.13).

O cotidiano na educação infantil de acordo com a organização dos espaços e matérias.

Temos que entender de que espaço estamos falando e de como as crianças interagem nesse espaço para que se possa organiza-los. Espaço são os locais onde as atividades são realizadas e onde estão os elementos como objetos, moveis, material didático e decoração. O ambiente é o conjunto desse espaço físico e as relações que nele se estabelecem com as crianças envolvendo afetos, e as relações interpessoais entre adultos e crianças, sendo assim no espaço situam-se os aspectos mais objetivos enquanto os subjetivos situam-se no ambiente. O ambiente envolve além do espaço físico, um conjunto de formas, odores, sons objetos, pessoas, nele vivemos sensações e recordações obrigando-nos a sair da nossa zona de conforto. Não basta que os prédios sejam construídos segundo especificações legais vigentes no país, é preciso que se tenha clareza de como esses espaços serão utilizados atendendo integralmente a todas as necessidades das crianças e como elas possam interagir neles, como a organização e ocupação desses espaços permitirão relações entre as crianças e todos os objetos que a cercam, portanto, a organização se constituem em um elemento do currículo sendo fundamental na aprendizagem que as crianças construirão. Sendo assim essa organização do espaço vai proporcionar uma aprendizagem por meio das interações possíveis entre crianças, objetos e entre elas. Dependendo das estruturas espaciais que estão postas e da linguagem ali representada o espaço pode ser estimulante ou limitado (HORN, 2017, P 18 E 19)..

Apossar-se dos espaços na educação infantil

Todos esses espaços desde a recepção, corredores, cozinhas, refeitório, banheiro, salas de atividades e os espaços externos devem ser convidativos e acolhedores atendendo as necessidades afetivas, fisiológicas, de socialização, de autonomia de descoberta, exploração e conhecimento que as crianças possuem. Portanto todos os espaços e ambiente devem atender às necessidades das crianças de forma integral para que a criança possa se sentir completa biológica e culturalmente (HORN, 2017, P 33).

2. DESENVOLVIMENTO

Apresentação dos diversos ambientes.

Sala de convivência

Onde é feito o acolhimento dos familiares e das crianças, onde acontece a interação entre família, professor e crianças, onde ficam os pertences das crianças e também onde são feitas algumas atividades, brincadeira, o repouso e a saída.

Sala de leitura, vídeo, artes, brinquedoteca

É nestes espaços onde se apresentam diversos materiais e recursos que se podem contar com fatores estimulantes, motivadores, cheios de fantasias e faz de conta e também de relaxamento, concentração, descontração e socialização, pois a criança interage com outras crianças de faixa etária diferentes, bem como com outros adultos.

Refeitório, lactário, banheiros e fraldário

Esses ambientes devem ser bem planejado e organizados adequados ao numero de crianças a serem atendidas para que esse atendimento seja de qualidade.
O horário de cada atividade é sempre muito justo. São oferecidas cinco refeições, higienização, horário do sono, atividades e brincadeiras. Sendo assim, esses espaços devem ser muito bem organizados, limpos e disponíveis para todos sem correria ou pressa. Quanto a alimentação, o cardápio deve ser variado. Quanto a higienização e sono, revê-se respeita o tempo de cada criança.

Solário, Pátio, Parque, Quadra, Jardim Horta

Estas áreas visam atividades físicas ao ar livre e o contato com todos os elementos da natureza: plantas, animais, chuva, sol, terra, água, vento. Aprendem a explorar esses ambiente. No parque os brinquedos e brincadeiras proporcionam a compreensão de regras de convivência: dividir, esperar

a vez, e a lhe dar com emoções: euforia, frustração. A horta desperta o interesse e curiosidade do caminho que os alimentos percorrem até o prato. As crianças se encantam em semear, colher e degustar.

A diretoria, secretaria, sala dos professores, cozinha, lavanderia, almoxarifado

Nesses espaços quando visitados, faz com que as crianças conheçam as pessoas que ali trabalham, como são utilizados os materiais, como são preparados os alimento, promovendo a interação, socialização e aprendizado.

A ausência dos ambientes nos CEIs

Os professore podem criar nas salas diversos “cantinhos”: cantinho da leitura, da beleza, das ferramentas, da festa, da casinha, da musica, do desenho. Em alguns casos as turmas podem ser grupadas tornando o trabalho mais difícil e exigindo mais atenção. O ruído excessivo, menos espaço aumento de disputa por brinquedo e atenção pode tornar-se estressante para a criança, ocorrendo maior incidência de acidentes: mordidas, empurrões, quedas.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para uma qualidade de ensino por excelência, é preciso refletir sobre o espaço e o ambiente escolar e sua utilização, levando-se em conta que o espaço físico deve estar em perfeita harmonização com o ambiente.
O mobiliário das salas assim como todos os objetos que a compõem devem atender a todas as necessidades das crianças assim como a sua acessibilidade. As salas devem ser bem iluminadas, arejadas e proporcionar uma circulação confortável das crianças e dos adultos.

Quanto aos espaços externos: horta, jardim, parque, podem levar a criança a conscientização da utilização adequada da água, energia, assim como a sua socialização através do compartilhamento e interação entre os amiguinhos.
Muitas das CEIs conveniadas, assim como as CEIs diretas mais antigas, são casas adaptadas que infelizmente inviabilizam tanto o espaço como um ambiente desejável à melhor aprendizagem.
O desenvolvimento integral da criança pode ser alcançado ou não, dependendo da forma de como essa organização é feita.
Muitos desses ambientes, assim como nossas atitudes estão sendo grandemente prejudicados devido a atual situação pela qual passamos (pandemia), o compartilhamento, a interação o fácil acesso a todos os objetos precisam ser controlados, modificados ou até mesmo vetados trazendo assim grande prejuízo ao desenvolvimento integral da criança, e sua sociabilização

ANEXO




Refeitório Parque
https://colegiosaovicentedepaulo.com.br/espaco




Biblioteca Quadra
https://colegiosaovicentedepaulo.com.br/espaco

REFERÊNCIAS

HORN, MARIA DA GRAÇA SOUZA. Brincar e Interagir nos Espaços da Escola Infantil. Porto Alegre. Penso, 2017.
https://books.google.com.br/books?id=AZp2DgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=am bientes+na+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil&hl=pt- BR&sa=X&ved=0ahUKEwj6p4zU8dfiAhUAHrkGHZnVBBIQ6AEITjAH#v=onepage&q=ambientes%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil&f=false
KOWALTOWSKI, DORIS C. C. K. Arquitetura Escolar: o Projeto do Ambiente de Ensino. São Paulo. Oficina de Textos, 2011
HTTPS://BOOKS.GOOGLE.COM.BR/BOOKS?HL=PT- BR&LR=&ID=QA26BAAAQBAJ&OI=FND&PG=PA1947&DQ=OS+AMBIENTES+DA S+ESCOLAS&OTS=YLH7AMMORA&SIG=CJBWEWVC5LWQGAXKLBJMNTUEMEE#V=ONEPAGE&Q=OS%20AMBIENTES%20DAS%20ESCOLAS&F=FALSE
A Importância do espaço/ambiente na educação infantil - Lume UFRGS
https://lume.ufrgs.br/handle/10183/32048
Educação Infantil, lugar de aprendizagem
https://novaescola.org.br/conteudo/118/educacao-infantil-lugar-aprendizagem- creche-pre-escola

Indicadores da Qualidade na Educação Infantil http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf
Interdisciplinaridade no Ambiente Escolar https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31866009/3- reda_2013.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=15508680 08&Signature=nBg6Rwn2SNIV1d5sMatPhDPHTQQ%3D&response-content- disposition=inline%3B%20filename%3DINTERDISCIPLINARIDADE_NO_AMBIENTE_ESCOLA.pdf
O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola–natureza em educação infantil – pág. 310 http://www.scielo.br/pdf/%0D/epsic/v8n2/19047.pdf

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA O ENSINO DE ARTE VOLTADAS À EDUCAÇÃO ESPECIAL

KATIA KELLY GONÇALVES DE OLIVEIRA

RESUMO
Nas atuais questões sobre a educação, as discussões mais relevantes envolvem a Educação Especial, levando em consideração a inclusão real dos alunos com necessidades educacionais especiais. O trabalho escolar pode proporcionar uma educação às pessoas, de modo que exista a socialização dos sujeitos com necessidades educacionais especiais, além de permitir a inclusão e o desenvolvimento das habilidades em cada caso. Neste contexto, o ensino de arte busca respostas para que ocorra a inclusão destes alunos, devido à possibilidade de desenvolvimento da capacidade estética, imaginativa e criativa, assim como o fato de potencializar as habilidades humanas por meio da percepção e sensibilidade das capacidades humanas que atenta para a percepção sobre o mundo e a sociedade ao redor. A elaboração deste trabalho objetiva apresentar as práticas formativas da disciplina de arte, dentro da Educação Especial, pois o ensino de arte permite agregar benefícios aos processos educativos da educação especial, trabalhados em práticas docentes adaptadas para oportunizar a aprendizagem de todos os alunos.

PALAVRAS-CHAVES: Arte; Educação Especial; Práticas.

INTRODUÇÃO
Por meio da arte, o homem consegue construir e produzir conhecimentos artísticos, devido à disciplina e suas linguagens com a possibilidade de ampliar as capacidades interpretativas, imaginativas e sensíveis dos sujeitos. O ensino de arte permite oportunizar as percepções e memória humana, além de integrar os saberes específicos à ciência, ou seja, possibilitando uma nova visão sobre as diferentes culturas do mundo (BARBOSA, 2010).
Para Carvalho (2012), um dos maiores desafios atuais, encontrados pelos professores na sala de aula, refere-se ao trabalho eficaz, considerando as diversidades que exigem a elaboração de atividades específicas, com a finalidade de potencializar as habilidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, sem deixar os demais alunos de lado.

Nas aulas de arte, o trabalho pode ser de qualidade para todos os alunos, uma vez que proporciona a conquista da liberdade e autonomia para expressarem os sentimentos e desejos, permitindo aos sujeitos a vivência de situações de criação, construindo a identidade, as relações pessoais e sociais, norteando para a aquisição artística de modo a enxergarem o mundo à volta (FERRAZ & FUSSARI, 2010).
O objetivo do trabalho é discutir as práticas formativas dentro da disciplina de arte que contribuam com a formação dos alunos com necessidades educacionais especiais, apontando a importância da arte como disciplina do currículo para o desenvolvimento de todos os sujeitos.
A questão norteadora da pesquisa refere-se a problemática: “De que maneira a disciplina de Arte pode ser trabalhada na Educação Especial?”.
A elaboração deste trabalho justifica-se devido à importância da introdução das artes visuais nas escolas, a fim de buscar respostas de como incluir todos os alunos na construção do conhecimento. A arte é fundamental para a formação dos sujeitos com necessidades educacionais especiais, pois eleva as possibilidades de desenvolvimento das habilidades, além de potencializar as facilidades de cada aluno, em casos particulares.
A pesquisa embasou-se nos procedimentos apresentados por alguns autores, apresentando atividades práticas e exemplos de trabalhos de professores que adaptam suas propostas de aula às práticas relacionadas à inclusão escolar. Para tanto, realizou-se uma revisão bibliográfica e documental, por meio de análises acerca das ideias de autores que estudam a temática, ampliando as discussões que embasam o trabalho.

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO ENSINO DE

ARTE

Neste capítulo, a temática volta-se à necessidade de ampliação das discussões acerca da importância de compreender as práticas educativas relacionadas ao ensino de Arte, pela literatura apresentada na Lei das Diretrizes e Bases (LDB – Lei n° 9.394/96), que menciona a disciplina de arte representada por suas linguagens: Artes Visuais, Dança, Teatro e Música. A ênfase direciona-se ao ensino da arte para desenvolvimento cultural, associando as manifestações artísticas aos benefícios à Educação Especial (BARBOSA, 2010).

Para Raffa (2006), o ensino de Arte na Educação Básica permite a instigação da memória das crianças, além de desenvolver a capacidade de percepção, integrando a ciência ao meio, ou seja, proporcionando a visão das diversas culturas reconhecidas na sociedade, enfatizando a importância do trabalho com atividades que oportunizam o trabalho organizado pelas manifestações artísticas.
Durante as décadas de 1960 e 1970, a arte era considerada como um simples passatempo nas escolas, momento em que os alunos conseguiam "descansar" a mente dos puxados conteúdos que exigiam um pensamento dedutivo, racional e analítico. Neste contexto, a arte era levada ao aluno por meio de desenhos de cópia, não permitindo o desenvolvimento da criatividade, cabendo ao aluno apenas o desenvolvimento de atividades de pintura, reprodução e colagem (DINIZ E VALDARES, 2009).
Atualmente, esta visão acerca do ensino de arte vem sofrendo variações que determinam a importância da criança compreender a disciplina e suas especificidades, relacionando a necessidade de desenvolver os pensamentos e a capacidade de criação e expressão, construindo a história da arte, o contexto social e a realidade à volta das percepções educativas, conforme afirmam Ferraz e Fusari:

A educação pela Arte é, na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence (FERRAZ E FUSARI, 2010, p.17).

As práticas educativas que embasam o ensino de arte precisam ser entendidas, primeiramente por meio das relações entre a educação escolar e o processo histórico e social da humanidade. Sendo assim, as práticas educativas seguem as implantações de uma pedagogia que defendem teorias da educação escolar, observadas de maneira simultânea quanto à prática e a teoria, que ainda se baseiam em concepções ideológicas e filosóficas, influenciando as escolhas e metodologias da disciplina de arte.
Neste contexto, o ensino de arte na Educação Básica segue concepções que unificam as teorias às mudanças que podem melhorar o ensino de arte e, consequentemente, a formação humana que pode transformar as realidades sociais atuais, caracterizando a educação escolar como uma tendência teórica que auxilia na

compreensão das linguagens artísticas às práticas educacionais do ensino, que determinam a relação da vida humana (RAFFA, 2006).
Diante das afirmações dos autores, pode-se perceber que os docentes precisam adotar práticas que insistam na educação escolar e na formação dos alunos, com o propósito de elaborar formas idealísticas a fim de influenciar as mudanças sociais necessárias para a humanidade. Assim, as percepções devem considerar as especificidades do ensino arte, a fim de determinar quais os posicionamentos acerca da realidade ou progressão sobre a educação escolar os alunos conseguirão adotar por meio da formação social e cultural promovida pelo ensino das linguagens artísticas (DINIZ E VALDARES, 2009).
O ensino de arte é responsável pelo desenvolvimento das diferentes, trabalhadas pelos professores e mencionadas nos PCNs de Arte, mas esta realidade não assegura a elaboração das atividades envolvendo todas as linguagens, pois muitos docentes ainda escolhem, entre elas, aquela que considera mais funcional, fácil ou interessante, fragmentando o processo de ensino-aprendizagem e as aulas de arte, limitando as manifestações artísticas nos múltiplos aspectos, tornando-a desvinculada dos saberes artísticos (FERRAZ E FUSARI, 2010).
O trabalho com as diferentes linguagens artísticas, entre a dança, música, teatro e artes visuais, tem importante papel no desenvolvimento da aprendizagem dos sujeitos, desde que trabalhada significativamente nas salas de aula. O ensino de arte caracteriza-se pela possibilidade de socialização entre a criança e a realidade ao redor, dependendo das práticas adotadas pelo professor, quem pode conduzir a uma nova leitura de mundo, ampliando a capacidade crítica e sensível dos alunos, possibilitando a integração entre o pensamento, a ação, o conhecimento e as sensações (RAFFA, 2006).
Nos PCNs de Arte, os apontamentos realizados acerca do ensino da disciplina referem-se à necessidade de liberdade aos alunos, de modo que consigam expressar suas técnicas e habilidades, por meio de reflexões e estudos, executando as manifestações artísticas sem isolamento. Para tanto, a

escola torna-se o espaço que proporciona informações capazes de potencializar a capacidade imaginativa, de modo a edificar as propostas de trabalho com intenções próprias na divisão coletiva (DINIZ E VALDARES, 2009).

A arte ainda representa um importante instrumento no trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais, estabelecendo alicerces acerca da temática, possibilitando o desenvolvimento das habilidades dos discentes inseridos na Educação Especial. Sendo assim, o trabalho com a arte deve superar todas as barreiras das deficiências, assumindo a importância de valorizar o respeito às diversidades, de modo a integrar a arte às ideias e processos mentais de todos os alunos presentes na sala de aula (BARBOSA, 2010).

Assim, as quatro linguagens artísticas permitem um trabalho interdisciplinar, além de corresponder às urgências que se referem às problemáticas na educação, especialmente relacionadas à educação inclusiva. Por meio das referências encontradas nos PCNs de Arte, a arte é reafirmada como a natureza de seu objetivo, embasada nos conhecimentos que privilegiam os tratamentos dos conteúdos e conceitos do currículo, abordando a Educação Especial como fundamental para o desenvolvimento dos alunos, pois o trabalho com a arte pode manifestar as expressões pessoais de cada sujeito e, ainda, representar as tendências coletivas de uma sociedade (RAFFA, 2006).

Tanto a música e poesia, como as cores, formas e dialetos, caracterizam a possibilidade de identificação da cultura de um determinado país, proporcionando a diferenciação entre os lugares, além de garantir especificidades a cada nação. Todas as manifestações artríticas ampliam as formas de caracterizar uma cultura, passíveis de conhecimento pelo ensino da arte em sala de aula, uma vez que seu objetivo principal é a formação de cidadãos críticos, criativos e sensíveis, capacitando-os para uma atuação qualificada nas melhorias sociais, políticas e educacionais, utilizando como recurso o conhecimento adquirido por meio de aspectos culturais, trabalhados em sala de aula (DINIZ E VALDARES, 2009).

Como a escola caracteriza-se como o espaço que proporciona a formação pessoal, profissional e cidadã do aluno, as oportunidades de vivência com a arte precisam surgir dentro das salas de aula, de modo a instigar as capacidades do aluno a entender os processos e a história de cada momento artístico, que podem ser percebidos nas expressões deixadas pelos artistas (BARBOSA, 2010).

Diniz e Valdares (2009) afirmam que, especialmente no Brasil, as pessoas não tem o hábito de levar as crianças em teatros e espetáculos, evitando o contato dos pequenos com as obras de arte. Sendo assim, a criança acaba dependendo da escola

para realizar uma visita cultural que proporcione a exploração de lugares caracterizados por todos os tipos de arte.

Para Barbosa (2010), o docente que ministra aulas de arte representa um papel fundamental neste processo de aprendizagem, pois permite o despertar da curiosidade e o interesse do aluno, devido ao fato de não bastar levar os sujeitos ao museu, mas é necessário ensinar ao aluno o que vai encontrar no ambiente, quais os objetivos dos artistas ao compor suas obras e quais os fatores históricos da época influenciaram na sua construção artística. A ampliação de uma visita cultural propõe um trabalho em sala de aula com incentivo aos alunos para construção de obras próprias, pois o estudante precisa entender que o ensino de arte está além de pinturas, desenhos e reproduções mecânicas, mas simbolizam as percepções de cada sujeito, desenvolvendo as capacidades humanas, potencializando as habilidades de ver, observar, reconhecer, refletir, compreender, analisar e interpretar (FERRAZ E FUSARI, 2010).

O professor de arte pode auxiliar a criança na construção de conhecimentos diversos, relacionando a compreensão do mundo ao conhecimento já existente, ampliando as capacidades de criações e produções próprias dos alunos. As experiências pessoais dos sujeitos caracterizam o início das manifestações artísticas e o professor pode mediar às escolhas, norteando pela opção de materiais melhores, temas e técnicas específicas, permitindo manifestações de qualidade, encontrando os talentos de cada aluno (DINIZ E VALDARES, 2009).

A ARTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O ensino de arte pode potencializar as habilidades e competências humanas, pois possibilita o desenvolvimento do pensamento artístico, da percepção, da sensibilidade e da imaginação. Os homens, por meio das manifestações artísticas, conseguem expressar sentimentos, emoções e desejos, traduzidos de maneira única, pela percepção da realidade de cada sujeito e a maneira escolhida para transformar as situações insatisfatórias (MORAES, 2007).

Sendo assim, as linguagens artísticas, artes visuais, dança, teatro e música, permitem a criação de obras que chamam atenção da arte, do criador e do artista, proporcionando ao aluno o desenvolvimento de suas competências estéticas em

todas as linguagens da arte, de modo que consigam produzir trabalhos em grupo e individualmente,

apreciando e desfrutando das culturas diferentes ao longo da história da humanidade (RAMOS, 2010).
Para Bataglia (2009), a arte representa a expressão do homem por meio de criações preservadas ao longo dos séculos, com o objetivo de estabelecer alegria, curiosidade e fantasias ao mundo, pois a história da arte é antiga e surge pelos métodos da escrita dos homens das cavernas, já representadas por meio de símbolos que simbolizavam o cotidiano dos sujeitos.
A capacidade do artista é recriar a realidade de maneira imediata, por meio das experiências vivenciadas e da integração de convenções e ideias. Sendo assim, ao deparar-se com uma obra de arte, o sujeito não apenas a olha, mas observa as técnicas utilizadas pelo artista, assim como entende o motivo de sua expressão e, de todas as atividades humanas realizadas, a arte representa a manifestação da sensibilidade dos sujeitos (TEIXERA, 2006).
Neste contexto, as pessoas com necessidades educacionais especiais podem participar do cotidiano escolar, com suas individualidades, mas convivendo de maneira coletiva, expressando seus sentimentos e buscando o desenvolvimento da personalidade. A educação especial depende das aulas voltadas ao ensino de artes, de modo que as especificidades da disciplina possam construir a compreensão e percepção dos alunos com dificuldades maiores. O ensino de arte contribui de forma relevante na construção dos conhecimentos, permitindo a articulação entre o saber fazer, conhecer, criar e expressar, permitindo a construção do conhecimento estético (MORAES, 2007).
Dentro das perspectivas relacionadas à Educação Especial, o ensino de arte ainda se apresenta com timidez, devido aos movimentos que impulsionam a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais seguirem os modelos que contemplam o ensino tradicionalista, sem enfatizar a importância da disciplina para o desenvolvimento dos alunos com deficiências. Portanto, a formação em arte ainda apresenta precariedades para acompanhar a Educação Especial, ao encontrar uma realidade em que os docentes não recebem uma formação específica que os prepare para o trabalho em sala de aula com as diversidades (BATAGLIA, 2009).
Através das aulas de arte a escola consegue incluir todos os alunos, propondo ações relacionadas a atividades que desenvolvam as competências e potencialize as habilidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, oferecendo atividades que exigem repetições, trabalhos manuais, estimulando a criatividade e a capacidade estética (RAMOS, 2010).
Para Moraes (2007), cabe ao professor de arte acreditar na potência de seus alunos, independente das deficiências ou dificuldades, considerando as limitações de cada sujeito, além de objetivar manter um relacionamento que facilite o entendimento sobre o que é mais significativo para a aprendizagem do aluno.
O professor deve conhecer as especificidades de seus alunos, assim como a maneira escolhida para desenvolver as capacidades, observando as atividades que mais dificultam o crescimento dos sujeitos, sem deixar que a prática pedagógica esteja voltada ao senso comum, construindo suas próprias percepções acerca das necessidades educacionais especiais dos alunos (TEIXEIRA, 2006).
O desenvolvimento da capacidade perceptiva amplia as possibilidades de conquistas dos alunos, que conseguem utilizar os conhecimentos adquiridos nas aulas de artes em diferentes situações cotidianas, elevando a autoconfiança dos alunos, independente de apresentarem ou não necessidades educacionais especiais, desde que as hipóteses de adaptação da criatividade do discente sejam consideradas, permitindo elevar as chances de potencializar as habilidades de cada sujeito (MORAES, 2007).
Neste contexto, o desenvolvimento das habilidades humanas em sujeitos com necessidades educacionais especiais torna-se fundamental para que ocorra uma interação satisfatória entre os alunos com o meio social, oportunizando benefícios que estão além do reconhecimento das diversidades, objetivando o respeito às limitações. Assim, o professor de arte precisa apontar a realidade dos problemas, mas ressaltando a oportunidade de uma nova leitura do mundo a sua volta, considerando os aspectos culturais e sociais (BATAGLIA, 2009).

AS PRÁTICAS DO ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Durante as aulas, muitos imprevistos podem ocorrer cotidianamente, caracterizando a salas da escola como um espaço difícil de lidar, cabendo ao ambiente escolar e ao professor procurarem as melhores práticas educativas, de modo a tornar as aulas interessantes e a ações direcionadas à produção do conhecimento. Como o processo de ensino-aprendizagem representa situações complexas, faz-se necessária a utilização de referências e recursos para interpretação das ações acontecidas em sala de aula (SANTOS, 2012).
Neste contexto, torna-se complicado entender e reconhecer todos os fatores que definem o processo educativo, pois a estrutura da prática admite elementos determinantes que justificam os parâmetros institucionais, organizados conforme as metodologias, as possibilidades do professor e as condições físicas do espaço. Mesmo enfrentando as dificulda-

des encontradas, a prática educativa não pode ser limitada ou coordenada de maneira simples, devido à expressão de fatores, ideias, valores e especificidades pedagógicas (PENNA, 2008).
Atualmente, as leis que asseguram o ensino regular determinam a necessidade de uma formação continuada para os professores, de modo a contribuir com a quebra de paradigmas, direcionando as práticas educativas à adoção de mudanças para que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo e de qualidade (MANTOAN, 2011).
Sendo assim, no ensino de arte, é fundamental que as atividades não sejam isoladas, buscando a interação entre as informações, conhecimentos e o meio social, garantindo autonomia e liberdade ao aluno para que desenvolva suas capacidades imaginativas, além de edificar a proposta artística para a realização de tarefas coletivas (SANTOS, 2012).
Diante desta realidade, cabe ao professor adotar os recursos didáticos mais adequados para ensinar e tratar a troca de conhecimentos entre os alunos, observando para identificar o melhor momento de introduzir as formas artísticas. Além disso, é importante que o docente desenvolva um trabalho dinâmico e inovador, reconhecendo as vivências e linguagens do aluno para introduzi-las ao processo de ensino-aprendizagem (CARVALHO, 2012).
As atividades realizadas na aula de arte precisam garantir um auxílio aos alunos a fim de que conquistem autonomia para desenvolverem modos interessantes de trabalhar a imaginação e a capacidade criativa, além de aprenderem a analisar e pensar acerca das expressões e comunicações estabelecidas nas linguagens artísticas (MOREIRA, 2008).
O ensino diversificado engloba abordagens que permitem ao professor, variar na preparação de suas aulas, escolhendo as estratégias de acordo com as limitações e competências de seus alunos, considerando cada dificuldade especificamente, envolvendo todos os discentes na aprendizagem do ensino de arte (PENNA, 2008).
Para conciliar o ensino de arte à Educação Especial, as linguagens artísticas podem ser relacionadas às capacidades de cada aluno, a fim de que aprendam e explorem suas capacidades. No caso de ensino por meio da dança, é possível articular, relacionar e criar significados próprios entre os alunos com necessidades educacionais especiais e suas capacidades de movimento, ou seja, a aprendizagem da dança envolve desenvolvimentos técnicos, conhecimentos corporais e habilidades individuais (CARVALHO, 2012).
Para Ramos (2010), a dança ainda pode representar uma atividade interdisciplinar na Educação Especial, devido ao favorecimento da linguagem à capacidade de desenvolver a imaginação, uma vez que o aluno pode criar passos e estabelecer relações amplas com o conhecimento sobre suas habilidades e competências, ampliando as capacidades que pareciam limitadas, devido à deficiência.
Desta forma, a dança objetiva proporcionar uma prática educativa centralizada na aprendizagem do aluno, por meio de uma educação integral que estabelece um autodesenvolvimento, aumentando as capacidades afetivas, cognitivas, sensíveis e corporais, incentivando o aluno na reprodução de movimento, permitindo o alcance da autonomia e liberdade para experimentar novas sensações e experiências (MANTOAN, 2011).
Outro aspecto fundamental, destacado nos PCNs, refere-se ao trabalho com a música, quando menciona o objetivo de compreensão dos sons, timbre, altura, ritmo e intensidade, permitindo ao aluno que reproduza sons e crie suas próprias “batidas”. O conhecimento sobre a música permite que o aluno desenvolva o aprendizado das associações e variações (CARVALHO, 2012).
Ao professor, cabe a possibilitar aos alunos as condições apropriadas para que os alunos identifiquem o contexto histórico, social e cultural da música, abordando diferentes fontes musicais, explorando as possibilidades de acesso, trabalhando as diferenças regionais da música. Os alunos om necessidades educacionais especiais conseguem interagir cantando, ouvindo e participando pela composição de melodias, acreditando nas capacidades imaginativas e racionais (MOREIRA, 2008).

No caso das artes visuais, as produções de artistas de regiões diferentes, assim como aquelas de caráter universal podem ser exploradas nas salas de aula, levando o aluno a identificar as artes visuais como uma forma de ampliação do conhecimento, não limitando esta linguagem apenas a uma ferramenta (PENNA, 2008).
A visita em espaços culturais pode ser trabalhada, desde que o professor certifique-se que toda a turma poderá participar desta atividade, conferindo as condições de acesso para que os alunos com necessidades educacionais especiais consigam frequentar o espaço de visitação. Caso contrário, as obras, artistas e materiais podem ser apresentados na própria sala de aula, em atividades dinâmicas, para que os alunos conheçam texturas, materiais e recursos variados (MOREIRA, 2008).
A linguagem artística que trata o teatro possibilita a aprendizagem dos alunos, proporcionando o desenvolvimento da criatividade, socialização, memorização e coordenação, devido ao trabalho metodológico que o professor pode incentivar, por meio do exercício do movimento e da performance. O teatro permite a manifestação do homem, diante de seu próprio corpo e voz, tratando e expondo as emoções diferentes que completam sua realidade (RA-

MOS, 2010).
O ensino de arte, quando trabalhado na modalidade teatral, objetiva o desenvolvimento de habilidades verbais e da análise crítica, pois durante a dramatização, o aluno é convidado a expressar-se por meio da fala, enriquecendo o vocabulário, além de permitir uma análise do aluno sobre o que e como deve ser dito, para entendimento do público acerca da mensagem passada (SANTOS, 2012).
Ramos (2010) ressalta que as orientações metodológicas do professor precisam elencar as manifestações artísticas a fim de que o aluno vivencie todas as experiências possíveis, assim como aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais socializem a aprendizagem com os colegas e sintam-se inseridos na sala de aula, tomando a própria capacidade criadora como ponto de partida para o desenvolvimento de todas as capacidades humanas possíveis.
O professor precisa elaborar e seguir um plano de aula, seguindo as etapas mencionadas por Barbosa:

Etapa 01: o professor escolhe os principais conceitos ou ideias a serem ensinados em cada aula ou unidade. Estes conceitos devem ser iguais para todos os alunos.

Etapa 02: o professor desenvolve uma variedade deformas/estratégias, nas quais possam apresentar esses conceitos ou informações à classe.
Etapa 03: o professor proporciona aos alunos uma oportunidade para refletir ou praticar as novas informações ou conceitos aprendidos.
Etapa 04: o professor determina qual o método pelo qual as aprendizagens serão avaliadas e como a evolução será anotada no processo do aluno (BARBOSA, 2010, p.49-50).

O teatro pode ser trabalhado, a princípio como um relaxamento e aquecimento, seguindo para os elementos teatrais, como as vestimentas e expressões dos personagens de uma história. Ainda pode ser composto um jogo teatral de improvisação e transposição literária, levando os alunos a construírem as cenas e encenações.
A dramatização não requer a introdução de materiais, permitindo que o aluno explore as funções criativas, corporais e espirituais, por meio dos movimentos cênicos. Os alunos com necessidades educacionais especiais também participam, uma vez que não existem regras para atuação e suas limitações podem ser superadas com o trabalho com as habilidades de cada sujeito (SANTOS, 2012).
Quanto à dança e música, podem trabalhar os relacionamentos entre os grupos, tratando a progressão dos aspectos cógnitos e físicos e toda a turma, estimulando a percepção, memória, comunicação e interpretação, assim como potencializando as capacidades de raciocínio, ritmo, tempo e agilidade, características que não exigem a absorção do conteúdo, mas tratam as especificidades de cada aluno (CARVALHO, 2012).
Para o caso do trabalho com as artes visuais, engloba atividades dinâmicas e significativas que não obrigam as crianças a imitarem para reproduzir, eliminando as chances de inibição das expressões artísticas próprias, permitindo que ocorra o estímulo ao desenvolvimento emocional, estético e cognitivo, com variação ao incentivo das habilidades expressivas, ampliando e potencializando os impulsos criativos e as inovações (SANTOS, 2012).
O professor que trabalha as artes visuais precisa saber analisar e avaliar os modelos de ensino, de modo que entenda as ideologias da arte, incluindo a educação aos conceitos principais das linguagens artísticas, de modo que a atenção do aluno com necessidades educacionais especiais esteja voltada à aula, cabendo ao professor oferecer atividades interessantes para o aluno seguir, com pouco tempo de

execução, permitindo que a atenção relacione-se aos acontecimentos da aula, podendo aumentar gradativamente o tempo das atividades, conforme a interação dos alunos (MOREIRA, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais requer um trabalho intenso com a socialização, situação fundamental para que ocorra o estabelecimento de vínculos, a fim de evidenciar valores, preservar o respeito e o sentimento de igualdade entre deficientes e não deficientes.
Diante desta realidade, as disciplinas do currículo escolar da educação regular, que permitem uma maior interpretação da aprendizagem pelas práticas dinâmicas de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, referem-se ao ensino de arte, uma vez que as expressões artísticas possibilitam a edificação das atividades, além de proporcionar diferentes reflexões sobre as diversidades nas salas de aula, considerando as deficiências, limitações, distúrbios e necessidades educacionais especiais.
A arte, como forma de expressão e comunicação, oportuniza aos alunos, o desenvolvimento das capacidades estéticas e cognitivas em sala de aula, proporcionando uma análise acerca das linguagens artísticas, favorecendo a aprendizagem dos alunos deficientes, além de possibilitar e contemplar descobertas, ideias, sentimentos, e atitudes, proporcionando as relações entre os alunos, tratando

situações de trabalho coletivo, desenvolvendo a socialização. O ensino de arte contribui com o desenvolvimento educacional e artístico, permitindo a potencialização das capacidades cognitiva, sensitiva, afetiva e imaginativa.
O professor de arte consegue aproximar os alunos da aprendizagem significativa, trabalhando as linguagens artísticas na construção de atividades que oferecem uma educação de qualidade, planejadas conforme as necessidades de sua turma, elaboradas por meio de uma prática didática estratégica, construída por meio da observação das evoluções dos alunos, avaliados de maneira individual e coletiva. O professor ainda media e motiva a participação de todos os alunos, a fim de alcançar o desenvolvimento das habilidades necessárias em determinadas situações, criando

espaços e situações que permitem a interação dos alunos de maneira espontânea, aperfeiçoando a sensibilidade para que não ocorram limites na criação e nas habilidades dos alunos, com ou sem deficiência.

EDUCATIONAL PRACTICES FOR THE TEACHING OF ART TO SPECIAL EDUCATION

ABSTRACT
In the current questions about education, the most relevant discussions involve Special Education, considering the real inclusion of students with special educational needs. Schoolwork can provide people with an education, so that there is a socialization of subjects with special educational needs, in addition to allowing the inclusion and development of skills in each case. In this context, art education seeks answers for the inclusion of these students, due to the possibility of developing aesthetic, imaginative and creative capacity, as well as the fact of enhancing human skills through the perception and sensitivity of human capacities that attentive for the perception about the world and the society around. The elaboration of this work aims to present the formative practices of the discipline of art, within the Special Education, since the teaching of art allows to add benefits to the educational processes of the special education, worked in teaching practices adapted to make the learning of all students possible.

Keywords: Art. Special education. Practices.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. A imagem no ensino da arte. 16°ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
BATAGLIA, L. Inclusão escolar: práticas e compromissos. 2ª ed. São Paulo: Editora Globo, 2009.
CARVALHO. R.E. Removendo barriras para a aprendizagem: Educação Inclusiva. 19ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.
DINIZ, C. D; VALADARES, S. Educação artística no cotidiano escolar. Belo Horizonte: FAPI, 2009.
FERRAZ, M. H. C; FUSARI, M. F. R. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 2010.
MANTOAN, M. T. E. O desafio das diferenças nas escolas. 7ª ed. São Paulo: Vozes, 2011.
MORAES, A. M. Práticas Pedagógicas na Educação Especial: A capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. 2ª ed. São Paulo: FAPESP, 2007.
MOREIRA, A. A. O espaço do desenho: a educação do educador. 10° ed. São Paulo: Loyola, 2008.
PENNA, M. É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Ed. Universitária, 2008.
RAFFA, I. Fazendo arte com os mestres. 3ª ed. São Paulo: Escolar, 2006.
RAMOS, E. S. O ensino da dança na educação especial sob a perspectiva interdisciplinar. São Paulo: FAPESP, 2010.
SANTOS, A. N. O teatro e suas contribuições para a Educação Infantil. XVI ENDIPE
- Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP: Campinas, 2012. TEIXEIRA, M. S. Recreação para todos. São Paulo: Obelisco, 2006.

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

KELLY HENRIQUE DOS SANTOS

RESUMO
Este trabalho visa mostrar A importância da ludicidade na Educação Infantil, citando autores como Kishimoto, Vygotsky, Venturini, Wajskop, entre outros. O presente artigo aborda sobre jogos, brinquedos e brincadeiras enquanto facilitadores para o ensino- aprendizagem, pois o ato de brincar está na atitude que a criança demonstra ao brincar e usar a imaginação, fazendo com que as crianças se conectem, vendo a satisfação e o crescimento das mesmas. Com isso em mente, é importante ressaltar o papel do professor neste contexto, sendo o mediador entre o processo de construção de conhecimento, inserindo as brincadeiras de forma educacional, além de estar atento para todas as mudanças, acompanhando seus alunos um a um de forma

ativa e adaptando suas aulas de acordo com o dia a dia presente na vida das crianças, utilizando os espaços da escola de forma consciente para que as atividades lúdicas tenham sucesso no resultado que o professor busca para sua turma, aprendendo e adaptando de acordo com cada um ali presente, podendo ser tanto dentro da sala de aula quanto nos ambientes externos da escola. É importante lembrar que a brincadeira pode ser livre para que a criança busque todo tipo de aventura para seu próprio crescimento e contato com o mundo, como também pode ser dirigida, em que o professor deve guiar e instigar o conhecimento, sempre preparando atividades condizentes com a idade em que a criança está, pois cada criança é um ser único em constante mudanças, trazendo grandes avanços em seu desenvolvimento cognitivo, sensorial e motor.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Criança; Educação; Ludicidade; Professor.

1. INTRODUÇÃO

O lúdico na fase do aprendizado faz com que a matéria se torne mais interativa e prazerosa; a criança já está acostumada com o lúdico desde seus primeiros contatos com o mundo, por conta disto, o lúdico nas escolas se torna uma ferramenta que ajuda ambos os lados, tanto do aluno quanto do professor. Basta o professor se empenhar em criar atividades lúdicas na aprendizagem, que o ensino prazeroso pode acontecer, fazendo com que os alunos gostem ainda mais de aprender. Desse modo, o professor utiliza o lúdico de modo que permita mediar a relação entre os alunos e os conhecimentos que deverão ser aprendidos, assegurando que o ensino e a aprendizagem seja de fato mais fácil e agradável.

Apesar disso, deve-se sempre ter em mente que o brincar é a forma de expressão da criança, como uma linguagem expressiva da própria, principalmente nos anos iniciais de sua vida e, sem a ludicidade, a escola pode ser considerada um local desmotivador, que não corresponde àquilo que precisa expressar; já uma escola onde os professores utilizam jogos, brinquedos e brincadeiras, faz com que as crianças aprendam sem ao menos perceber, se tornando interessante e principalmente motivador, cultivando a vontade de buscar e aprender cada vez mais.

Com isso, o presente artigo tem como foco mostrar a importância da ludicidade em nossa vida, principalmente na educação infantil, pois estão na fase mais importante de desenvolvimento, fazendo com que conheçam mais de si próprios e do mundo, facilitando esse processo de desenvolvimento pessoal e social.

2. A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O ser humano nasce potencialmente inclinado a aprender, necessitando de estímulos externos e internos (motivação, necessidade) para o aprendizado. Há aprendizados que podem ser considerados natos, como o ato de aprender a falar, a andar, necessitando que ele passe pelo processo de maturação física, psicológica e social. Na maioria dos casos a aprendizagem se dá no meio social e temporal em que o indivíduo convive; sua conduta muda, normalmente, por esses fatores, e por predisposições genéticas. [...] A educação vista sobre o prisma da aprendizagem representa a vez da voz, o resgate da vez e a oportunidade de ser levado em consideração. O conhecimento como cooperação, criatividade e criticidade, fomenta a liberdade e a coragem para transformar, sendo que o aprendiz se torna no sujeito ator como protagonista da sua aprendizagem. (OLIVEIRA, 2010)

De acordo com o dicionário Aurélio (2003), brincar é “divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar”, podendo ser também “entreter-se com jogos infantis”, assim sendo, o brincar é uma ação muito presente ao decorrer de nossas vidas. Independente da diferença cultural presente historicamente, desde a antiguidade, o lúdico sempre esteve presente na vida das crianças, se tornando uma ação universal aonde quer que se esteja, motivando a criatividade e o relacionamento entre todos.

Assim como brincar significa se divertir, o lúdico veio de uma palavra latina “ludus” que significa “jogo” e, com sua evolução tornou-se o que hoje podemos definir como uma forma de desenvolver a criatividade e o conhecimento através de jogos, brincadeiras, músicas e afins (ALMEIDA, 2009).

Ao vermos o passado das escolas brasileiras, os alunos enfrentavam problemas devido a didática usada pelos educadores, que era algo metódico e autoritário, não existindo espaço para mudanças, onde os alunos deviam decorar e memorizar os ensinamentos sem possuir espaço para qualquer aprendizagem satisfatória, levando muitos alunos ao fracasso por não “aprender” o conteúdo que fora passado.

A escola antiga e obsoleta é aquela na qual o aluno a frequentava apenas para memorizar conceitos das disciplinas que o professor ministrava. Se fosse bom em Matemática, por exemplo, estava implícito que era bom professor, pouco importando se os alunos aprendiam de fato o conteúdo com ele. Quando a significação não ocorria, a culpa era sempre do aluno e por isso sua reprovação era incontestável ato de justiça. (ANTUNES, 2008)

O lúdico se encontra em lugares e tempos diferentes durante o desenvolvimento infantil, assumindo um significado no contexto histórico e social em que a criança vive, ela possibilita ver como a criança inicia o seu processo de adaptação de acordo com suas conquistas, aprendendo a lidar de forma cada vez mais coordenada, flexível e intencional com o seu corpo, aprendendo a se organizar num contexto espacial e temporal.

De acordo com Wajskop (2007), a brincadeira só começou a ser usada como um instrumento de ensino quando foi possível romper o pensamento de que a brincadeira era apenas uma negação ao trabalho e desinteresse pelo que seria, de fato, sério.

Apesar disso, Venturini (2016) diz que mesmo sendo usada como instrumento de importância no ensino, a ludicidade nem sempre é valorizada pela escola em seu cotidiano de práticas educativas, assim sendo, a ação corporal normalmente não é utilizado como algo de prestígio nas instituições de ensino, “como se fosse possível fragmentar corpo e intelecto nas crianças, separando o “momento” do desenvolvimento motor, do desenvolvimento social, intelectual etc.”.

Marcellino (2009) diz que a sociedade associou o lúdico às coisas que não precisam ser levadas a sério, ou seja, ao brincar e à criança, que é sinônimo de um ser não produtivo dentro da lógica da sociedade capitalista. Porém, mesmo que o lúdico signifique pensar na possibilidade da criança brincar de forma descompromissada, ou seja, sem que haja em todas as situações o intuito de alcançar objetivos secundários e sérios, ele também pode e deve ser usado para ajudar a criança a aprender enquanto se diverte, de forma que o aprendizado deixa de ser monótono para se tornar interessante aos olhos de qualquer criança, ou seja, o ato de brincar é fundamental para a criança desenvolver sua criatividade e expressar-se no mundo, sendo por assuntos sérios ou não.

Durante o brincar, o ambiente em que a criança se encontra ajuda muito em seu desenvolvimento, um espaço com péssimas condições não irá mostrar seu potencial de aprendizagem, ao possuir um espaço em que a criança possa brincar e aprender ao mesmo tempo a envolve e faz querer sempre saber mais e mais.

Na Educação Infantil, é preciso ensinar “na e pela brincadeira”, é preciso, para isso romper a artificial dicotomia entre “atividades dirigidas” (supostamente ensinar) e “atividades livres” (supostamente brincar), [...]. É papel do professor revelar para a cada criança, como indica Elkonin (1960), as facetas da realidade que ela

somente pode conhecer pela via de sua mediação - tendo em vista o postulado de Leontiev (1978) de que os objetos e fenômenos da cultura não podem ser apropriados imediatamente pela criança [...]. (PASQUALINI, 2010)

Venturini (2016) fala que o “movimento corporal é importante para a criança, pois esta age no mundo também por meio dele, o qual possibilita que as crianças aprendam, comuniquem-se, dentre outras atividades”, assim sendo, a autora também diz que o movimento corporal na infância se torna uma forma de expressar de cada criança, se revelando ao brincar e se expressar de forma a se mostrar mais presente no mundo. A autora cita que na cultura que temos hoje, presente dentro das instituições de ensino, é normal “uma pessoa entrar em uma sala de aula e observar que as crianças estão todas sentadas, em fileiras, na maioria das vezes, e a todo o momento o professor está tentando atrair as crianças e chamando sua atenção”, como se a concepção de escola fosse essa, apenas um lugar que quem a frequenta deve ter um comportamento correto com postura exemplar.

A autora (2016) completa dizendo que isso traz então um problema: a criança que não segue os padrões – e não fica em silêncio, acaba sendo “julgada como um aluno de comportamento indevido” e, quando isto ocorre, os pais do mesmo são convocados na instituição de ensino “para conversarem com o professor sobre o mau comportamento de seus filhos, o qual é associado ao excesso de movimento da criança”.

Mesmo que o lúdico possua aspectos positivos em relação ao desenvolvimento, é necessário possuir um planejamento ao introduzir o ato de brincar nas instituições de ensino, com a finalidade de destacar um significado, pois é através das brincadeiras juntamente com os espaços adequados que a criatividade e socialização é estimulado, fazendo com que futuramente as crianças possam associar que toda brincadeira tem por trás uma lição.

Cabe à creche e à pré-escola, espaços institucionais diferentes do lar, educar a criança de 0 a 5 anos e 11 meses com brinquedos de qualidade, substituindo-os, quando quebram ou já não despertam mais interesse. Para adquirir brinquedos, é fundamental selecionar aqueles com o selo do INMETRO (Instituto Nacional de Metrologia), que já foram testados em sua qualidade com critérios apropriados às crianças. A seleção de brinquedos envolve diversos aspectos: ser durável, atraente, adequado e apropriado a diversos usos; garantir a segurança e ampliar oportunidades para o brincar; atender à diversidade racial, não induzir a preconceitos de gênero, classe social e etnia; não estimular a violência; incluir

diversidade de materiais e tipos — brinquedos tecnológicos, industrializados, artesanais e produzidos pelas crianças, professoras e pais. (KISHIMOTO, 2010)

Com isso em mente, o autor (2010) diz então que é preciso considerar alguns fatores, sendo eles:

- TAMANHO: o brinquedo, em suas partes e no todo, precisa ser duas vezes maior e mais largo do que a mão fechada da criança (punho);
- DURABILIDADE: o brinquedo não pode se quebrar com facilidade — vidros e garrafas plásticas são os mais perigosos;
- CORDAS E CORDÕES: esses dispositivos podem enroscar-se no pescoço da criança;
- BORDAS CORTANTES OU PONTAS: brinquedos com essas características devem ser eliminados;
- NÃO TÓXICOS: brinquedos com tintas ou materiais tóxicos devem ser eliminados, pois o bebê os coloca na boca.
- NÃO INFLAMÁVEL: é preciso assegurar-se de que o brinquedo não pega fogo;
- LAVÁVEL, FEITO COM MATERIAIS QUE PODEM SER LIMPOS: essa recomendação se aplica especialmente às bonecas e brinquedos estofados;
- DIVERTIDO: é importante assegurar que o brinquedo seja atraente e interessante.

(KISHIMOTO, 2010)

Por ser muito discutido no dia a dia, o “brincar” se tornou um termo extremamente abrangente em relação a educação infantil, já que é dentro das instituições de ensino que muitas crianças passam grande parte do seu dia, fazendo o que é necessário para que possam viver diversas experiências enquanto brincam e se desenvolvem com as outras crianças e, ao romper o pensamento de que ludicidade não acrescenta em nada no aprendizado, o brincar passou a ser valorizado com importância, mesmo que nos dias atuais o termo brincar não esteja definido, passando a ser uma ação que dependa do contexto em que se encontra.

Negrine (2002) diz que o simbolismo, criado pela imaginação, é ligado diretamente “aos fatores biológicos da mente humana e à evolução desses processos, ou seja, com a capacidade de memória, atenção, percepção e pensamento”, sendo que a partir do momento que evoluem cognitivamente “vão se transformando em processos mentais superiores e que apesar de serem oriundos dos aparelhos biológicos do homem, somente evoluem porque o homem interage com o meio”.

Vygotsky (2007) diz que o brincar e o brinquedo possibilitam um grande desenvolvimento de identidade e da autonomia da criança, pois desde cedo a criança se comunica das mais diversas formas, seja com gestos, sons e até mesmo por meio de determinadas brincadeiras, desde que estas desenvolvam a imaginação e interação com o mundo.

Assim sendo, as atividades lúdicas podem contribuir de forma significativa para o processo de construção do conhecimento do indivíduo, fazendo com que todos os alunos consigam em seu desenvolvimento educacional aprender a alfabetização e o letramento, não se limitando ao saber imitar o que foi posto, mas expandir em saber o que estão desenvolvendo, sempre possuindo uma opinião sobre o assunto.

O lúdico proporciona alegria nos espaços em que se faz presente, ao mesmo tempo em que possibilita a esperança de liberdade o mundo todo, sugerindo também que há outras possibilidades para a vida humana. (ALVES, 1995)

Ao mesmo tempo que estimulam a felicidade, as atividades lúdicas resgatam a alegria de poder experimentar, descobrir e criar, proporcionando aos alunos um ambiente amigável, facilitando a integração entre eles; descobrindo outras formas de expressar-se, o aluno vai se sentindo mais feliz e percebendo os outros como companheiros para brincadeiras em grupo. Por conta disso, o professor deve estar atento a toda socialização realizada pelas crianças umas com as outras, pois observando todas as mudanças, ele poderá acompanhá-los um a um de forma ativa, adaptando suas aulas de acordo com o dia a dia presente na vida de seus alunos.

O brincar pode ser visto como um recurso mediador no processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais fácil. O brincar enriquece a dinâmica das relações sociais na sala de aula. Possibilita um fortalecimento da relação entre o ser que ensina e o ser que aprende. (ROLOFF, 2010)

Durante as atividades lúdicas o professor tem como objetivo mostrar para todos os educandos que ao mesmo tempo que está brincando a mesma se desenvolve, interage com outras crianças, possuindo acesso a brinquedos diversificados, na qual a sua imaginação é sem limites, pois ao trabalhar com o lúdico na educação infantil, o professor possui um dos papéis mais difíceis, além de todas as situações de aprendizagens existentes. O profissional deve saber usar os espaços da sala de aula entre outros locais no qual pode ser realizado atividades lúdicas, fazendo que a criança aprenda de uma forma prazerosa sem que a mesma despreze a educação e

queira apenas brincar o tempo todo. Ou seja, o papel do professor é proporcionar a relação da criança com a educação, sendo ele o canal para desenvolver práticas que se conectam ao mundo da sociedade adulta, levando a criança desta maneira a possuir habilidades emocionais e sociais que vão preparando para sua vida adulta.

Por conta disso, trabalhar com o lúdico tem sido uma tarefa difícil, na qual o professor necessita possuir uma formação continuada especializada em desenvolver corretamente a prática pedagógica, ter uma consciência que está trabalhando com crian-

ças e mesmo com uma fundamentação teórica bem estruturada, seu repertório de atividades sempre poderá ter que ser readaptado para diferentes tipos de situações que possam ocorrer.
A criança, ao interagir com outras pessoas utilizando o lúdico, faz com que seja possível desenvolver a atenção, memória, habilidades motoras, imitação e interação, além de aprender a compartilhar, ela aprende também a cumprir regras, conceitos e tomar decisões, pois a imaginação ajuda na atividade consciente da criança, ajudando também no processo de interação da mesma com o mundo.
Podemos ver que o brinquedo é quem auxilia a criança na reconstrução de elementos da realidade, ele não possui um delimitador, que impede que a criança, deixe de desenvolver ou fique preso a apenas o propósito daquele brinquedo. Devido a criatividade da criança vemos que não importa o objeto que a cerca, são as mesmas que dão significado ao seu brinquedo, que no final escolhem a forma e o significado daquele objeto os ligando a realidade e o manipulando em sua imaginação. Ou seja, o brincar que está presente na educação infantil, não serve apenas para ocupar o tempo das crianças, e sim para que a criança passe a desenvolver a intelectualidade, a autoconfiança, a exploração, a curiosidade, o raciocínio, a emoção, a psicomotricidade, que vai levá-la a ampliar os seus valores e agrupar-se de um modo sadio com as pessoas.
Quando a criança não possui contato com o lúdico, esta pode apresentar problemas de inibição cognitiva e até mesmo psíquica durante a sua infância. Além de todos os fatores necessários para ter uma vida saudável, a criança deve possuir um tempo para sua educação e para o brincar que ajuda em seu desenvolvimento. Ao ter contato com o lúdico, a criança gera uma capacidade de fantasiar que o brincar permite a oportunidade da própria viver situações afetivas, positivas e negativas, destruição e reparação, que faz com que ela reviva sua experiência de relação com o mundo exterior e com ela mesma.

Friedmann (2001) diz que o jogo, que é desenvolvido na brincadeira, é a "comunicação da criança com o mundo", também sendo sua própria forma de expressão. É importante entender que uma atividade lúdica fornece informações que dizem respeito à criança, suas emoções, suas atitudes para com os colegas.
Contudo, é importante lembrar que:
O indivíduo está sujeito às influências do meio no qual ele vive e na relação de causas e efeitos desenvolve, não apenas aquilo que possui no interior do seu ser, mas também absorve o que está fora. A criança vive num mundo de experiências e mutações constantes, entre aquilo que ainda é e o que poderá vir a ser. A escola, a aula, o professor possuem caráter de imensa importância na formação deste novo mundo e ainda, na recuperação de universos perdidos entre drogas e violências. O lúdico em sala de aula é ingrediente importante para a socialização, observação de comportamentos e valores. (ROLOFF, 2010)
Já Friedmann (1996) afirma que "A aprendizagem depende grande parte da motivação: as necessidades e os interesses da criança são mais importantes que qualquer outra razão para que ela se ligue a uma atividade".
Levando isto em consideração, o professor que usa a ludicidade como sua aliada no dia a dia de seu trabalho consegue atingir de modo mais fácil que os alunos entendam e interiorizem o conhecimento adquirido. Desenvolver as práticas pedagógicas com ludicidade se faz necessário para que o professor consiga "falar" a linguagem das crianças, motivando-as e despertando seus interesses, sendo que é por meio desta troca de entendimentos que consegue mediar o conhecimento de maneira mais eficaz, fazendo com que o aluno se aproprie do que está sendo ensinado.
Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação das crianças ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. (KISHIMOTO, 2011)
O lúdico manifesta valores essenciais para nossa vida, seja em qual etapa for, segundo Brougère (2013), todos os indivíduos possuem uma cultura lúdica, sendo "um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos". A cultura lúdica se constrói a todo o momento por meio das brincadeiras.

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é "não-brincar". Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade ante-

riormente vivenciada. (RCNEI, 1998)
O RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil), nos mostra o sentido de tal importância, tendo em vista o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos, ou seja, cognitivo, afetivo, motor e social. O ato de brincar não está somente no tipo de jogo, na interação social ou até mesmo no brinquedo, ela está na atitude que a criança demonstra ao brincar, o seu poder de usar a imaginação e fazer que o impossível ganhe vida, que a sua imaginação se conecte com outra pessoa e crie um mundo novo diferente do encontrado na sociedade e através da interação com outras pessoas vemos a satisfação e o crescimento da criança, sendo que o brincar na educação infantil é um direito da criança, garantido em Lei.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inserir a ludicidade na sala de aula é um passo muito importante na educação, pois além da criança sentir-se confortável e divertido ao aprender, o professor deve ser o mediador entre o processo de construção de conhecimento, e os jogos e brincadeiras devem ser inseridos de forma educacional, sendo vista como importante a partir da prática e atenção, pois ajuda no desenvolvimento integral da criança, possuindo incontáveis as vantagens de se trabalhar com jogos, brinquedos e brincadeiras na educação infantil, seja em sala de aula ou em ambientes externos da escola.
A brincadeira pode ser livre ou dirigida, enquanto livre a criança busca todo tipo de aventura para seu crescimento e maior contato com o mundo, ao passar para a fase dirigida, o professor deve guiar e instigar o conhecimento, sempre preparando atividades condizentes com a idade em que a criança está; cada criança é um ser único em constante mudanças e associar jogos e brincadeiras para fazê-las compreender assuntos que está em seu meio traz grandes avanços em seu desenvolvimento cognitivo, sensorial e motor.
Podemos concluir que o ato de brincar deve possuir um planejamento diário dos professores que buscam garantir a promoção da socialização da criança e a interação sujeito-mundo, através do trabalho em equipe, da imaginação e da criatividade que os jogos proporcionam.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. Recreação: ludicidade como instrumento pedagógico. 2009. Disponível em http://www.cdof.com.br/recrea22.htm. Acesso em 05 de fev. de 2020.
ALVES, R. Histórias de quem gosta de ensinar. São Paulo: Ars Poética, 1995. ANTUNES, C. Inteligências e competências. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008. 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.
FRIEDMANN, A. Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil. São Paulo, Moderna, 2001.
KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. FE-USP. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas
Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.
KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2011.
MARCELLINO. N. C. Pedagogia da Animação. Campinas, Papirus, 2009. NEGRINE, A. Simbolismo e Jogo. In: SANTOS. Santa Marli Pires dos.
Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
OLIVEIRA, F. S. Lúdico como instrumento facilitador na aprendizagem da educação infantil. Araioses - MA, 2010.
PASQUALINI, J. C. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
ROLOFF. E. M. A importância do lúdico em sala de aula. In: Semana de Letras, Porto Alegre: Edipucrs, 2010.
VENTURINI, D. M. A importância da ludicidade na escola na perspectiva de professores atuantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, 2016. Disponivel em https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/139273/000863473.pdf?sequenc e=1. Acesso em 2 fev 2021.
VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
WAJSKOP, G. Brincar na pré-escola. 7. ed- São Paulo: Cortez, 2007.

AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E O TRABALHO DOCENTE EM SALA DE AULA

LARISSA AMADEU DE OLIVEIRA

RESUMO

O presente artigo traz a discussão sobre desenvolvimento do processo ensino aprendizagem da alfabetização na educação infantil, o objetivo está em analisar e detectar onde está o erro e qual a causa de tal dificuldade. Com o conteúdo apresentado podemos analisar os efeitos das intervenções pedagógicas dentro dos diversos níveis de alfabetização. Podemos mostrar que os professores apresentam três concepções diferentes de dificuldades de aprendizagem: dificuldade de o aluno assimilar os conteúdos dados em sala de aula, dificuldade na leitura e na escrita e dificuldade no raciocínio; contudo acreditamos que essas dificuldades são reversivas, porém muitos acreditam que as causas das dificuldades são atribuídas à família, à criança e à escola.
PALAVRAS-CHAVES: Dificuldade; Alfabetização; Ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

Pensando no modo de preparação do trabalho pedagógico dos professores das turmas de alfabetização e letramento, na utilização de jogos e brincadeiras como principais ferramentas de trabalho, na concepção sobre a aprendizagem lúdica e na vivência das crianças com essas atividades, algumas questões norteiam esta pesquisa:

Qual a importância da ludicidade no processo de alfabetização e letramento? O que é aprender de uma forma prazerosa e não apenas como uma distração? O lúdico proporciona uma aprendizagem prazerosa? Como o lúdico contribui no processo de desenvolvimento da criança na educação? Como é e como deve ser trabalhar o professor na prática educativa associando o processo de alfabetização e letramento ao mundo lúdico? Quais dificuldades encontradas pelos professores ao trabalhar com o lúdico no processo de alfabetização e letramento dos seus alunos? Como planejar a prática pedagógica incluindo o jogo e a brincadeira?

A escola é vista como a segunda casa da criança. Neste sentido é interessante que esta segunda casa oportunize e adote em suas metodologias atividades lúdicas que venham favorecer o processo de alfabetização e letramento dos seus alunos, bem como a aquisição de valores e autonomia de aprendizagem, visto, pois, que com a utilização desse método percebe-se que há uma ampliação do desenvolvimento cognitivo e motor da criança. Brincando a criança constrói seu aprendizado e, nessa perspectiva, a alfabetização torna-se divertida; porém, é muito importante a presença e participação do/a professor/a em cada atividade lúdica, assim como um planejamento prévio diversificado, o qual viabilize o desenvolvimento do aprendiz conduzindo-o ao aperfeiçoamento e avanços no ensino aprendizagem.

Portanto, a alfabetização deve ser um processo divertido, criativo e dinâmico, visto que a ludicidade exerce sobre a criança um poder facilitador muito grande, tanto no processo de formação da personalidade integral do/a aluno/a quanto das funções psicológicas, intelectuais e morais. Nesse âmbito, é necessário que a escola seja valorizada socialmente, pois, para que haja de fato uma aprendizagem significativa, a família, a comunidade e a sociedade em geral, devem caminhar juntas, almejando o mesmo objetivo.

Devido às constantes resistências inovadoras no processo de ensino- aprendizagem e considerando também a faixa etária dos alunos no período de alfabetização é que surgiu a necessidade de discorrer sobre esse tema – o lúdico como ferramenta pedagógica para a alfabetização e letramento –, principalmente pelo conhecimento de que os resultados educacionais de aprendizagem continuam de certa forma insatisfatória, e, este necessita de mudanças e inovações no âmbito desse período de ensino.

E detectado as possíveis dificuldades encontradas pelos/as professores/as em alfabetizar e letrar utilizando a ludicidade, intencionamos assim contribuir qualitativamente para a educação dos discentes. Diante de tal consideração, vemos, pois, que nesse sentido, a ludicidade pode contribuir para o desenvolvimento do ser humano de forma significativa, auxiliando tanto na aprendizagem quanto no desenvolvimento social, cultural e pessoal.

Com isso facilitar o processo de socialização, expressão, comunicação e construção do pensamento. Contudo, ressalta-se que o lúdico é apenas uma das pontes que auxiliam na melhoria e desenvolvimento das crianças no processo de aquisição da linguagem. Cabe, portanto, ao educador promover tais mudanças.

O processo de alfabetização e letramento que diariamente encontra-se em sala de aula é extremamente instigante, ainda mais no que se refere à influência que o lúdico apresenta nesse processo. Percebe-se a relevância desse assunto para os estudos na área de educação, visto que trabalhar com estratégias diversificadas e de acordo com o interesse do aluno, torna-o mais participativo e sujeito da sua própria aprendizagem.

Como se sabe, a cada dia que se passa fica mais difícil achar meios para incentivar a educação de nossas crianças. Estudos tem comprovado que uma das melhores maneiras de se aprender é através do lúdico, onde pequenas "brincadeiras" se tornam uma grande lição de raciocínio e desenvolvimento da linguagem.

Diferentes de brincadeiras onde o esforço é físico devem se destacar as brincadeiras e jogos onde é estimulado o esforço da capacidade de raciocínio, como: leitura, jogos de memórias, entre outros. A ludicidade é um tema que tem conquistado grande espaço no panorama nacional por ser o brinquedo, a essência da infância, e nessa perspectiva, seu uso possibilita um trabalho pedagógico cuja mediação adequada promove a produção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento de modo eficaz. E os jogos e brincadeiras fazem parte da vida da criança, independentemente de época, classe social ou cultura, pois elas vivem em um mundo de encantamento, de alegria, de sonhos e fantasias, onde a realidade e o faz de conta se confundem e diferem.

Na sociedade em que vivemos, sempre somos levados a adquirir novas competências, pois somos a unidade básica de mudança. A utilização do lúdico no processo pedagógico faz florescer o gosto pela vida, bem como, a aquisição da aprendizagem e leva os discentes a enfrentarem os desafios que lhe surgirem. Esta pesquisa mostrará o quanto o "lúdico" pode ser uma ferramenta indispensável tanto no processo de desenvolvimento da alfabetização e letramento, quanto na vida social, afetiva e cultural da criança.

Para tanto, com o exposto, tem-se que esta pesquisa objetiva perceber a importância das atividades lúdicas e dinâmicas criativas no cotidiano da organização do trabalho pedagógico escolar infantil e as dificuldades encontradas pelas professoras ao trabalharem com tais ferramentas no processo de alfabetização e letramento.

É importante ressaltar que as atividades lúdicas não excluem a seriedade na apresentação dos conteúdos às crianças, visto que o objetivo aqui é mostrar que é possível trabalhar esses conteúdos de forma criativa e dinâmica e, para isso, é necessário que haja um resgate do lúdico como processo educativo, onde a criança possa comunicar-se consigo mesma e com o mundo que a cerca.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A aquisição da leitura e escrita é um processo contínuo e cognitivo, além de ser uma atividade social e cultural essencial para tornar o sujeito cidadão e crítico, consciente dos seus direitos e deveres, para que assim possa interpretar e compreender o mundo que o rodeia. Vivemos na era da comunicação rápida, onde a profusão de imagens, de formas novas de organização de mensagens e de linguagens sintéticas, exige cada vez mais do indivíduo, um vasto e pleno domínio das diferentes linguagens, da leitura e da escrita.

Atualmente, a interação com diversas linguagens não é somente condição de comunicabilidade, mas também, a apropriação de conhecimentos, bem como, do desenvolvimento cognitivo. Tratando-se do tema alfabetização e letramento, consideramos relevante trazer alguns pontos de referência, os quais possuem marcos regulatórios legais referentes ao assunto em questão. Destacam-se então: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), Parâmetros Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

3. RELAÇÕES ENTRE ALFABETIZAÇÃO/ LETRAMENTO E AS PRÁTICAS SOCIAIS

Um olhar histórico sobre a alfabetização escolar no Brasil revela uma trajetória de sucessivas mudanças conceituais e, consequentemente, metodológicas. A proposta construtivista influenciada pelas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1986) e pelos modelos de leitura propostos por Goodmann (1967) e Smith (1971) fez o professor começar a repensar sua prática cotidiana em sala de aula, ao defender uma alfabetização contextualizada e significativa através da transposição didática das práticas sociais de leitura e da escrita para a sala de aula e considera a descoberta do princípio alfabético como uma consequência da exposição aos usos da leitura e da escrita que devem ocorrer de uma forma reflexiva a partir da apresentação de situações problema nas quais os alunos revelem espontaneamente as suas hipóteses e sejam levados a pensar sobre a escrita, cabendo ao professor o papel de intervir de forma a tornar mais efetiva esta reflexão.

Perante aos desafios em torno da alfabetização surgem questionamentos em torno da proposta curricular, ou seja, além de proporcionar as crianças que se alfabetizem, deveria oferecer subsídios para que estas compreendam para que sirva a leitura e a escrita e o seu modo de construção interna, garantindo a oportunidade de se tornarem leitores e escritores conscientes de seu espaço na sociedade.

Atualmente, parece que de novo estamos enfrentando um desses momentos de mudança – é o que prenuncia o questionamento a que vêm sendo submetidos os quadros conceituais e as práticas deles

decorrentes que prevaleceram na área da alfabetização nas últimas três décadas: pesquisas que vêm identificando problemas nos processos e resultados da alfabetização de crianças no contexto escolar, insatisfações e inseguranças entre alfabetizadores, perplexidade do poder público e da população diante da persistência do fracasso da escola em alfabetizar, evidenciada por avaliações nacionais e estaduais, vêm provocando críticas e motivando propostas de reexame das teorias e práticas atuais de alfabetização.

Um momento como este é, sem dúvida, desafiador. Atualmente, a cartilha não é o recurso mais favorável à aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente, porque não tem qualquer relação prática social ou qualquer significado para o aluno e apresenta textos desconexos, apenas garantindo a memorização das famílias silábicas.

Na realidade as práticas "tradicionais" escolares dificultam a apropriação do letramento, tornado os alunos, via de regra, simples decodificadores de sinais gráficos, com reduzida compreensão e criticidade, e pouco contribuem para que eles se apropriem da leitura e escrita compreendendo seu grande valor social. Porém as práticas educativas ainda estão imersas em práticas tradicionais, a "renovação" da alfabetização por enquanto não é uma realidade, fato que justifica a instauração de uma permanente preocupação educativa, agora comprometida com outros valores, ações e metodologias, mais próximas da feição perfilada pelas "novas" abordagens teóricas.

Por certo, reduzir a dicotomia teoria x prática, representa atualmente o maior desafio no tocante à ação alfabetizadora e de letramento! Numa definição bem simples, Soares define letramento da seguinte forma: "Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais". (Soares, 2003, p.72)

Esta definição demonstra claramente que as "habilidades de leitura e escrita" inserem o indivíduo em uma nova dimensão no aspecto social em que vive. Portanto, há uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado e letrado.

Aprender a ler e escrever torna a pessoa alfabetizada, enquanto envolver-se nas práticas sociais da leitura e da escrita, torna essa pessoa letrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização está sempre em evidência no ser humano; é um processo contínuo. Na busca incessante de perspectivas que possam contribuir para o eficiente desenvolvimento da prática educativa, esta pesquisa propôs-se a verificar como a ludicidade pode ajudar o processo de alfabetização e letramento infantil. E embasada em diversos referenciais teóricos, fora feito um estudo detalhado a fim de oportunizar a compreensão acerca do lúdico como ferramenta pedagógica para a alfabetização e letramento, bem como sua contribuição no desenvolvimento cognitivo da criança.

Para alcançar essa finalidade, pode-se concluir que jogos, brincadeiras e atividades recreativas são instrumentos essenciais para o desenvolvimento do aluno. Para tanto, o docente deve promover um planejamento que venha ampliar a construção do conhecimento, onde os discentes possam desenvolver aspectos social, mental e físico.

O tema escolhido para a realização deste trabalho se deu através da constatação de que a ludicidade ocorre principalmente por meio de atividades dinâmicas e criativas, elaboradas conforme as necessidades do aluno, as quais visam oportunizar às mesmas situações que possam promover e facilitar a construção da leitura e escrita.

Nesse contexto proporcionou-se um trabalho com o lúdico, o qual pôde constatar que há possibilidade de transformar o maçante processo de alfabetização e letramento em atividades prazerosas e interessantes, e que o mesmo possa ter uma aceitação melhor dos alunos, pois as brincadeiras e jogos funcionam como estratégias atrativas no processo de ensino-aprendizagem, onde o professor tem a possibilidade de aliar os desejos e anseios dos alunos aos objetivos pedagógicos através do lúdico, proporcionando assim um ambiente agradável, bem como uma aprendizagem prazerosa e transformadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anne. Recreação: Ludicidade como instrumento pedagógico. Ano: 2009

BITTENCOURT, A. D. da Silva de; FORTUNA, Tânia Ramos. Jogo e educação: o que pensam os educadores? In: Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia. N. 63, vol. 20. São Paulo: ABPp/SP, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. V. 2. Língua Portuguesa. Brasília, 1997.

BROUGÈRE, G. Jogo e Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. CAMPOS, D. M. S. Psicologia da aprendizagem. 19. Ed. Petrópolis: Vozes, 1986

DEVRIES, Rheta; KAMII, Constance. Piaget para educação pré-escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRA, A. B. de H. Novo dicionário da língua portuguesa. 2. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: 1999.
FERREIRO, Emília. Alfabetização e cultura escrita. Entrevista concedida à Denise Pellegrine. In: Nova Escola – A revista do Professor. Ed. 27-30; n. 162. São Paulo; abril, maio/2013.
FORTUNA, Tânia Ramos. Formando professores na Universidade para brincar. In: SANTOS Santa Marli P. dos (org.). A ludicidade como ciência. Petrópolis: Vozes, 2001.
_. Sala de aula é lugar de brinca? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN,
M. I. H. (org.). Planejamento em destaque: analises menos convencional. Porto Alegre: Mediação 2000. (Cadernos de Educação Básica 6).
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
FRIEDMANN, Adriana. Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.
GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projeto de pesquisa. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.
HAYDT, Regina Célia e RIZZI, Leonor. Atividades Lúdicas na educação da criança. São Paulo: Ática, 1987.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos tradicionais Infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes 1993.
LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.).
Ludopedagogia - Ensaios 1: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2000.
PINTO, J. Rizzo. Corpo, movimento e educação: o desafio da criança e adolescente deficientes sociais. Rio de Janeiro/RJ: Sprem, 1997.
SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2011.
VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo/SP: Martins Fontes, 1984.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

LEANDRO DOS SANTOS MACEDO

RESUMO
Sabe- se que a música está presente na vida do ser humano desde os primórdios da civilização. Com o passar dos tempos, algumas foram transmitidas de geração á geração, como as cantigas de roda, que perpassam várias gerações e são cantadas até hoje. Além dos aspectos históricos a música permeia o desenvolvimento cognitivo, afetivo e expressivo do ser, atendendo diferentes aspectos do desenvolvimento humano. A música possui uma linguagem de fácil entendimento, sendo assim possibilita que o docente trabalhe a musicalização dentro e fora da sala de aula, fazendo com que o educando desenvolva habilidades linguísticas, físicas, emocionais, mentais, entre outros; promovendo assim a interação entre o ser e o meio ao qual o indivíduo pertence. A metodologia utilizada nesse trabalho é de caráter bibliográfico, aonde através de leituras, observações e análises das leis, artigos e dos documentos normativos, foi possível perceber que ambos se integram e debatem sobre educação musical na educação básica, favorecendo e contribuindo o processo de ensino aprendizagem de forma lúdica, desenvolvendo assim a capacidade de pensar, criar e produzir do educando, possibilitando o seu desenvolvimento de forma integral.

PALAVRAS-CHAVE: Musicalização; Aprendizagem; Educação; Desenvolvimento; Psicomotricidade

1. INTRODUÇÃO

Esse artigo teve como objetivo analisar a importância da música como elemento lúdico contribuinte para o desenvolvimento de inteligência e a integração do ser e explicar como a musicalização pode contribuir com a aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e socioafetivo da criança.

Com as mudanças que ocorreram no ensino nos últimos tempos, muitas técnicas foram desenvolvidas, objetivando facilitar e estimular os educandos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o uso da música tem sido empregado em sala de aula, como elemento mediador entre o contato cultural e o desenvolvimento da criança como ser, ou seja, parte integrante da sociedade a qual ela pertence.

A música é um fator muito importante na vida do indivíduo. Todos ouvem, apreciam e compartilham, mas poucos sabem a importância dela e em que ela pode contribuir para o desenvolvimento do sujeito. A música proporciona sentir diversas sensações, desde recordações e saudade, a tristeza e alegria, possui um papel fundamental no processo de linguagem oral e corporal da criança.

A criança deve ser sensibilizada para os sons, pois, é através da escuta que ela se relaciona com os fenômenos sonoros. Quanto maior for a sensibilidade para o som, mais ela despertará para suas qualidades. Portanto é muito importante exercitá- la desde muito pequena, pois esse treino irá desenvolver sua memória e ampliar sua atenção. Sendo assim, a música possui um papel essencial no processo de socialização.

Para tanto, não é mero acaso que a música é empregada nos diversos campos da atuação humana. Ela está presente em filmes, anúncios, telejornais, desenhos animados, videogames e novelas, dentre outros. E nos mais variados eventos, do baile de carnaval ao velório. A música está nas ruas, praças, lojas, supermercados, academias, escolas, bares, lanchonetes, restaurantes, igrejas e muitos outros espaços.

A música exerce importante função na vida recreativa de toda criança, ao mesmo tempo em que desenvolve sua criatividade, viabiliza a autodisciplina e desperta a consciência rítmica e estética. A música também cria uma condição favorável para a imaginação quando desperta as faculdades criadoras de cada um. A educação através da música promove uma educação profunda e completa.

Assim, o objetivo geral deste artigo foi analisar a contribuição da música na aprendizagem, e a sua importância no desenvolvimento da criança de forma lúdica. A importância da música para o desenvolvimento da sabedoria e do convívio social dos alunos e a necessidade de se ter sua aplicação de forma correta e prazerosa

favorecendo o desenvolvimento das habilidades psicomotoras, a expressão corporal, sua oralidade, e o seu aspecto cognitivo

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A IMPORTÂNCIA DA MUSICALIZAÇÃO

A experiência com a música antes do aprendizado é importante, entende-se que a música é um instrumento auxiliador no trabalho pedagógico e no processo contínuo de construção que envolve o perceber, o sentir, o experimentar, o imitar, o criar e o refletir. Com isso o uso da música, torna o ensino mais leve e descontraído, criando um ambiente ideal para um bom aproveitamento no aprendizado. Capaz de mudar o estado de humor, a música invade o silêncio para nos falar numa linguagem onde somos capazes de compreender, sem esforço algum, com simplicidade. A música é essencial para o desenvolvimento e a construção de conhecimento na fase infantil, para os adolescentes e na fase adulta, ou em qualquer outro momento da vida. Pois através dela os seres humanos meditam sobre seus conflitos de forma comparativa, apropriando-se do mundo em que vivem, desenvolvem a criatividade e socializam-se, melhorando assim a sua sensibilidade auditiva, a comunicação e consequentemente a sua capacidade de lidar e resolver conflitos do cotidiano.

Diversas propostas metodológicas tornaram-se conhecidas e aplicadas no mundo todo em função de sua coerência e alinhamento com novos modos de pensar sobre o ensino de música. Com tudo os músicos de diversas nacionalidades apresentaram várias propostas para a educação musical que geram discussões e reflexões em função dos elementos apresentados para o desenvolvimento musical de crianças, jovens e adultos. Tais propostas, que também podem ser identificadas como procedimentos de instrução musical, são aplicadas ainda hoje em diversos contextos educacionais.

2.2 A MÚSICA COM INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM

Aliar música à educação resulta na necessidade de uma formação continuada do professor, para que tivesse a capacidade de assumir uma postura mais dinâmica e interativa junto ao aluno. Fazendo, com que o processo de aprendizagem se torne mais fácil quanto a tarefa escolar atendendo aos impulsos deste último para a exploração e descoberta, facilitando e auxiliando o educando no processo de ensino e aprendizagem.

Faria (2001, p. 24), “A música como sempre esteve presente na vida dos seres humanos, ela também sempre está presente na escola para dar vida ao ambiente escolar e favorecer a socialização dos alunos, além de despertar neles o senso de criação e recreação”. A escola, enquanto espaço institucional para transmissão de conhecimentos socialmente construídos, pode se ocupar em promover a aproximação das crianças com outras propriedades da música que não aquelas reconhecidas por elas na sua relação espontânea com a música.

Mesmo contribuindo de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem da criança, a mú-

sica era vista somente como diversão sendo utilizada unicamente nos momentos de lazer. No entanto isso veio a mudar quando o ensino da música passou a ser obrigatório á partir da lei 11.769, sancionada em 18 de agosto de 2008, que indica a obrigatoriedade do ensino musical nas escolas brasileiras. Esta lei propõe que as escolas devem ensinar música dentro de um contexto abrangente e formativo. No entanto só no início do ano letivo de 2012, é que as escolas começaram a adaptar seus currículos. Trabalhar a música através do lúdico vem a aprimorar não só o conhecimento musical, mas também a percepção de mundo, o crescimento da leitura e da escrita, da expressão corporal, do movimento, entre outros. “Lúdico, segundo o dicionário Aurélio Júnior, é um termo apresentado como relativo a jogos, brinquedos e divertimentos” (AURELIO, 2005, p.553). Ou seja, o trabalho com a música através do lúdico deve ser de maneira divertida e atrativa, para que a criança, desenvolva competências e habilidades através da música.

A fonte de conhecimento da criança são as situações que ela tem a oportunidade de experimentar e vivenciar em seu cotidiano. De uma forma que, quanto maior a riqueza dos estímulos que ela recebe melhor e maior será seu desenvolvimento intelectual. Nesse sentido, as experiências rítmicas musicais que permitem uma participação ativa, contribuindo assim para o desenvolvimento dos sentidos. Ao trabalhar com os sons ela desenvolve com intensidade a sua audição, ao imitar gestos ou dançar ela está trabalhando a coordenação motora e a atenção e

ao cantar ou emitir sons ela está descobrindo suas capacidades e estabelecendo relações com o ambiente em que vive.

As crianças sabem que se dança música, isto é, que a dança está associada à música, e geralmente sentem grande prazer em dançar. Se os professores levarem isso em conta e considerarem como ponto de partida o repertório atual de sua classe (os das crianças e o próprio) e puderem expandir este repertório comum com o repertório do seu grupo cultural e de outros grupos, criando situações em que as crianças possam dançar, certamente estarão contribuindo significativamente para a formação das crianças. (ESTEVÃO, 2002, p. 33

O ritmo tem uma função importante no desenvolvimento e no equilíbrio do sistema nervoso, isto porque toda expressão musical ativa atua sobre a mente, beneficiando o lado emocional, a reação motora e aliviando as tensões. Qualquer movimento ajustado a um ritmo é resultado de um conjunto completo e complexo de diversas e diferenciadas atividades coordenadas. Por isso atividades como cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas, pés, são experiências importantes para a evolução da criança, pois através desses incentivos é que são desenvolvidos o senso rítmico e a coordenação motora.

A música contribui para que o educando, aos poucos, vá formando sua identidade, percebendo-se diferente dos outros e ao mesmo tempo buscando integrar- se com o meio ao qual está inserido. Nesse processo a autoestima e a autorrealização desempenham um papel de grande importância, aprendendo a se aceitar como é, com suas capacidades e limitações, respeitando o outro e suas peculiaridades. As atividades musicais quando trabalhadas coletivamente, favorecem o desenvolvimento da socialização, estimulando a compreensão, a participação e a cooperação, dessa forma o educando vai desenvolvendo o conceito de grupo e percebendo a importância do seu papel como parte integrante desse grupo. Além disso, ao expressar-se musicalmente em atividades que lhe deem prazer, ele consegue demonstrar seus sentimentos, liberar suas emoções, desenvolvendo um sentimento de segurança e autorrealização.

A música como instrumento de aprendizagem tem como finalidade, formar um indivíduo questionador e explorador de seus valores e costumes, o professor é o mediador nesse processo de aprendizagem e cabe a ele saber trabalhar e desenvolver as atividades envolvendo a música de forma lúdica.

A música torna o ato de aprender mais agradável, visto que ela traz à lembrança daquilo que é de nosso interesse de forma rápida, portanto a criança que convive com a música possui estímulos que favorecem em sua aprendizagem. Tem maior facilidade em absorver informações e conseguem trabalhar melhor as suas emoções.

“[...] o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo”. (BRÉSCIA, 2003, p. 81)

De acordo com o RCNEI (Vol. 3): o fazer musical é uma forma de comunicação e expressão que acontece por meio da improvisação, da composição e da interpretação. 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.

2.3 A MÚSICA NA SALA DE AULA

Sabe-se que a utilização da música enquanto instrumento lúdico, no processo de ensino e aprendizagem, ajuda e muito no desenvolvimento cognitivo, motor e psicomotor da criança, além de proporcionar o contato com a arte.

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. (SNYDERS, 1992, p. 14)

Le Boulch (1982) sustenta em sua teoria que há uma evolução no desenvolvimento psicomotor que ao longo ele passa por estágios, que equilibram o desenvolvimento gradual do ser humano.
O espaço onde se dá essa relação tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, sendo a escola considerada por excelência um lugar privilegiado onde a psicomotricidade deve ser utilizada como uma importante ferramenta na formação integral da criança.

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares e escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, adquirir habitualmente a coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve ser praticada desde a mais terna idade; conduzida com perseverança, permitindo prevenir inadaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas. (LE BOULCHE 1982, p.24-25).

O movimento, na sua ação, manifesta a sua exteriorização significativa dos desejos e das aquisições do indivíduo, pois traduz o corpo vivido, o conhecimento concreto experimentado pelo sujeito. A originalidade peculiar do movimento não o caracteriza como mecanismo psíquico ou filosófico, como consciente ou inconsciente; ele traduz e projeta no mundo a ação relativa a um sujeito (FONSECA 2008, apud. GONÇALVES, 1983).
A prática dessa ciência pode também favorecer na prevenção de possíveis lacunas ocorridas durante o processo de maturação da criança. Esse desenvolvimento ocorre dentro de um grupo social a partir de sua interação. É nesse movimento que a criança experimenta seu meio e organiza-se a si mesmo, em seu desenvolvimento cognitivo, motor e emocional.

O movimento é definido como um ato ou processo de mudar de lugar ou posição, um corpo em relação a algum ponto de referência, dependendo, portanto, totalmente da referência para dizer se este corpo está em repouso ou em movimento. (VALLE, 2006, p.11)

Aplicar atividades que envolvam ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos, despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atender as necessidades de expressão que passam pelas esferas afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa unir experiências que envolvam a vivência, a percepção e a reflexão do indivíduo, conduzindo dessa forma as crianças para níveis cada vez mais elaborados.

Quanto mais meios de expressão o ser humano puder desenvolver, tanto maior será sua riqueza existencial. Portanto o corpo não é o meio mais importante de expressão, mas é uma via a mais, sendo o instrumento de expressão utilizado pelo homem desde que nasce. (STOKOE; HARF, 1987, p. 20)

Segundo os RCNEIs (BRASIL, 1998), a música também mantém uma forte ligação com o brincar. Em todas as culturas as crianças brincam com a música. Jogos

e brinquedos musicais que são transmitidos por tradição oral, envolvendo o gesto, o movimento, o canto, a dança e o faz de conta.
A música não só pode como deve ser empregada em vários momentos do processo de ensino aprendizagem, sendo um instrumento imprescindível na busca do conhecimento, sendo organizado sempre de maneira lúdica, criativa, emotiva e cognitiva. Os currículos de ensino devem incentivar a interdisciplinaridade e suas diferentes possibilidades, pois a música ajuda no desenvolvimento do educando em todas as fases e etapas do ensino.
A música auxilia na aprendizagem de várias matérias. Ela é componente histórico de qualquer época, portanto oferece condição de estudos na identificação de questões, comportamentos, fatos e contextos de determinada fase da história. Os estudantes podem apreciar várias questões sociais e políticas, escutando canções, música clássica ou comédias musicais. Sendo assim a música pode ser utilizada pelo professor em vários segmentos do conhecimento, sempre de forma prazerosa, bem como: na expressão e comunicação, linguagem lógico matemática, conhecimento científico, saúde e outras. Para que isso ocorra é necessário que os currículos de ensino incentivem a interdisciplinaridade e suas várias possibilidades.

[...] A utilização da música, bem como o uso de outros meios, pode incentivar a participação, a coo-

peração, socialização, e assim destruir as barreiras que atrasam a democratização curricular do ensino. [...] A prática interdisciplinar ainda é insípida em nossa educação. (CORREIA, 2003, p. 84-85).

A linguagem musical tem sido entendida e interpretada conforme a cultura e época vivida, se ligando com a maneira de pensar e valores vigentes (Brito 2015). Diversas são as culturas, e diversos são os pensamentos, onde estiver inserida, ela não é sempre da mesma maneira, não possui sempre o mesmo tempo, ritmo ou harmonia.
A música envolve o cotidiano da criança, suas experiências e suas vivências e através dela, é que pode se expressar com total liberdade, podendo transmitir o que sente e imagina. Traz ainda consigo a cultura vinda de seu ambiente social, tendo oportunidade de transmitir e compartilhar tudo isso na escola.

O processo de aquisição da linguagem também facilita a comparação com a expressão musical: da fase de exploração vocal à etapa de reprodução, criação e reconhecimento das primeiras letras, daí à grafia da palavras, depois a frases e, enfim, à leitura e à escrita, existe um caminho

que envolve a permanente reorganização de percepções, explorações, descobertas, construções de hipóteses, reflexões e sentidos que tornam significativas todas as transformações e conquistas de conhecimento: a consciência em contínuo movimento. Isso ocorre também com a música. (BRITO, 2015, p.43)

O ensino da música favorece o desenvolvimento do gosto estético e da expressão artística, além de promover o gosto e o ensino musical. Formando o ser humano com uma cultura musical desde criança, educaremos adultos capazes de usufruir a música, de analisá-la e de compreendê-la (ROSA 1990). Sendo assim, o conhecimento adquirido na linguagem musical segue o ser humano ao longo da vida.

Música é arte [...] seu papel na educação infantil é o de proporcionar um momento de prazer ao ouvir, cantar, tocar e inventar sons e ritmos. Por este caminho, envolve o sujeito como um todo, influindo, beneficamente, nos diferentes aspectos de sua personalidade: suscitando variadas emoções, liberando tensões, inspirando ideias e imagens, estimulando percepções, acionando, movimentos corporais e favorecendo as relações interindividuais. (BORGES, 2003, p.115).

A música é interdisciplinar e perpassa todas as áreas do conhecimento, é uma grande auxiliadora no desenvolvimento do raciocínio lógico, para que a criança possa vir a ter uma compreensão ampla a partir das sequências rítmicas diferentes e isso tem uma influência muito grande com o aprendizado da matemática. Quando se aprende a ouvir, entender e interpretar a música, diferenciando os sons, a criança se torna um ouvinte consciente, nessa fase a musicalização influência muito no processo de alfabetização, onde a criança desenvolve a escrita, sabendo diferenciar os sons da fonética, fazendo ligação entre o grafema e o fonema. Ela é um instrumento educacional mais potente do que qualquer outro.
A música é um instrumento facilitador do processo de ensino e aprendizagem, mas deve ser incentivada, ou seja, deve ser uma atividade realizada com prazer que venha a trazer benefícios naturalmente, oferecendo um lado lúdico que deve fazer parte do processo de formação da criança e ser valorizado, pois é de grande importância para ampliação e reflexão do meio em que vive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que a música tem um papel fundamental para o desenvolvimento do aprendizado da criança, seja essa a coordenação motora, a leitura, a

memorização, entre outros. Pode-se perceber as notórias mudanças no ensino da música com o passar dos anos, onde se tinha como funcionalidade primeiramente a distração somente e com o passar do tempo veio a tornar-se um instrumento de aprendizagem.
A música deve ser trabalhada de forma lúdica, levando em conta a etapa em que o educando se encontra, para que esta seja trabalhada da forma correta o professor precisa estar em constante atualização.
É notória a importância de se trabalhar a musicalização no processo de ensino aprendizagem da criança, pois ela contribui muito para o desenvolvimento corporal, mental, linguístico entre outros. Ela favorece na percepção de memória auditiva, observação, discriminação e reconhecimento dos sons, portanto torna- se relevante trabalhar com música dentro e fora da sala de aula.

REFERÊNCIAS

Aurélio Júnior. Dicionário da língua Portuguesa, 2005.
Andrade, Annielly da Silva. A música como instrumento facilitador da aprendizagem. 2012. 30 f. Dissertação (graduação em pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2012.

BORGES, Teresa Maria Machado. A criança em idade pré-escolar: desenvolvimento e educação. 3°ed. Revisada e atualizada. Rio de Janeiro, 2003.
BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil: Propostas para a formação integral da criança. 9. ed. São Paulo: Peirópolis, 2015.
A contribuição da música na construção do conhecimento na educação infantil. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/11038/8838>
. Acesso em: 16 out. 2017.
Conteúdos e Didática de Artes. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40543/1/Visao_Geral.pdf>. Acesso em: 01 Mai. 2018.
CORREIA, Marcos Antonio. Música na Educação: uma possibilidade pedagógica. Revista Luminária, União da Vitória, PR, n. 6, p. 83-87, 2003. Publicação da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória. ISSN 1519-745-X
MAGILL, R. Aprendizagem Motora: conceitos e aplicações. São Paulo: Edgard Blücher, 1984.
Música ferramenta de ensino para a construção de conhecimentos. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/musica-ferramenta-de-ensino-para-a- construcao-de-conhecimentos/>. Acesso em: 16 Abr. 2018.
Ribeiro, Hugo.História da música no Brasil. Disponível em: < http://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Blomberg- Historias_da_Musica_no_Brasil.pdf>. Acesso em: 16 Abr. 2018.
Música: origens, sons e instrumentos. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/artes/musica---origem-sons-e- instrumentos.htm>. Acesso em: 27 Mar. 2018.
Música: ferramenta de ensino para a construção de conhecimentos. Disponível em <https://pedagogiaaopedaletra.com/musica-ferramenta-de-ensino-para-a- construcao-de-conhecimentos/>. Acesso em 18 Mar. 2018.
Mundo Educação. Disponível em: < http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/datas- comemorativas/01-outubro-dia-internacional-musica.htm>. Acesso em: 16 Mar. 2018.
Planalto. Lei nº 11.769. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em: 16 out. 2017.
STOKOE, Patrícia; HARF, Ruth. Expressão corporal na pré-escola. São Paulo: Summus, 1987.
Silva, Denise Gomes da. A importância da música no processo de aprendizagem da criança na educação infantil. 2010. 42 f. Dissertação (graduação em pedagogia)
- Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2010.
TAVARES, Levi de Paula. Musicalização Infantil.Disponível em: <http://www.musicaeadoracao.com.br/tecnicos/musicalizacao/musicalizacao_infantil. htm.18 de maio Brasil>. Acesso em: 16 out. 2017.
VALLE, Paulo Heraldo Costa do. Fundamentos do Movimento Humano. Londrina: Educacional S.A, 2016.

AS PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

LÉIA MOREIRA DE MOURA PARRILLO

RESUMO
A relação entre o homem e o meio ambiente não pode ser reduzida a simples sobrevivência, pois ao longo das décadas, os homens retiraram os recursos da natureza de maneira desenfreada, sem pensar nas consequências negativas que poderiam causar à realidade atual e às gerações futuras. O homem precisa ser reeducado para entender que não é preciso retirar, em excesso, os recursos naturais do meio ambiente, apreendendo qual a quantidade ideal para que ainda ocorra um equilíbrio no ecossistema. A sensibilização humana precisa iniciar desde cedo, com a Educação Infantil, a partir do contato da criança com a aprendizagem, priorizando a formação crítica para construção coletiva de valores sociais, habilidades, competências, atitudes e sensibilidade à percepção da importância da conservação do meio ambiente, tendo ambições pela erradicação dos problemas ambientais, buscando maneiras mais sustentáveis de viver. O objetivo deste estudo é identificar as contribuições da educação ambiental à Educação Infantil. A relevância do tema justifica-se de necessidade da articulação entre ações educativas voltadas às atividades de proteção e recuperação ao meio ambiente desde a infância. A metodologia adotada foi a revisão de literatura, permitindo a observação de que ao apresentar a natureza à criança como um recurso que pode ser esgotado, proporciona a redução do desperdício e aumento da reciclagem, para melhorias sociais e ambientais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental; Educação Infantil; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Ao longo das décadas, os recursos naturais sofrem um processo de degradação pela sociedade atual que, devido à necessidade de consumo desenfreada, fragmentam o sistema ambiental, acelerando a perda dos meios naturais que garantem a qualidade de vida humana (SANTOS, 2007).

A devassidão ambiental pode ser percebida nas ações da sociedade em questões simples, como a utilização inconsciente de energia elétrica ou na aceleração da exploração de recursos naturais. Essas práticas exigem uma mudança comportamental dos homens, de modo que aconteça uma educação voltada ao meio ambiente, permitindo a sensibilização da humanidade quanto aos problemas ambientais que afetam a sociedade atual e as gerações futuras, que sofrerão com a escassez, caso não o desenvolvimento sustentável não ocorra a educação ambiental (JACOBI, 2012).

Neste contexto, a escola torna-se um importante agente na socialização dos alunos devido a promoção de conhecimento, relacionada à transmissão dos valores das gerações. O espaço escolar é fundamental para a criança assimilar a aprendizagem à realidade que está inserida, podendo perceber que os problemas ambientais podem ser erradicados pela ação humana, pois surgiram com o consumo acelerado de recursos naturais pelo próprio homem (ANDRADE, 2010).

Diante desta realidade, o objetivo deste estudo é identificar as contribuições da educação ambiental à Educação Infantil. Como objetivos específicos, estão: estabelecer a evolução da educação ambiental ao longo das décadas; identificar as transformações e dificuldades de implementação da educação ambiental nas escolas; identificar a educação ambiental como disciplina, abordando seu trabalho nas escolas e pelos docentes.

A relevância do tema justifica-se de necessidade da articulação entre ações educativas voltadas às atividades de proteção e recuperação ao meio ambiente, desde a infância. Na Educação Infantil, as práticas pedagógicas que incentivem as crianças nas mudanças culturais e sociais que potencializem nas atitudes, inseridas por meio de um planejamento e educação ambiental. A convivência em harmonia com o meio ambiente deve ser pautada em todas as aulas, de todas as disciplinas, de maneira integrada e interdisciplinar.

O desenvolvimento do trabalho dependeu de pesquisas bibliográficas, utilizadas para elaboração do referencial teórico.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: EVOLUÇÃO HISTÓRICA

A natureza é um patrimônio social que precisa ser preservado. Quando este espaço sofre agressões ou violências de qualquer tipo devido ao aumento das necessidades humanas, a natureza perde sua qualidade e as características principais que sustentam as pessoas. Para reduzir o ataque ao patrimônio social
mais rico, não basta que os estragos sejam denunciados, mas é preciso uma reeducação que ensine atitudes a favor do meio ambiente ao homem (DIAS, 2009).

De acordo Santos:

Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (SANTOS, 2007, p.47).

A educação ambiental é uma aprendizagem, uma compreensão sobre a totalidade dos sistemas ambientais para as pessoas que gerenciam e melhoram as relações pessoais com as ambientais de modo sustentável.

A educação ambiental depende de uma apreciação humana para empregar as tecnologias necessárias, aumentar a produtividades e evitar desastres ambientais (SANTOS, 2007)

Dentre as finalidades da educação ambiental, destacam-se a indução de novas formas de agir dos indivíduos, visando o respeito ao meio ambiente; proporcionar atitudes e valores nos homens, necessários para a proteção do meio ambiente; auxiliar na existência de uma independência econômica, política e ecológica em todas as áreas habitadas pela sociedade (DIAS, 2009).

A educação ambiental tem evoluído em conjunto com os conceitos de meio ambiente, de acordo com a relação humana com este patrimônio social. Com a revolução agrícola, a natureza começou a sofrer derrubadas das florestas e o desmatamento pela ação do homem que caracterizou a extinção de espécies da fauna e flora, além de produzir uma larga poluição do ar e do solo, devido às queimadas e excesso de matéria orgânica espalhadas pelo meio ambiente (MUCELIN, 2014).

No início da década de 1960, o planeta já apresentava problemas ambientais graves que refletiam a falta de consciência humana sobre preservação ambiental, mas a educação ambiental ainda não era cogitada. Apenas em 1965, a educação ambiental foi exposta, pela primeira vez na Inglaterra, com ideias limitadas sobre a necessidade de implantar uma educação aos cidadãos que relatassem os problemas e causas ambientais, definida como um

processo necessário para
formação dos cidadãos acerca das prioridades ambientais da sociedade (DIAS, 2009).
Em 1970, a educação ambiental foi reconhecida mundialmente, sendo apresentados seus valores e definições à humanidade, voltando os padrões ambientais para o desenvolvimento de atitudes humanas importantes na compreensão da relação cultural do homem como a biosfera (MUCELIN, 2014).
No ano de 1972 aconteceu o evento que decidiu a abordagem da educação ambiental mundial, promovida pela Organização das Nações Unidas, consagrada como a Conferência de Estocolmo. Neste momento, a educação ambiental adquiriu um campo de ações pedagógicas que priorizavam questões ambientais mundiais nos currículos escolares (SANTOS, 2007).
Em 1975, a Organização das Nações Unidas promoveu o Encontro Internacional sobre Educação Ambiental, reunindo especialistas de todo o mundo no assunto, ficando estabelecida a formulação de princípios e orientações que norteiam um programa de educação ambiental multidisciplinar, trabalhadas em espaços educacionais que discutam relevâncias nacionais e internacionais sobre as questões ambientais. O ano de 1975 também marcou a elaboração da Carta de Belgrado, expressando as necessidades de atitudes éticas humanas que proporcionem a erradicação da pobreza, da forma, da poluição e da exploração humana (DIAS, 2009).
Já em 1977, a educação ambiental foi definida, em uma conferência mundial, como uma prática educativa orientada aos homens a fim de resolver problemas concretos do meio ambiente, realizado por processos interdisciplinares e da participação ativa dos indivíduos na sociedade e no meio ambiente, ficando postulado que a educação ambiental é essencial para a formação global do cidadão que deve lutar pelo bem-estar da comunidade local e mundial (PELICIONI, 2015).
No mesmo ano foi acrescentada à Carta Belgrado alguns princípios básicos sobre educação ambiental, priorizando a necessidade de identificar os sintomas e as causas dos problemas ambientais de modo a desenvolver o senso crítico humano, além das habilidades de resolver problemas pela aquisição de métodos que permitem a realização de atividades práticas que reconheçam o saber do aluno, valorizando a utilização nas questões ambientais discutidas (SANTOS, 2007).
No ano de 1996, o Conselho Nacional do Meio Ambiente passou a considerar a educação ambiental como um processo de formação e informação, existente para desenvolver a consciência crítica do homem acerca de questões, atitudes e atividades ambientais que priorizem o equilíbrio ambiental. Este conceito definido na conferência foi reafirmado em 2000, objetivando a eliminação da pobreza extrema e do consumo desenfreado que prejudica e causa problemas ambientais irreversíveis; a proposta, a Educação Ambiental é reconhecida para que as pessoas percebam o impacto de suas atitudes antes que elas aconteçam (MUCELIN, 2004).
Dias ainda ressalta os princípios gerais sobre a Educação Ambiental como:

Sensibilização: processo de alerta, é o primeiro passo para alcançar o pensamento sistêmico; Compreensão: conhecimento dos componentes e dos mecanismos que regem os sistemas naturais; Responsabilidade: reconhecimento do ser humano como principal protagonista; Competência: capacidade de avaliar e agir efetivamente no sistema; Cidadania: participar ativamente e resgatar direitos e promover uma nova ética capaz de conciliar o ambiente e a sociedade (DIAS, 2009, p.43).

A sociedade humana precisa de conscientização para lutar, em conjunto, pela preservação do meio ambiente. Os princípios gerais sobre educação ambiental estão elencados de modo a manter a mente humana aberta para as responsabilidades com o presente e futuro do meio ambiente, reconhecendo que as gerações futuras dependem de atitudes atuais sustentáveis.
Segundo Pelicioni (2015) a sociedade atual intenciona muitos desenvolvimentos econômicos e tecnológicos, sem perceber que os impactos ambientais crescem consideravelmente e podem prever uma estagnação no crescimento da qualidade de vida humana. Na ausência de uma conscientização sobre a necessidade de preservação do meio ambiente, a natureza vai acabar punindo a sociedade, soterrando o homem nas suas necessidades e desejos que dependem do massacre do meio ambiente.
A educação ambiental está legalmente definida em leis que determinam diversos fatores acerca do assunto. Inicialmente, vale ressaltar a Lei n° 9.795, de abril de 1999, cujos artigos remetem à importância da educação formal e não-formal para formar uma sociedade participativa na busca por melhorias na qualidade do meio ambiente (MUCELIN, 2014).
A educação ambiental menciona a construção dos valores, conhecimentos e habilidades sociais ideias para aprimorar as atitudes e as competências sobre a conservação do meio ambiente, essenciais à qualidade de vida sustentável (SANTOS, 2007).
A educação ambiental está mencionada como um direito de todos os cidadãos, cabendo às instituições de ensino a promoção integrada de programas educacionais que desenvolvam e mantenham a atenção dos indivíduos à atuação coletiva e individual de práticas que priorizem a prevenção, identifi-

cação e solução de problemas de caráter ambiental (PELICIONI, 2015).
Os princípios básicos da educação ambiental são o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, interdisciplinarmente, vinculando a ética à educação e garantindo a continuidade e permanência da Educação Ambiental em todo o processo educativo (DIAS, 2009).
Quanto à educação ambiental no ensino formal, fica garantida em lei a inserção dos conceitos ambientais nos currículos das instituições públicas e privadas, desde a educação básica até o ensino superior. Os conceitos de educação ambiental não devem ser implantados como uma disciplina específica no currículo, mas deve estar integrada e incorporada de maneira interdisciplinar nas instituições de ensino (MUCELIN, 2014).
A educação ambiental não-formal está determinada na difusão em espaços nobres, programas e campanhas educativas que informem sobre as necessidades de preservação do meio ambiente, sendo responsabilidade do incentivo do Poder Público federal, estadual e municipal. Os espaços educativos devem executar os programas e atividades vinculadas à educação ambiental, contando com a participação de empresas públicas e privadas na sensibilização social para importância das unidades de conservação do meio ambiente (PELICIONI, 2015).

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÂO INFANTIL

O cuidado com o meio ambiente não deve esperar para ser ensinado às crianças apenas no ensino fundamental, sendo essencial a aprendizagem sobre educação ambiental desde os momentos iniciais da Educação Infantil (CURRIE, 2008).
Segundo Gadotti (2010), atividades simples como a plantação de uma mini horta ou jardins dentro das escolas transforma todo o ambiente que a criança vive, além de permitir aos alunos e professores um convívio com a evolução da natureza, incentivando sua preservação e reconhecendo, desde cedo as diferentes espécies existentes.
Atualmente, as relações humanas com a natureza tendem a destruição e dominação, a fim de garantir um desenvolvimento capitalista maior, as pessoas acabam devastando o meio ambiente sem preocupar-se com o futuro, causando impactos negativos para o presente da humanidade e para as próximas gerações. O consumismo em massa gera acúmulos de bens materiais, tornando os cidadãos competitivos e individualistas, predominando o sentimento egoísta que refletem toda a nação quanto ao desenvolvimento sustentável, resultando em consequências ambientais irreparáveis (MUCELIN, 2014).
Neste contexto, as escolas de Educação Infantil representam uma importante aliada ao meio ambiente ao promover o ensino-aprendizagem da educação ambiental desde o início do entendimento da criança (CARVALHO, 2014).
Os direitos e deveres do cidadão são introduzidos à realidade da criança desde os anos iniciais, mas muitas vezes o modo para cumprir essa realidade não é ensinado, incluindo a preservação do meio ambiente, que deve ser entendido já pela criança como um dever. A consciência de preservação, quanto antes for despertada nas crianças, maiores serão a chance de efetivação do processo (VIANA, 2012).
Segundo Gadotti (2010), o professor de Educação Infantil tem papel fundamental na educação sustentável, pois pode relacionar todos os conteúdos aplicados às crianças com a realidade social que estiver inserida, incentivando a prática do que aprendem em sala de aula. A exposição do conteúdo, apenas para cumprir com o currículo, sem contextualização, promove uma aprendizagem desconexa com a realidade, sem grande importância para o indivíduo, reduzindo o significado da aprendizagem às escrituras no caderno, minimizando o conhecimento. A criança precisa ser convidada a vivenciar o que aprende na escola com seu cotidiano, cabendo ao professor elaborar propostas pedagógicas contextualizadas com o mundo do aluno, permitindo a construção da assimilação. Afinal, se a criança crescer consciente da importância de suas ações e do poder que tem em mãos para transformar a realidade a sua volta, torna-se um adulto responsável e crítico, que não se conforma com as injustiças e, futuramente, procurará formas de preservar o
meio ambiente do consumo desenfreado (GUIMARÃES, 2007).
Uma aprendizagem estruturada desde a Educação Infantil permite que a criança busque novas formas de adquirir conhecimento e, dependendo da abordagem pedagógica do professor, a instigação da imaginação infantil pode elaborar cenários importantes para mudar a sociedade. Algumas dificuldades serão encontradas pelo professor de educação infantil devido à imaturidade das crianças, mas o planejamento objetivo vai permitir que o educador encontre os momentos certos para apresentar a educação ambiental às crianças, por meio de recreações e da ludicidade (CARVALHO, 2014).
A multidisciplinaridade pode assegurar a validação do trabalho do professor ao considerar a importância de atividades lúdicas para entendimento da criança, criando a harmonia e o equilíbrio necessários para a preservação do meio ambiente (CURRIE, 2008).
A escola deve incentivar atitudes coletivas, sustentáveis e responsáveis que conscientize e perdure na criança, formando cidadãos compromissados com o respeito às variadas formas de vida. Não

se pode separar o aluno em corpo e mente como acontece em muitos ambientes da educação infantil, mas relacionar o prazer à aprendizagem, a brincadeira ao conhecimento, para, então, elaborar um sistema educacional que estimule as crianças, os professores e toda a comunidade educacional (GUIMARÃES, 2007).

A educação ambiental pode ser inserida neste momento, privilegiando a proposta de trabalho pedagógica na escola, comunidade e natureza, integrando a realidade da criança com as vivências com o meio ambiente. A realidade social e ambiental deve estar interligada de modo a possibilitar uma reflexão mais pontual para necessidade de mudanças de hábitos e atitudes já nas crianças (VIANA, 2012). Nas escolas de educação infantil, o espaço de acesso das crianças acaba limitado à sala de aula, dificultando a interação com o meio ambiente. É preciso aproveitar a curiosidade da criança para apresentação à natureza, pois o contato com plantas, formigas, pássaros e minhocas, além de tornar a aula mais interessante, vai marcar significativamente a aprendizagem do aluno que, ao envolver-se com espécies diferentes acaba sensibilizado com a importância de cultivar sua existência. A leitura realizada em ambientes externos torna-se propício à construção de uma história completa sobre as necessidades humanas e a destruição
social do contexto real (CARVALHO, 2014).

"A Educação Ambiental é fundamental para trabalhar valores com as crianças e transformar atitudes perante o meio ambiente, com criatividade e sensibilidade, a fim de perceberem sua responsabilidade com a natureza" (VIANA, 2012, p.12).

O desenvolvimento de projetos voltados à educação ambiental é necessário para a Educação Infantil de modo a incentivar as práticas de preservação do meio ambiente nas crianças a fim de que se tornem adultos comprometidos com a realidade do planeta, pois a criança tem mais prazer em aprender quando o conteúdo enriquece sua vivência (CURRIE, 2008). Segundo Gadotti (2010), cultivar a terra, participar da mudança do espaço e cuidar de outras espécies proporciona ao aluno uma assimilação muito maior do que a simples leitura de textos explicativos. As práticas ambientais, ensinadas às crianças, resultarão na valorização dos recursos naturais, preservando o meio ambiente e retirando dele apenas o que é realmente necessário.

As áreas abertas dentro da própria escola são espaços ideais para a criança construir e desenvolver sua capacidade emocional e intelectual de maneira lúdica. As atitudes devem estar de acordo com o discurso do indivíduo para garantir a promoção da preservação do meio ambiente e, nada melhor do que a educação ambiental desde os anos iniciais para garantir esta coerência nas crianças durante seu crescimento, refletindo em um ser humano crítico, responsável, transformador e consciente da necessidade de preservar o planeta, adotando maneiras mais sustentáveis de viver (CARVALHO, 2014).

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O PROFESSOR

A escola é o espaço ideal para implantação de atividades que ressaltem a importância temática ambiental, a integração do homem com a natureza e com a sociedade. São as instituições de ensino que promovem a reflexão necessária para as discussões em sala de aula serem cada vez mais precisas e pontuais, abordando os temas de relevância social de maneira significativa, contribuindo com a participação dos alunos em atitudes positivas, comprometidas e responsáveis pela proteção do meio ambiente, trabalhadas de maneira interdisciplinar nas salas de aula (ANDRADE, 2010).

A formação atual, com implantação da educação ambiental, certamente proporcionará uma geração de indivíduos com visões inovadoras sobre as necessidades do meio ambiente. Mas se a escola assumir um papel de simples transmissora de informações, nada será mudado a conscientização necessária dos cidadãos quanto às urgências ambientais acontecerá de maneira lenta ou nem
mesmo acontecerá. A proposta da escola deve estar envolvida com a inversão da realidade ambiental mundial, incentivando os alunos a produzirem consequências benéficas que promoverão alternativas para uma vida mais sustentável (OLIVEIRA, 2010).

A escola deve ser promotora de ações para o aluno identificar sua própria capacidade de interferência no meio ambiente e nas causas naturais, percebendo como a destruição acaba, também, como a espécie humana, assim como todas as espécies existentes no planeta. O aluno precisa desenvolver um potencial e considerar a mudança de postura e atitudes a fim de garantir a construção de um futuro social e ambiental preservado (TRISTÃO, 2008).

O ensino formal deve ser um processo permanente e interdisciplinar para garantir a integração da comunidade e escola, promovendo um objetivo comum de ambas: a proteção, harmonia e sustentabilidade ambiental. Com a educação ambiental sendo implantada nos conteúdos de todas as disciplinas do currículo, contextualizadas com a realidade social, a escola passará a auxiliar na percepção integral dos alunos quanto às causas mundiais de agressão ambiental (JACOBI, 2012).

A escola é o espaço de socialização dos indivíduos e as ações ambientais podem ser sugeridas a fim de garantir a continuidade do processo social. As metodologias utilizadas nas salas de aula englobam aulas, palestras e discussões que despertem a criticidade do aluno, oferecendo possibilidades para a

atuação do professor de modo a interligar as disciplinas às questões ambientais. A intervenção do professor será possível quando houver a capacitação do docente para trabalhar temas transversais, como o meio ambiente (ANDRADE, 2010).

A implementação da educação ambiental nas escolas representa um processo complicado e cansativo. As dificuldades encontradas nas práticas que intencionam a sensibilização e formação dos alunos em cidadãos críticos e transformadores da realidade enfrentam desgastes na manutenção e continuidade das atividades (TRIGUEIRO, 2013).

Oliveira (2010) aponta três dificuldades principais que devem ser superadas quando a escola deseja, de fato, implantar a educação ambiental em sua rotina curricular de ensino: buscar alternativas metodológicas que não permitam a indisciplina; quebrar a barreira entre a disponibilidade de horários para estudar os temas ambientais e a estrutura dos horários mínimos de aula e avaliações;

sensibilizar os docentes para mudanças, independente dos obstáculos que surgirem durante o processo, reformulando os desafios, trabalhando criativamente para inovar a educação ambiental.

Os projetos que visam a educação ambiental interdisciplinarmente devem partir de perspectivas que promovam a continuidade na reflexão de alunos, professores, gestores, pais, objetivando a construção verdadeira sobre a necessidade da educação ambiental, objetivando um meio ambiente equilibrado, conservado, de qualidade e sustentável (ANDRADE, 2010).

Quando a educação ambiental é implementada nas escolas, a população tende a beneficiar-se com a aprendizagem dos alunos, conscientes da necessidade de mudar a realidade ambiental, preservando o mundo que vivem, almejando mudanças e transformações que impactaram na melhoria de toda a comunidade (TRISTÃO, 2008).

Para Oliveira (2010), atitudes inovadoras, desenvolvimento de competências, valorização do meio social, reavaliação das necessidades do consumo, preservação ambiental, sensibilização da população aos impactos negativos ambientais, entre outros aspectos, permitem uma conscientização social elaborada pelas práticas pedagógicas realizadas pela escola, professores e alunos.

Os espaços escolares são referências para as crianças que passam boa parte da infância e adolescência estudando em busca de uma formação que permita o crescimento pessoal e profissional. A escola também promove discussões que valorizam o enriquecimento social, despertando no aluno interesses sobre questões que dizem respeito à moradia, lazer e qualidade de vida, estendendo à relação do homem com o meio ambiente e às transformações ambientais na natureza e sociedade (JACOBI, 2012).

A inserção da educação ambiental nas escolas de modo a atingir eficazmente a capacidade crítica do aluno depende do professor que, estando motivado, adequadamente preparado e apresentando conceitos aperfeiçoados, será possível essa formação crítica, reflexiva e inovadora em seus alunos (TRISTÃO, 2008).

De acordo com Guimarães:

Além de uma formação inicial consistente, é preciso considerao111 3058317 p00048005B0 11 5530 Tw 11

culares Nacionais determinam que o meio ambiente seja um tema transversal trabalhado em propostas escolares, de modo que aconteça uma contribuição significativa do homem nas atividades cidadãs, preservando e valorizando o meio ambiente de maneira sustentável, objetivos básicos da educação ambiental (TRIGUEIRO, 2013).

Isso será possível quando, tanto o professor quanto a escola, estabelecerem ações pedagógicas que promovam a interdisciplinaridade e a construção de novas atitudes, modificadoras da realidade ambiental atual (TRISTÃO, 2008).

O educador ambiental que tem a verdadeira intenção de construir novas práticas pedagógicas sobre o meio ambiente encontra-se em uma busca constante de proporcionar em seus alunos, maneiras inovadoras de ver o mundo e encarar a realidade social que pertence. Este professor realiza, frequentemente, cursos de especialização, aprimoramento e reciclagem sobre os assuntos que envolvem o tema, direcionando os conteúdos de maneira que aconteçam reflexões críticas e autônomas dos alunos (JACOBI, 2012).

Trigueiro (2003) chama atenção para a necessidade de inserir processos de atualização e capacitação aos professores a fim de que haja um embasamento sólido nas atividades, ações e práticas nos espaços escolares, objetivando uma proximidade cada vez maior à educação ambiental.

Qualquer professor capacitado tem em mãos possibilidades variadas de trabalho significativo para os alunos, sendo capaz de inovar as práticas pedagógicas não apenas nos muros da escola, mas em toda a comunidade ao redor (OLIVEIRA, 2010).

O educador que tem domínio sobre as questões do meio ambiente conduz seus alunos a perceberem os danos que o próprio homem causa à natureza, permitindo que o discente seja capaz de filtrar as informações, opinar e criticar pontualmente de modo a pensar em soluções que levem a preservação do meio ambiente e a conscientização da sociedade local e mundial. A educação ambiental só acontece quando é possível sentir as necessidades do meio ambiente na prática real do cotidiano (PELICIONI, 2005).

Segundo Trigueiro, somente as ações diárias do educador ambiental poderão promover a capacidade crítica nos alunos, sendo elas:

a) prática da educação ambiental em seu trabalho e na sua vida, construindo, descobrindo e redescobrindo junto com os alunos as questões ambientais locais, nacionais e planetárias;

b) compreensão de forma crítica das realidades sociais, ambientais, educacionais e de suas práticas pedagógicas. Essa análise tende a buscar quais os pontos positivos e as carências da prática cotidiana frente aos dilemas ambientais, servindo de norte para a tomada de novas decisões e metodologias em prol do desenvolvimento crítico e valorativo de novas ações;

c) práxis que une a prática e a teoria;

d) interdisciplinaridade. Uma análise desse tipo permite que o professor possua uma visão ampliada sobre as questões que serão trabalhadas em sala de aula (TRIGUEIRO, 2013, p.281).

Portanto, para trabalhar a educação ambiental, o professor deve transparecer aos alunos uma autoconfiança sobre as possibilidades de mudança da sociedade, do meio ambiente e da realidade atual.

A direção da educação ambiental deve estar na educação cidadã, a motivação e sensibilização dos indivíduos para transformar a realidade social serão cada vez mais evidentes, dinamizando a sociedade e ampliando o controle dos cidadãos sobre assuntos e questões públicas que dizem respeito à qualidade de vida das nações (JACOBI, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou demonstrar a importância de um ensino voltado à preservação e cuidados com o meio ambiente, destacando a necessidade de inserir a educação ambiental já nas séries iniciais da Educação Infantil de modo que as crianças comecem, desde cedo, a conscientização da natureza.

Durante muitos anos, as devastações ao meio ambiente tem sido alvo de discussões por uma postura humana mais sustentável, com consumo dos recursos naturais na medida certa, sem desperdícios ou ataques irreversíveis à natureza. Estas novas atitudes estão diretamente ligadas à educação humana, cuja responsabilidade é fazer o homem enxergar suas falhas para mudar seu pensamento em relação às questões ambientais.

A educação ambiental precisar estar inserida em todas as disciplinas obrigatórias do currículo de maneira interdisciplinar, momento em que o professor passa a ser o facilitador da aprendizagem e aponta aos seus alunos a necessidade de aprender sobre questões ambientais para mudarem a realidade social que está inserida. Espaços escolares cujo livro didático é o único auxiliar da aprendizagem caracterizam em um ensino cansativo para o professor e dos alunos, pois nada além de teorias é estudado e a relevância do assunto acaba ficando perdida em aulas expositivas.

Existem algumas barreiras nas próprias escolas que dificultam a inserção da educação ambiental nos currículos, como falta de preparo da comunidade escolar para discutir questões ambientais com propriedade, a falta de tempo letivo para aulas diferenciadas sobre o tema, professores desinteres-

sados devido à falta de aprimoramento do assunto, entre outros fatores.

A implementação da educação ambiental nos currículos deve superar estes desafios e ultrapassar as barreiras burocráticas, chegando às salas de aula mais rapidamente, pois o meio ambiente é uma causa urgente a ser trabalhada, seja de maneira teórica ou praticada, desde que seja encarada como algo importante para os currículos escolares.

Os valores e atitudes que compõe a educação ambiental devem ser integrados a todos os envolvidos com o projeto pedagógico da escola, intencionando mudanças no espaço escolar, destacando a valorização da natureza com responsabilidades, sensibilização e respeito às questões ambientais. Nada melhor do que garantir estas mudanças desde o início, na Educação Infantil, permitindo que o acesso da criança ao conhecimento pelo meio ambiente sejam questões sociais e culturais a serem trabalhadas.

O modo como a criança constrói seu mundo de ideias depende de um planejamento pedagógico muito específico, sendo induzida a entender e conhecer os problemas locais de sua realidade a fim de mudarem questões mundiais. Quando as propostas iniciais de trabalho com as crianças nas escolas submeterem a plantação de hortas, a preservação da vida de insetos ou a necessidade de jogar o lixo no lugar correto, certamente haverá a construção de personalidades mais conscientes, resultando em adultos responsáveis, críticos e transformadores da realidade da comunidade que habitam, estendendo às mudanças globais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. F. Implementação da Educação Ambiental em escolas: uma reflexão. In: Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v.4, n.3, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrg.edu.br/artigos.554785/html>. Acesso em 27/06/2020.

CARVALHO, I. C. M. Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico. 11ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

CURRIE, K. L. Meio ambiente: interdisciplinaridade na prática. 21ª ed. Campinas: Papirus, 2008.

DIAS, G. F. Educação ambiental: princípios e práticas. 8ª ed. São Paulo: Gaia, 2009.

GADOTTI, M. Carta da terra. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GUIMARÃES, M. A Dimensão Ambiental na Educação. 8ª ed. Campinas – São Paulo: Papirus, 2007.

JACOBI, P. Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências. 6ª ed. São Paulo: SMA. 2012.

MUCELIN, N. I. S. Variabilidade espacial de atributos hídricos do solo. XXXIII congresso Brasileiro de Engenharia Agrícola. São Paulo, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.conbea.org.br/anais>. Acesso em 27/06/2020.

OLIVEIRA, E.M. O que fazer Interdisciplinar. In: A Educação Ambiental uma possível abordagem. 9ª ed. Brasília: Edições IBAMA, 2010.

PELICIONI, M. C. F. Educação Ambiental e Sustentabilidade. 12ª ed. Editora Manole, 2015.

SANTOS, A. G. Educação ambiental: reflexões e práticas contemporâneas. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TRIGUEIRO, A. Meio Ambiente no século 21. 14ª ed. Rio de Janeiro: Sextame, 2013.

TRISTÃO, F. D. A sutil complexidade das práticas pedagógicas infantis. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

VIANA, M. I. Educação Ambiental: Pesquisa e Desafios. 16ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

LESLIE ASSUNÇÃO DA SILVEIRA

RESUMO

O presente trabalho apresenta no primeiro momento, uma revisão bibliográfica sobre a importância do brincar no desenvolvimento infantil. Ressaltando a importância dos jogos e brincadeiras para a aprendizagem das crianças. O brincar permite à criança resolver conflitos internos, além de garantir a construção do conhecimento e do desenvolvimento emocional, cognitivo e social. É a oportunidade que a criança tem de aprender sozinha com sua própria falha sem se sentir constrangida em errar e tentar novamente.

Palavras-Chave: Brincar; Brincadeiras; Jogos; Educação.

INTRODUÇÃO

Esse artigo tem por objetivo demonstrar a importância do brincar para o desenvolvimento infantil. Seu objeto de estudo é elucidar as contribuições que a brincadeira pode oferecer à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil. Para tanto, primeiramente é feita uma pesquisa bibliográfica sobre a utilização das definições dos termos brinquedo, brincadeira e

jogo. A brincadeira é vista na literatura como um recurso que pode estimular o desenvolvimento infantil e proporcionar meios facilitadores para a aprendizagem.
Segundo Piaget, o mundo existe para a criança na medida em que lhe é possível jogar com ele, extraindo dos objetos possibilidades de prazer e harmonia. O jogo seria, então, a forma de interação por excelência da criança com seu entorno; sem ele, não havendo, inclusive, condições suficientes para que esta interação ocorra.
No jogo, a criança se encontra num clima lúdico, dentro do qual a realidade tem conteúdo e simbologia próprios. Sua importância é muito grande, porque a criança constrói seu próprio mundo através dessas atividades.
O desenvolvimento das atividades lúdicas deve-se ao brinquedo, que é objeto facilitados, que desperta curiosidade, a imaginação e a invenção.
É assim que cabos de vassoura tornam-se cavalos e com eles as crianças cavalgam para outros lugares; pedaços de pano transformam-se em capas e vestimentas de príncipes e princesas; pedrinhas em comidinhas; cadeiras e bancos em trens; crianças em pais, professores, motoristas, monstros, entre outros.
Os jogos e brincadeiras não ficam restritos somente ao mundo das emoções e da sensibilidade, mas também exercita a inteligência, evolução do pensamento e de todas as funções mentais.
O brincar é a atividade predominante na infância e vem sendo explorado no campo científico, com o intuito de caracterizar as suas peculiaridades, identificar as suas relações com o desenvolvimento e com a saúde e, entre outros objetivos, intervir nos processos de educação e de aprendizagem das crianças. A metodologia utilizada será a qualitativa, através da pesquisa bibliográfica.
O artigo subdividiu-se em três subitens, iniciando pela evolução histórica do brincar, o jogo e o brinquedo e por fim, a brincadeira e sua importância.

1. A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO BRINCAR

Os primeiros estudos sobre a prática do jogo ou do lúdico comprovam que seu uso vem desde a pré-história, com as atividades de caça, pesca, dança e luta que não se restringem somente ao caráter da sobrevivência passada de geração em geração.
Na Grécia e em Roma o jogo ganha um novo sentido lúdico. Para Platão, o “aprender brincando” é importante e contrapõe a utilização da violência e da repressão. Já Aristóteles propõe o uso de jogos que imitem atividades sérias dos adultos, para a educação de crianças pequenas, visando um preparo para a vida adulta. Mas ainda, nessa época, não era discutido o uso do jogo como recurso auxiliar para o ensino.
Os romanos utilizavam os jogos para o preparo físico, visando formar soldados e cidadãos obedientes.
Na Grécia os jogos eram influenciados pela cultura física, formação estética e espiritual.
Segundo Kishimoto:

(...) A prática de aliar o jogo aos primeiros estudos parece justificar o nome de ludos atribuído às escolas responsáveis pela instituição elementar, semelhante aos locais destinados a espetáculos e à prática de exercícios de fortalecimento do corpo e do espírito. (apud kishimoto, 1994: p.15).

Devido ao Cristianismo os jogos passaram a ser considerados profanos, imoral e sem nenhuma significação, pelo fato da sociedade cristã estabelecer uma educação disciplinar, valorizando a memorização e a obediência.
Novas concepções pedagógicas surgem na época do Renascimento, resgatando o jogo e incorporando ao cotidiano dos jovens como uma ação natural do ser humano e não como diversão. A partir daí, nascem os jogos educativos, visando o desenvolvimento do ser humano.
Já no século XVIII, com o surgimento do movimento científico, são diversificados os jogos, que são criados para o ensino de ciências para príncipes e nobres, vindo a ser popularizados posteriormente.
Devido à expansão dos jogos ao longo dos tempos, crescem experiências que colocam o jogo como facilitador das tarefas de ensino, assim como o próprio nome diz: “(...) jogo educativo, metade jogo e metade educação (...)” (Kishimoto, 1994: p. 18).
O jogo Educativo apresenta duas funções concomitantes, dois elementos distintos, conforme descrito por Kishimoto:

1. função lúdica – o jogo propicia a diversão, o prazer e até o desprazer quando escolhido voluntariamente, e 2. Função educativa – o jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo (...) (Kishimoto, 1994: p.19).

Atualmente, alguns teóricos e filósofos apontam um desequilíbrio dessas funções, pois se ocorrer a predominância da função lúdica não há o ensino e se houver a predominância da função educativa existirá só o ensino, portanto, o objetivo maior do jogo educativo é o equilíbrio entre essas funções, agindo como um suporte na ação pedagógica intencional do professor e no respeito e liberdade à ação voluntária da criança.

1.1 O Jogo e o Brinquedo

Há alguns anos atrás o jogo era visto como algo inútil e a partir do Romantismo, o jogo vem sendo considerado como algo sério e importante para o desenvolvimento da criança. Não existe uma definição correta para explicar o significado do que é o jogo.
Cada lugar e cada sociedade constrói sua concepção de jogo, dependente de seus valores, modo de vida, modo de pensar que é expresso através da linguagem de cada contexto social.
O jogo é uma ação que a criança estabelece com o meio, a fim de satisfazer suas vontades e sentir prazer naquilo que faz, sempre de acordo com cada cultura.
Por exemplo: uma criança de uma tribo indígena que atira o arco e a flecha em animais é considerado por algumas pessoas como jogos e para ela é um preparo profissional do que depende a sua subsistência.

(...) Uma mesma conduta pode ser jogo ou não-jogo em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído. Por tais razões fica difícil elaborar uma definição de jogo que englobe a multiplicidade de suas manifestações concretas. Todos os jogos possuem peculiaridades que os aproximam ou distanciam (apud Kishimoto, 2005: p.15)

A partir disso, o que diferencia o jogo em cada lugar são as diferentes culturas e os objetos que os caracterizam, tais objetos como, o uso de peças que podem ser feitas de papelão, madeira, plástico, pedra ou metais.
Para entender melhor o jogo é indispensável conhecer o significado do brinquedo, onde a criança mantém uma relação íntima com o objeto sem a determinação de regras para a sua utilização.
Ao brincar com uma boneca, a criança tem várias possibilidades de brincar, desde a manipulação até a realização de brincadeiras como “mamãe e filhinha” podendo representar aspectos da realidade, ao contrário do jogo de xadrez, em que a criança desempenha certas habilidades definidas por suas regras.
O brinquedo permite a representação da realidade, proporcionando a manipulação deste, para que a criança possa vivenciar o mundo dos adultos através da imaginação. Brinquedo, brincadeira e jogo são termos que podem se confundir, uma vez que a sua utilização varia de acordo com o idioma utilizado. Kishimoto (1994), discute as dificuldades existentes na definição dessas palavras nas línguas francesa, inglesa e portuguesa. Segundo os autores, cada idioma possui particularidades na utilização das mesmas, o que as faz diferirem entre si.
Para a caracterização do objeto lúdico, cada idioma possui um termo próprio, que identifica e designa o material concreto utilizado na brincadeira infantil. O vocábulo brinquedo, utilizado no português, é jouet no francês e toy na língua inglesa, com clara distinção semântica.
Quanto à designação dos verbos brincar e jogar, existem dificuldades na sua utilização. Enquanto no português há uma definição que distingue as duas ações, no inglês e no francês ambas têm diversos significados, muitos dos quais diferentes da ação lúdica infantil. No inglês, o termo game designa o ato de jogar e se refere mais especificamente aos jogos de regras, entretanto, ele pode se confundir e ter o mesmo significado de play, que indica o brincar, a ação da brincadeira. A língua francesa designa o termo jouer para as ações de brincar e de jogar, não fazendo distinção semântica entre elas. Tanto no inglês quanto no francês, os vocábulos que designam as ações de brincar e de jogar também têm outros significados. Eles também podem ser utilizados para tarefas como representar, tocar instrumentos e uma gama imensa de atividades, diferentes da ação lúdica infantil.
A palavra em português que indica a ação lúdica infantil é caracterizada pelos verbos brincar e jogar, sendo que brincar indica atividade lúdica não estruturada e jogar, atividade que envolve os jogos de regras propriamente ditos. Baptista da Silva (2003) afirma que os verbos brincar e jogar, em português, não têm significados tão amplos quanto os seus correspondentes em inglês e francês. A mesma autora aborda que, no cotidiano da língua portuguesa, os verbos brincar e jogar também podem ter outros sentidos, entretanto, seu significado principal está relacionado à atividade lúdica infantil. Ainda na língua portuguesa, existe uma falta de discriminação na utilização dos termos brincar e jogar. Mesmo estando o termo jogar diferenciado de brincar pelo aparecimento das regras, a utilização de ambos, muitas vezes, se confunde.

1.2 A Brincadeira e sua importância

Numa sociedade desigual, as crianças desempenham, nos diversos contextos, papéis diferentes. A ideia de infância moderna foi universalizada com base em um padrão de crianças das classes médias, a partir de critérios de idade e de dependência do adulto, característicos de sua inserção no interior dessas classes. No entanto, é preciso considerar a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos: no Brasil, as nações indígenas, suas línguas e seus

costumes; a escravidão das populações negras; a

opressão e a pobreza de expressiva parte da população; o colonialismo e o imperialismo que deixaram marcas diferenciadas no processo de socialização de crianças e adultos.

Nos relatos sobre a brincadeira infantil Vygotsky (1991) afirma que esta é uma situação imaginária criada pela criança e onde ela pode, no mundo da fantasia, satisfazer desejos até então impossíveis para a sua realidade. Portanto, o brincar "é imaginação em ação" (FRIEDMANN, 1996). Para Vygotsky (1991) a brincadeira nasce da necessidade de um desejo frustrado pela realidade. Elkonin (1998) amplia essa sentença quando afirma que os objetos, ao terem seus significados substituídos, transformam-se em signos para a criança. Desta forma, "a criança não faz distinção entre o brinquedo e o que ele significa, mas a utilidade que terá nas representações que serão feitas com ele" (BISCOLI, 2005; p. 29).

Vygotsky (1991) também afirma que a brincadeira, mesmo sendo livre e não estruturada, possui regras. Para o autor todo tipo de brincadeira está embutido de regras, até mesmo o faz-de-conta possui regras que conduzem o comportamento das crianças. Uma criança que brinca de ser a mamãe com suas bonecas assume comportamentos e posturas pré-estabelecidas pelo seu conhecimento de figura materna. Para Vygotsky (1991) o brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois os processos de simbolização e de representação a levam ao pensamento abstrato. Elkonin (1998) avançando nos estudos de Vygotsky elaborou a lei do desenvolvimento do brinquedo. Para este autor o brincar passa por momentos evolutivos. A brincadeira vai de uma situação inicial, onde o papel e a cena imaginária são explícitas e as regras latentes, para uma situação em que as regras são explícitas e o papel e a cena imaginária latentes.

Recentemente, imagens de pobreza de crianças e trabalho infantil retratam uma situação em que o reino encantado da infância teria chegado ao fim, ocasionando o desaparecimento da infância.

A criança pelo fato de se situar em um contexto histórico e social, ou seja, em um ambiente estruturado a partir de valores, significados, atividades e artefatos construídos e partilhados pelos sujeitos que ali vivem, incorpora a experiência social e cultural do brincar por meio das relações que estabelece com os outros – adultos e crianças. Mas a experiência não é simplesmente

reproduzida, e sim recriada a partir do que a criança trás de novo, com o seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura.

Entretanto, os estudos da psicologia baseados em uma visão histórica e social dos processos de desenvolvimento infantil apontam que o brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem.

De acordo com Vygotsky (1997), um dos principais representantes dessa visão, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. Tal produção não se faz passivamente, mas mediante um processo ativo de reinterpretação do mundo, que abre lugar para a invenção e a produção de novos significados, saberes e práticas. A partir disso, Vygotsky defende que novos significados são elaborados, novos papéis sociais e ações sobre o mundo são desenhados e novas regras e relações entre os objetos e os sujeitos, entre si, são instituídas.

Com a chegada da globalização, com a mídia, internet, o acesso das crianças à informação adulta teria terminado por expulsá-las do jardim da infância. As crianças atualmente não têm espaços livres e nem locais adequados para brincar. Na maioria das vezes, elas vivem absorvidas numa atitude estática em frente à televisão, computador e variados tipos de brinquedos eletrônicos.

É fundamental que a escola resgate e valorize atividades que irão proporcionar às crianças momentos inesquecíveis de sua infância, que são as brincadeiras infantis.

Estes tipos de atividades desenvolvem a criatividade, psicomotricidade e a socialização integral. O brincar constitui-se uma forma importantíssima na formação da criança, pois é uma atividade espontânea, natural e necessária ao seu desenvolvimento. É importante ressaltar que a brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar, desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura, sendo essencial à saúde física, emocional e intelectual das crianças. As brincadeiras também são formas de transmitir valores, costumes e ensinamentos.

A brincadeira é a atividade principal da infância. Essa afirmativa se dá não apenas pela frequência de uso que as crianças fazem do brincar, mas principalmente pela influência que esta exerce no desenvolvimento infantil.

Vygotsky (1991) ressalta que a brincadeira cria as zonas de desenvolvimento proximal e que estas proporcionam saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil. Leontiev (1994) amplia esta teoria afirmando que durante a brincadeira ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico infantil. Para estes autores a brincadeira é o caminho de transição para níveis mais elevados de desenvolvimento.

A característica social, de acordo com a perspectiva sócio-cultural, é vista como a mola propulsora para o desenvolvimento infantil. Leontiev (1994) afirma que na atividade lúdica a criança descobre as relações existentes entre os homens. Além disso, as crianças também conseguem, através da brincadeira, avaliar suas habilidades e compará-las com as das outras crianças. A brincadeira também permite à criança a se apropriar de códigos culturais e de papéis sociais.

O autor relata que os brinquedos mudam conforme mudam os padrões de uma sociedade. Para constatar isto basta fazer uma análise a respeito das características dos brinquedos utilizados pelas crianças de 40 ou 50 anos atrás. A boneca por exemplo, ainda é utilizada pelas crianças da atualidade, contudo, este objeto passou por mudanças significativas em sua confecção, material utilizado, formas e atribuições. Enquanto que a maioria das bonecas de 50 anos atrás era construída de porcelana, pano ou palha de milho e com características infantilizadas, as bonecas atuais têm as mais diversificadas matérias primas, suas formas imitam o padrão de beleza estipulado pela sociedade (jovem, alta e esguia), além das inúmeras características extras das quais são dotadas, tais como falar, andar, dançar, cantar, etc.Independentemente do tipo ou das características do brinquedo, pelo brincar o desenvolvimento infantil está sendo estimulado (VYGOTSKY, 1991).

As primeiras brincadeiras do bebê, que são caracterizadas pela observação e posterior manipulação de objetos, oferecem à criança o conhecimento e a exploração do seu meio através dos órgãos dos sentidos. Leontiev (1994) afirma que as brincadeiras mudam conforme muda a idade das crianças. Logo que a criança começa a falar os jogos de exercícios começam a diminuir e dão espaço aos jogos simbólicos.

Para Vygotsky (1991) as crianças querem satisfazer certos desejos que muitas vezes não podem ser satisfeitos imediatamente. Desta forma, pelo faz de

conta, a criança testa e experimenta os diferentes papéis existentes na sociedade (papai, mamãe, filhinho, trabalhador, etc.).

Próximo ao final desta fase, os jogos simbólicos começam a declinar porque passam a aproximar-se cada vez mais do real. O símbolo perde seu caráter de deformação lúdica e passa a ser uma representação imitativa da realidade. Inicia-se então a estrutura dos jogos de regras, que têm um ponto de partida próximo aos 6 anos e vai até o princípio da adolescência. Para Vygotsky (1991) todas as modalidades de brincadeiras estão inseridas de regras e de faz de conta. Para o autor não importa a idade da criança e o tipo de brincadeira, estes dois aspectos sempre estarão presentes. Isidro e Almeida (2003) afirmam que as regras de uma brincadeira, ou jogo, estão intimamente ligadas ao conhecimento que as crianças têm da realidade social na qual estão inseridas.

A brincadeira, seja simbólica ou de regras, não tem apenas um caráter de diversão ou de passatempo. Pela brincadeira a criança, sem a intencionalidade, estimula uma série de aspectos que contribuem tanto para o desenvolvimento individual do ser quanto para o social (FRIEDMANN, 1996).

Primeiramente a brincadeira desenvolve os aspectos físicos e sensoriais. Os jogos sensoriais, de exercício e as atividades físicas que são promovidas pelas brincadeiras auxiliam a criança a desenvolver os aspectos referentes à percepção, habilidades motoras, força e resistência e até as questões referentes à termorregulação e controle de peso (FRIEDMANN, 1996).

Outro fator que pode ser observado na brincadeira é o desenvolvimento emocional e da personalidade da criança. Para Friedmann (1996) as crianças têm diversas razões para brincar, uma destas razões é o prazer que podem usufruir enquanto brincam. Além do prazer, as crianças também podem, pela brincadeira, exprimir a agressividade, dominar a angústia, aumentar as experiências e estabelecer contatos sociais.

Mello (1999), em sua tese doutoral, ao estudar crianças vítimas de violência física doméstica constatou que, pela brincadeira, as crianças elaboram as experiências traumáticas vividas, pois os conteúdos expressos no brincar têm relação com suas histórias. Em conformidade com estes estudos Melo e Valle (2005), em uma discussão sobre a influência do brincar no desenvolvimento infantil, acrescentam que o brinquedo proporciona a exteriorização de medos e angústias e atua como uma válvula de escape para as emoções.

Os aspectos simbólicos de sociabilidade, linguagem e cognição também são estimulados na brincadeira. O jogo é uma maneira de as crianças interagirem entre si, vivenciarem situações, manifestarem indagações, formularem estratégias e, ao verificarem seus erros e acertos, poderem reformular sem punição seu planejamento e suas novas ações (FRIEDMANN, 1996).

O jogo ao ocorrer em situações sem pressão, em atmosfera de familiaridade, segurança emocional e ausência de tensão ou perigo proporciona condições para aprendizagem das normas sociais em situações de menor risco. A conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamento que, em situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro ou punição (KISHIMOTO, 1998, p. 140).

A brincadeira também é uma rica fonte de comunicação, pois até mesmo na brincadeira solitária a criança, pelo faz de conta, imagina que está conversando com alguém ou com os seus próprios brinquedos. Com isso, a linguagem é desenvolvida com a ampliação do vocabulário e o exercício da pronúncia das palavras e frases (FRIEDMANN, 1996).

A cognição e o desenvolvimento intelectual são exercitados em jogos onde a criança possa testar principalmente a relação causa-efeito. Na vida real isto geralmente é impedido pelos adultos para evitar alguns desastres e acidentes. Entretanto, no jogo ela pode vivenciar estas situações e testar as mais variadas possibilidades de ações. Suas ações interferem claramente no resultado do jogo. É necessário então que a criança passe a realizar um planejamento de estratégias para vencer o jogo (FRIEDMANN, 1996).
No jogo individual a criança pode testar as possibilidades e vontades próprias e relacioná-las com as consequências e resultados (FRIEDMANN, 1996). Quando a criança está jogando com o grupo faz-se necessário um planejamento que aproveite todas as possibilidades e que diminua as limitações existentes Além de a criança exercitar técnicas e estratégias ela também irá treinar o convívio social e as diversificadas formas de como lidar com os conflitos sociais que surgem durante a execução da brincadeira (ISIDRO e ALMEIDA,

2003). Outro fator positivo para o desenvolvimento é a utilização da brincadeira ou dos jogos entre pares de idades semelhantes. Para Isidro e Almeida (2003) é entre os jogos com pares semelhantes, seja na condição social ou cognitiva, que o desenvolvimento tem a sua expressão máxima.
A criança não testa diferentes estratégias apenas para o momento da brincadeira, mas também para a vida adulta. Ao lidar com diferentes situações durante a brincadeira ela estaria, sem a intencionalidade, criando condições e formas de interação que irão auxiliar mais tarde, na vida adulta.
Outros benefícios também podem ser alcançados pelo brincar. Em estudo experimental com crianças com síndrome de Down, Oliveira e Milani (2003) constataram que, as atividades lúdicas contribuem para a adequação do tônus postural, da autonomia e da capacidade de comunicação destas crianças. Pelos relatos de pesquisa expostos se percebe que a brincadeira pode ser um instrumento, utilizado por profissionais da saúde e da educação, para estimular o desenvolvimento. Uma criança que apresenta déficits em algum aspecto do desenvolvimento pode ser incentivada, através da brincadeira, a estimular estes aspectos e, como diz Vygotsky (1991) a dar saltos qualitativos no seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. É brincando que se aprende. Páginas Abertas. v. 27, n. 10, p. 20- 21, 2001.
CORIA-SABINI, Maria Aparecida; LUCENA Regina Ferreira de. Jogos e brincadeiras na educação infantil. Campinas, SP: Papirus, 2004.
CARVALHO Alisson; SALLES Fátima; GUIMARÃES Marília. Desenvolvimento e Aprendizagem. Belo Horizonte: editora UFMG, 2002, 2ª edição.
FRIEDMANN, A. O direito de brincar: a brinquedoteca. 4ª ed. São Paulo: Abrinq, 1996.
ISIDRO, A.; ALMEIDA, A. T. M. Projecto Educar para a convivência social: O jogo no currículo escolar. Cadernos encontro: O museu a escola e a comunidade. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2003.
KISHIMOTO, Tisuko Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 3° edição, SP: Cortez, 1998.
KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1999.
KISHMOTO, Tizuco Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2002.
LEONTIEV, A. M. A brincadeira é a atividade principal da criança pequena. In: Fundação Roberto Marinho. Professor da Pré-Escola. Rio de Janeiro: FAE, 1991.
MARANHÃO, Diva Nereida Marques Machado. Ensinar Brincando: A aprendizagem pode ser uma grande brincadeira. Rio de Janeiro: Wak editora, 2003, 2ª edição.
PIAGET, Jean. A construção do real na criança. 3° ed. 5° reimpr. São Paulo: Ática, 2003.
VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.
VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
OLIVEIRA, Vera Barros de (org). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
OLIVEIRA, V. M. B.; MILANI, D. A representação lúdica e gráfica em crianças com síndrome de Down. Boletim Acadêmico Paulista de Psicologia. Vol. 23, n. 1, p. 34 – 42, 2003.
WISE, Debra. O grande livro dos jogos e brincadeiras infantis. São Paulo: Madras editora, 2005.

O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA NAS DIFERENTES FAIXAS ETÁRIAS DE ENSINO

LILIANE HIROMI KUSHIMIJO MATHEUS

RESUMO
A ludicidade é incentivada desde a antiguidade. Observando o atual sistema de ensino é inegável a necessidade de buscar estratégias de ensino e aprendizagem para despertar o interesse do aluno e paralelamente estimular o desenvolvimento intelectual das crianças, jovens e adultos. Neste contexto, o lúdico se apresenta como alternativa para atingir o conhecimento e o desenvolvimento individual e social. O presente trabalho tem o objetivo de evidenciar a importância do lúdico como estratégia de ensino em diferentes etapas do ensino.
PALAVRAS-CHAVES: Lúdico. Educação. Estratégia.

1. INTRODUÇÃO

Por meio dos educadores, a escola tem como objetivo desenvolver o indivíduo auxiliando-o nos conhecimentos necessários a expandir sua plenitude intelectual, individual e social. No entanto, devido à complexidade do ser individual, somado ao avanço tecnológico e a fácil acessibilidade de qualquer informação desejada, o atual sistema de ensino contrasta com os alunos da atualidade, afligindo preocupações aos propósitos da escola e promovendo desafios, cada vez maiores, aos educadores. Dessa maneira, é possível observar que a metodologia brasileira de educação não conseguiu avançar concomitante à sua sociedade.

A grande maioria das escolas expõe os alunos ao sistema educacional proposto no século XIX. As diferenças das realidades entre passado e presente são inegáveis e marcantes, dessa maneira, não é surpreendente observar um sistema educacional antigo afastar, cada vez mais, os alunos das salas de aula e proporcionar desinteresse naqueles que são obrigados a frequentar a escola diariamente. Enquanto a renovação do sistema de ensino como um todo não ocorre, algumas escolas ou educadores atualizaram seu método alternativo de ensino proporcionando mais interesse dos estudantes dos dias atuais, o ensino através do lúdico. Dessa maneira, o objetivo deste estudo é evidenciar a importância do lúdico como estratégia de ensino nas diferentes etapas da educação.

2. DESENVOLVIMENTO

A seguir, estruturamos o presente estudo em “O LÚDICO E A INFÂNCIA”, etapa da vida humana em que a ludicidade mais se faz presente historicamente; em “LUDICIDADE NÃO É SÓ PARA CRIANÇAS”, enfatizando a ludicidade em outras áreas do conhecimento e “LÚDICO, ALGUMAS PONDERAÇÕES”, em que são elencadas alguns impedimentos para que o lúdico seja utilizado.

2.1 O LÚDICO E A INFÂNCIA

Derivado do latim ludus, lúdico significa jogos, brincadeiras e divertimento (SANTANNA; NASCIMENTO, 2012). Em Pedagogia, o lúdico pode ser uma das variadas estratégias de ensino, no qual o(a) docente, mediador(a) do processo de ensino e aprendizagem, arquiteta uma atividade dinâmica, utilizando diferentes recursos, em diferentes espaços, aos seus alunos, que realizam a tarefa de acordo com as regras postas pelo(a) docente. Dessa maneira, é esperado que docente e discentes atinjam o objetivo, que é o conhecimento, de uma maneira fluida, desafiadora, interativa e integrativa atraindo a atenção e estimulando a individualidade, a socialização e o interesse dos alunos.

Apesar do lúdico ser uma estratégia, pela qual, muitos(as) professores(as) não se sentem dispostos a utilizar, por qualquer razão que seja, seu emprego na educação foi indicado desde a Antiguidade. Em “A República”, de Platão (2018), durante a conversa com Glauco, Sócrates diz que conteúdos aprendidos por obrigação não aumentam o saber individual, pois somente os aprendizados de interesse do indivíduo nunca serão esquecidos. Neste sentido, Sócrates, aponta a prática do lúdico de maneira a estimular o desenvolvimento infantil e, dessa maneira, tornar perceptível as características e personalidade das crianças aos educadores, concluindo que a brincadeira é um facilitador no desenvolvimento infantil.

Desde então, a utilização do lúdico como forma de conduzir ao conhecimento foi apontada por diferentes teóricos em diferentes épocas entre eles estão: Luther, Fröbel, Vygotsky e Piaget.
Martin Luther (1483-1546), durante o movimento reformista, dedicou-se a protestar também sobre os métodos de ensino impostos em sua época e almejava uma escola menos opressora, visionando o lúdico como um método melhor para a aquisição do conhecimento para as crianças.

Visto que, pela graça de Deus, está tudo preparado para que as crianças possam estudar línguas, ou-

tras disciplinas e História com prazer e brincando. Pois, as escolas de hoje já não são mais o inferno e purgatório de nossas escolas, nas quais éramos torturados com declinações e conjugações, e de tantos açoites, tremor, pavor e sofrimento não aprendemos simplesmente nada (LUTERO, 1995, p. 319).

Dentre todos os estudiosos, provavelmente Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852) destaca-se não somente por seus estudos na educação infantil, mas também, por ser o primeiro aplicador de seus conceitos fundando o primeiro jardim de infância (Kindergarten) em 1840, em Blankenburg, Alemanha. O nome da instituição, porém, não foi escolhido ao acaso, o

teórico se baseou em sua concepção de jardinagem e comparou o processo de crescimento das plantas ao desenvolvimento infantil. Além disso, era contra todo o estigma que envolvia a palavra escola.
Ele não queria utilizar a palavra “escola”, já que esta, traria o sentido de se estar colocando “coisas” na cabeça da criança, ensinando algo, e este não era o propósito daquela instituição, e sim guiar, orientar e cultivar nas crianças suas tendências divinas e sua essência humana, através do jogo, das ocupações e das atividades livres, tal como Deus faz com as plantas da natureza (ARCE, 2002).

Segundo Fröbel, “Brincar é a mais alta fase do desenvolvimento infantil, do desenvolvimento humano neste período” (FROEBEL, 1896, p.54- 55). Neste sentido, elaborou brinquedo, nomeado “dons”, mediava os jogos, observava o comportamento das crianças e ao final ocorria uma reflexão conjunta dentre todas as partes envolvidas na atividade.

Na metodologia lúdica, a criança e o brinquedo são as partes principais para atingir o conhecimento desejado. Lev S. Vygotsky (1896-1934), utilizou a psicologia ao redor do lúdico no desenvolvimento infantil, teorizando que a relação entre a criança e brinquedo começava antes mesmo da rotina escolar, além de apresentar um significado maior no desenvolvimento das crianças. Segundo Vygotsky, o lúdico deve ser proposto de acordo com a evolução das crianças, pois ao passo que a criança cresce suas necessidades mudam ao ponto de, em algum momento, se utilizarem de sua imaginação para interagir com o brinquedo. Ainda segundo o teórico, a criança, no processo de independência própria gera uma zona de desenvolvimento proximal, no qual a criança usurpa dessa habilidade para se desenvolver de forma mais independente (ROLIM; GUERRA; TASSIGNY, 2008).

É perceptível, contudo, a limitação intelectual e social da maioria das crianças nos primeiros anos educacionais. Dessa maneira, o lúdico se apresenta como um método estimulador ao desenvolvimento da criança e de sua integração social, além de ser um sistema de aprendizagem que não contrasta radicalmente com seu cotidiano longe da escola. Assim, Jean Piaget (1896-1980) estudou a influência do lúdico sobre as crianças, expondo-as a diversos tipos de jogos. Observou que as complexidades das atividades são executadas dependendo do desenvolvimento cognitivo e motor das crianças. Dessa maneira, dividiu as atividades lúdicas de acordo com a faixa etária dos infantes. Até dois anos de idade (Estágio Sensório-Motor), dos dois aos seis anos (Estágio Pré-Operatório), dos sete aos 12 anos de idade (Estágio Operatório Concreto) e acima dos 12 anos (Estágio Operatório Formal). No entanto, para Piaget, não somente os jogos são essenciais, mas o mediador e o meio em que realiza a atividade também devem ser considerados.

O jogo e o brincar, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, proporciona uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a este seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando e brincando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil (PIAGET 1976, p.160).

Atualmente, no Brasil, as escolas que adotam a metodologia do ensino lúdico acompanham os conceitos empregados dos teóricos anteriores. Segundo Kishimoto (2003), o lúdico auxilia o desenvolvimento da criança em sua totalidade.

Uma das tarefas centrais do desenvolvimento nos primeiros anos de vida é a construção dos sistemas de representação, tendo papel-chave neste processo a capacidade de “jogar” com a realidade. É neste sentido que podemos dizer que o jogo simbólico constitui a gênese da metáfora, possibilitando a própria construção do pensamento e a aquisição do conhecimento. (KISHIMOTO, 2003, p. 46 – 47)

Atualmente, a criança já não é mais considerada um ser a parte da sociedade e radicalmente inferior ao adulto, ao contrário, seus direitos estão garantidos pela lei e seu desenvolvimento preocupa a sociedade e deve seguir alguns princípios como: o respeito e a dignidade das crianças, o direito a brincar, acessibilidade à cultura socialização sem dis-

criminação. Ainda, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o ato de brincar promove sua evolução individual e social, adquirindo e integrando conhecimento perante seu espaço (BRASIL, 1998).

2.2 LUDICIDADE NÃO É SÓ PARA CRIANÇAS

Por envolver jogos e brincadeiras, em primeiro momento, nosso senso associa, quase imediatamente o lúdico com a criança, devido a íntima relação destes dois mundos e, provavelmente, por estarmos condicionados desde muito cedo a pensar que brincadeira é exclusivamente um momento de descontração, descompromisso, lazer e relaxamento e raramente de aprendizado. Dessa maneira, é difícil pensar em discentes das fases educacionais mais avançadas chegar ao conhecimento através do método lúdico. A cada fase da educação, pode-nos parecer menos correto aprender com as brincadeiras e voltamos assim, ao antigo sistema de ensino, locutor e ouvinte, principalmente no ensino superior da educação.

No entanto, com a renovação no pensamento das metodologias de ensino, somado ao avanço da tecnologia e um corpo docente cada vez mais atual, o lúdico deixa de ser aplicado exclusivamente nas salas de educação infantil e passa a se apresentar, gradativamente, nos mais diversos cursos do ensino superior, até mesmo, além da pedagogia.

Na área da saúde, o lúdico se faz presente há alguns anos. Da união entre os grupos de pesquisas, Núcleo de Estudos em Educação e Promoção da Saúde (NESPROM) e Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares (CEAM) da Universidade de Brasília, nasceu o Recriar-se, uma iniciativa objetivando a união de alguns conteúdos das disciplinas na área da saúde com o lúdico. Para entender melhor o Sistema Único de Saúde (SUS), o Recriar-se desenvolveu dois jogos de tabuleiro, o (IN)Dica-SUS e o Banfisa: Banco Fim-Saúde, ambos são fundamentados nas políticas e funcionalidades do SUS (SILVA; TANAKA; PIRES, 2015). Em 2002, em um curso de
farmácia, Silveira (2002), propôs aos alunos o desenvolvimento de jogos lúdicos para o aprendizado da Embriologia. Concluiu-se que os jogos contribuíram para a melhoria do entendimento do conteúdo, além de possibilitar o debate e o desenvolvimento emocional de alguns alunos introvertidos (SILVEIRA, 2002).
Em um curso de Engenharia de Produção, os alunos participaram de uma atividade lúdica baseada em um problema gerencial de demanda e produção. Observou-se que a atividade lúdica proporcionou uma melhor resolução ao problema proposto pelo professor (CÓ; LAVAGNOLI; CARMO, 2011). Em outra experiência, foi proposto aos alunos de marketing a elaboração de produtos alimentares inovadores nos quais os participantes iriam utilizar-se de técnicas para os outros participantes aprovarem o produto. Neste experimento, os alunos se integraram melhor com a disciplina, além de evoluírem em aspectos futuros do mercado (CERETTA; FROEMMING; ALMEIDA, 2016)
Tendo em vista, a aplicação do lúdico em diferentes áreas do conhecimento, evidencia-se que o lúdico como estratégia de ensino no ensino superior já é realidade. Contudo, é importante destacar que as atividades lúdicas não se limitam a jogos de tabuleiros, brincadeiras e teatro. O avanço das plataformas eletrônicas e a diversidade de função das mesmas, permitiu uma íntima relação entre aparelhos eletrônicos e o indivíduo. Além disso, diminuiu a percepção da distância entre as diferentes idades, devido a alguns jogos digitais poderem ser executados ou concluídos tanto por uma criança quanto por um adulto.
Dessa maneira, não demorou a surgir o método lúdico de ensino com os jogos digitais, mais especificamente, Digital Game-Based Learning ou, em tradução livre, Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais (ABJD) e a tendência de ensinar utilizando-se destes jogos, em plataformas com tablets, celulares e computadores, ganha cada vez mais adeptos (JOÃO RIBEIRO et al., 2015). A ABJD, como metodologia de ensino em alguns conteúdos, é recente na cena educacional do Brasil. E apesar de ser utilizado, não se encontra disponível na maior parte das instituições educacionais, por causa dos custos, do desenvolvimento, do tempo empregado neste tipo de método. Além de ser uma maneira de ensinar nova, ainda deve ser observada mais atentamente pelos órgãos responsáveis pela educação do Brasil.

2.3 LÚDICO, ALGUMAS PONDERAÇÕES

A eficácia do lúdico no sistema de ensino educacional, não somente à criança que está começando a vida, mas também, aos sujeitos de idade mais avançada e em diferentes áreas do conhecimento, está se tornando uma possibilidade instigadora. Porém, há algumas preocupações que podem impedir a aplicação do lúdico na educação e não podem ser ignoradas.
No ensino básico, o(a) educador(a) demonstra vontade em ensinar as crianças de maneira mais amena, porém o(a) professor(a) deve seguir as metodologias da instituição em que trabalha, quando a instituição segue o método arcaico, a liberdade de renovar a forma de ensino é restringida.

Quando o(a) educador(a) tem a possibilidade de empregar o método lúdico, há carência nos recursos, físico ou espacial, apropriados para a aplicação das atividades. Os pais que não foram alfabetizados ou que foram educados no modelo antigo de ensino, podem questionar o lúdico como método de ensino, devido a uma concepção antiga da palavra escola somado ao relato da criança, revelando brincadeiras na sua rotina escolar, remetendo à concepção de que não é possível brincar enquanto aprende. Por último, há os professores resistentes às mudanças na maneira de mediar o conhecimento. Dessa maneira, o lúdico é tratado como desvio de atenção e pouca eficácia na fixação do conteúdo, retornando as crianças a assumir o papel de ouvinte e copiadoras de conteúdo em carteiras enfileiradas e silêncio absoluto. Contudo, independente da resistência do(a) professor(a) ou da instituição, dos recursos disponíveis ou questionamentos sociais, é realidade que a grande parte das escolas utiliza o método criado no século XIX. Se o ensino básico segue a linha locutor-ouvinte e utilização do giz-lousa, em grande parte do ensino superior, isso mudou pouco.

Provavelmente, a diferença mais marcante é a maior independência do aluno em frequentar as aulas e a exposição do conteúdo por retroprojetor e slides. Talvez, após tantos anos condicionados a aprender de maneira arcaica, quando retém o papel do(a) mediador(a) do conhecimento, o(a) professor(a) de educação superior não tenha segurança ou suporte para aplicar alguma atividade lúdica aos alunos. Porém, isso é alarmante, uma vez que o lúdico pode proporcionar experiências vividas no cotidiano do futuro profissional e da realidade do mercado de trabalho. Neste sentido, o lúdico se destaca ainda mais, quando sabemos que após a conclusão do período de estudos acadêmicos superiores, o aluno recebe o direito de trabalhar na profissão estudada. Entretanto, não significa que está apto a exercer o trabalho, já que a realidade prática profissional é diferente da realidade teórica acadêmica. Por isso, não é surpreendente o recém-formado, ao começar a praticar sua profissão, se deparar com uma realidade diferente daquela idealizada durante os anos de estudos

Assim, sua ideologia precocemente adquirida somado à sua adaptação à nova realidade e os obstáculos apresentados no início de carreira, incomoda e desestimula o(a) então recém-formado(a) profissional. Este sentimento acarreta outros sentimentos como, decepção e desperdício e pode trazer consequências negativas na execução da profissão e ao próprio profissional. Além disso, a não renovação do sistema educacional escolar promove um ciclo vicioso composto pelo desinteresse intelectual e sociocultural, aumento da agressão e violência como um todo.

3. Considerações Finais

Por tudo o que foi exposto anteriormente, faz-se necessário enfatizar que a aprendizagem lúdica traz benefícios a educandos de todas as idades, em todas as esferas de ensino. E, apesar de ser muito contemplada durante toda a educação infantil, seguir diminuindo no ensino fundamental I e II e praticamente inexistir no ensino médio, o lúdico pode e deve ser resgatado, ampliado e frequentemente utilizado em cursos de níveis superiores, em especializações, cursos técnicos, enfim, para que se possa virar a página do ensino tradicional desatualizado. Importante ressaltar que, o lúdico pode se tornar uma nova possibilidade aos estudantes, que apresentam fracassos na escolarização, para compreender os conteúdos ofertados.

Para atender as demandas de uma sociedade mais moderna é essencial que as práticas docentes, as políticas públicas, as pesquisas e a população se esforcem para que a educação não permaneça estagnada no século passado, tentando a duras penas, moldar os aprendentes às formas de ser e estar no mundo, estipuladas por estereótipos e rótulos impostos, muitas vezes, por uma sociedade estrangeira.
Ter o lúdico como base principal nas ações docentes traz aprendizagem eficaz e significativa, maior autonomia, capacidades e habilidades potencializadas, compreensão do mundo que a rodeia, entendimento dos papéis sociais, uso constante da imaginação, auxiliando, assim, no desenvolvimento integral do ser humano, nos aspectos físicos, cultural, social, afetivos, cognitivo, biológico e psicológico.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. Revista Brasileira de Educação, 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Referencial curricular nacional para a educação infantilBrasília, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf

CERETTA, S. B. N.; FROEMMING, L. M. S.; ALMEIDA, M. R. C. DE. O Lúdico No Ensino Do Marketing: Exigências Para O Docente Do Século XXISalão do Conhecimento.

Ijuí. Disponível em: <https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaoconhecimento/article/viewFile/7302/6068>.
CÓ, F. A.; LAVAGNOLI, D. H.; CARMO, C. T. DO. Atividades Lúdicas e Vivenciais Auxiliando Na Elevação Dos Conhecimentos Sobre A Engenharia De Produção: O Medo dos Setups. Vitória: [s.n.].
FROEBEL, F. Pedagogics of the Kindergarten – or his ideas concerning the play and plaything of the child. HARRIS, W.T. (Ed). The international series. New York/London: D. Appleton and Company, 1912. vol 30.
JOÃO RIBEIRO, R. et al. Teorias de Aprendizagem em Jogos Digitais Educacionais: um Panorama Brasileiro. RENOTE, v. 13, n. 1, 2015.
KISHIMOTO, T. M. (Org). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 7ª ed. São Paulo. Cortez, 2003.
LUTERO, M. Obras Selecionadas- Ética: fundamentos; oração. Sexualidade, educação e economia v. 5. São Leopoldo: Comissão Interluterana de Literatura Sinodal, 1995
PLATÃO. A República. 8. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.
PIAGET, J. Psicologia e Pedagogia. Trad. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.
ROLIM, A. A. M.; GUERRA, S. S. F.; TASSIGNY, M. M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Rev. Humanidades, v. 23, n. 2, p. 176–180, 2008.
SANTANNA, A.; NASCIMENTO, P. R. A história do lúdico na educação. Revemat, v. 6, n. 2, p. 19–36, 2012.
SILVA, L. V. S.; TANAKA, P. S. DE L.; PIRES, M. R. G. M. BANFISA e (IN)DICA-SUS
na graduação em saúde: o lúdico e a construção de aprendizados. Revista Brasileira de Enfermagem, v. 68, n. 1, p. 124–130, fev. 2015.
SILVEIRA, M. J. M. DA. Experienciando o Lúdico no Curso De Bacharelado Em Farmácia. Vidya, v. 21, n. 38, p. 91–101, 2002.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA: PARTICIPAÇÂO DISCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCAS MOÇO LEUTWILER DI GIACOMO OLIVEIRA

RESUMO
Iniciando a análise através do conceito de participação se faz uma reflexão sobre as dificuldades legais e pedagógicas de implantar um conselho de crianças da primeira infância nas instituições escolares. Mas a partir do estudo de alguns autores se demonstra que a participação discente é essencial independente da faixa etária, além de ajudar na formação democrática e de estimular a cidadania nos indivíduos. Dada a legitimação teórica da participação discente se passa ao estudo de caso de uma Escola Municipal de Educação Infantil da zona leste da cidade de São Paulo em seus passos iniciais para implantação de um conselho mirim, apresentando as idiossincrasias e ganhos conseguidos nesse processo.
PALAVRAS-CHAVE: Participação; Participação discente; Primeira infância; Gestão democrática; Conselho infantil.

INTRODUÇÃO

Nos mais recentes estudos sobre educação cada vez mais se tem enfatizado a importância de uma gestão democrática e da participação dos alunos e estudantes nesta gestão e nas decisões sobre os rumos da escola para que de fato esta atinja o objetivo de democracia e que de fato a realidade político pedagógica da unidade educacional seja uma construção pública e não uma intervenção estatal ou individual ditada de cima para baixo para a comunidade escolar.

Porém há a dificuldade de ver tais políticas tanto no nível teórico quanto prático sendo debatidas e efetivamente colocadas no nível inicial da educação básica, ou seja, na educação infantil. Tal dificuldade pode ser pensada tanto do ponto de vista legal; já que no nível da educação pública paulistana os Conselhos de Escola devem ter a participação apenas de pessoas a partir do 5º ano do ensino fundamental conforme Lei 14.660/07 e Portaria SME 2.565 de 13/06/2008 bem como os membros da A.P.M. (Associação de Pais e Mestres) deverão obrigatoriamente possuir mais de 18 anos conforme Portaria SME nº 8.707 de 20/12/2016; tanto do ponto de vista da dificuldade dos próprios adultos (profissionais da educação e pais de alunos) de

considerarem a visão infantil válida para o debate público e para os rumos que a escola deverá tomar por aqueles possuírem uma visão adultocêntrica ou que considere a primeira infância como uma faixa etária onde o indivíduo não está “apto” ou “pronto” para deliberar e tomar decisões sobre os rumos dos ambientes onde vive e convive.

Mas tais problemas e dificuldades de legislação e de cultura adultocêntrica vêm sido quebradas tanto com autores demonstrando a riqueza, capacidade e potência enorme de crianças em sua primeira infância tanto com experiência práticas em creches e escolas de educação infantil comprovando que, embora difícil, a implantação de conselhos mirins institucionalizados e adicionados ao projeto político pedagógico com a escuta ativa e respeitosa das opiniões e vivências infantis pode enriquecer demais o ambiente escolar de forma a torná-lo um lugar aprazível e público no sentido mais amplo, ou seja, um lugar para todos onde todos opinam e agem para sua evolução e melhoria.

Este artigo possui como objetivo geral de, a partir do embasamento prévio de textos que subsidiam a importância do protagonismo discente e da gestão democrática se analisar o resultado da observação de um estudo de caso do estabelecimento, em sua fase inicial, de um conselho mirim em uma Escola Municipal de Educação Infantil da rede pública paulistana.

Com este embasamento retirado de textos pedagógicos e a partir de entrevistas com pessoas diretamente ligadas ao processo supracitado irá se analisar os ganhos práticos e de direitos das crianças, mas também as dificuldades da criação de um conselho mirim em uma escola que não o possuía.

1. PARTICIPAÇÃO DISCENTE NA BIBLIOGRAFIA RECENTE

Na definição do filósofo alemão Habermas (1975, p.159) “participar significa que todos podem contribuir, com igualdade de oportunidades, no processo de formação discursiva da vontade”, citando outros autores como Catani e Gutierrez (1998, p.62) “participar consiste em ajudar a construir comunicativamente o consenso quanto a um plano de ação coletivo”.

Pode-se imaginar como atingir o objetivo de participação no sentido amplo é algo utópico, mas como nos ensinam diversos filósofos e pedagogos a utopia é o lugar a se chegar e se esperançar, uma participação que envolva a escuta das crianças na faixa etária da primeira infância com suas especificidades talvez seja uma utopia ainda mais difícil de alcançar e talvez por isso mesmo uma “fruta” mais gostosa para se plantar e principalmente para se colher.

A partir de uma revisão bibliográfica observam-se diversos textos e autores pedagógicos que dão importância e relevância ao protagonismo e participação discente nos rumos da escola como Paulo Freire, Loris Malaguzzi e Anton Marakenko.

Paulo Freire afirma:

O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados. (FREIRE, 2002, p. 46)

Ou seja, na visão de Freire é necessário escutar o aluno para que nada lhe seja imposto tanto em sua produção individual para obter conhecimento tanto nos rumos pedagógicos e políticos que a escola irá tomar, caso contrário se corre o risco de alienar o aluno desde o início de sua formação impondo desde cedo a lógica da exclusão e da dominação. Se toda ação tem seu viés pedagógico ao fechar espaços à participação e escuta da criança a escola está lhe ensino como “currículo oculto” que a opinião da criança não interessa e as decisões dos adultos e dos de maior hierarquia devem prevalecer independente dos seus méritos quanto á efetividade da construção de uma escola que ensina e aprende, de uma escola onde haja prazer em se estar, pois se sente partícipe de seu desenvolvimento e evolução. Nas palavras do próprio Paulo Freire: “Quanto mais me torno capaz de me afirmar como sujeito que pode conhecer tanto melhor desempenho minha aptidão para fazê-lo.” (FREIRE, 2002, p.47).

Expoentes diversos da abordagem da educação infantil de Reggio Emilia também apresentam a enorme importância da participação infantil, por exemplo, o próprio Malaguzzi quando afirma:

Isso contribui para estruturar-se uma educação baseada no relacionamento e na participação. No nível prático, devemos manter e reinventar continuamente nossa rede de comunicação e encontros. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.75).

Igualmente dá ainda mais força à tal ideia para a abordagem de Reggio Emilia, Sergio Spaggiari ao afirmar:

Nesse ponto, os objetivos da gestão social são uma parte integral do conteúdo e dos métodos de nossa abordagem educacional... A gestão social visa a promover a vigorosa interação e comunicação entre educadores, crianças, pais e comunidade. Ela melhora o valor de uma abordagem educacional que tem suas origens e objetivos nos princípios da comunicação e da solidariedade. A participação das famílias é tão essencial quanto a participação das crianças e dos educadores. Em resumo, a administração baseada na comunidade não é tanto um sistema de governo quanto um ideal filosófico que permeia os aspectos da experiência educacional como um todo. Vista neste contexto, a participação em geral e a gestão social em particular, são

centrais para a experiência educacional. Isto é, não se pode separá-las das escolhas de conteúdo e de método nas creches e nas pré-escolas, pois têm igual importância e peso no crescimento individual de todas as crianças, em especial desse grupo etário. O período entre o nascimento e os seis anos de idade deve ser visto como um recurso precioso de potencial humano, cuja sociedade que olha para o futuro deve estar preparada para investir responsavelmente. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.107).

Sobre Anton Marakenko podemos observar em suas experiências e teoria pedagógica que era um objetivo principal da escola:

A participação de todos os alunos sem exceção, mesmo os mais jovens, no exercício das diversas funções de organização, na coletividade primária e na coletividade geral, a garantia da responsabilidade real da coletividade e de seus órgãos para as decisões tomadas, sua execução e o controle de sua aplicação. (MARAKENKO - FILONOV; BAUER; BUFFA, 2010, p.23).

Todas estas citações mostram em diferentes teóricos e professores, brasileiros e estrangeiros, do início e do final do século XX, a enorme importância da participação discente na escola, demonstrando que a intencionalidade por trás disso está muito além da escuta passiva das crianças, mas a ideia de impulsionar nelas o princípio de autonomia, corresponsabilidade pelos ambientes onde se convive, principalmente pela escola e o princípio educacional maior de cidadania e democracia como valor intrínseco da convivência escolar e em comunidade.

Os conselhos com participação estudantil e principalmente na primeira infância devem possuir a intencionalidade de investir no potencial autônomo das crianças para a convivência democrática na escola e na sociedade baseada na solidariedade.

Especificamente à participação infantil nos rumos do planejamento das cidades podemos observar abordagens promissoras em textos brasileiros mais recentes como em: “Vamos ouvir as crianças? Caderno de metodologias participativas do Projeto Criança Pequena em Foco”, texto produzido pelo CECIP (Centro de Criação de Imagem Popular) e até mesmo em aspectos legais como a Lei 13.257 de 8 de março de 2016 que ficou conhecido como o “Marco Legal da Primeira Infância” (que abrange crianças de 0 a 6 anos) que enfatiza de forma geral a participação das crianças pequenas na tomada de decisões do meio social, da cidade e da escola, pode-se citar desta lei principalmente o artigo 4º:

As políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da criança na primeira infância serão elaboradas e executadas de forma a: I - atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã; II - incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento; V - articular as dimensões ética, humanista e política da criança cidadã com as evidências científicas e a prática profissional no atendimento da primeira infância; VI - adotar abordagem participativa, envolvendo a sociedade, por meio de suas organizações representativas, os profissionais, os pais e as crianças, no aprimoramento da qualidade das ações e na garantia da oferta dos serviços; Parágrafo único. A participação da criança na formulação das políticas e das ações que lhe dizem respeito tem o objetivo de promover sua inclusão social como cidadã e dar-se-á de acordo com a especificidade de sua idade, devendo ser realizada por profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil. (BRASIL, D.O.U., 09/03/2016, seção 1, p.1)

Tal texto e marco legal apontam a relevância de ouvir a criança para planejar a cidade e a sociedade de forma geral. Nada mais justo que as políticas públicas que afetam as crianças de 0 a 6 anos sejam efetivadas apenas depois daquelas serem ouvidas e a escola talvez seja a instituição pública onde a criança mais convive e por seu objetivo pedagógico a escola deve ser o maior exemplo e centro de expansão para toda sociedade da política de ouvir e levar a sério a expressão infantil em suas vontades e opiniões sobre os rumos que o ambiente onde vivem deve tomar.

Experiências democráticas relatadas em ambientes de educação infantil, especificamente com a sistematização da escuta das crianças de forma a intervir na escola através de processos como conselho mirim felizmente tem alcançado cada vez mais espaços escolares, pode-se citar como exemplo o caso da Escola Municipal de Educação Infantil Dona Leopoldina, localizada na zona oeste da cidade de São Paulo, a qual possui um “Conselho das Crianças” sistematizado e presente no Projeto Político pedagógico da escola desde 2012, a equipe gestora responde assim à pergunta de quais objetivos estão neste conselho:

Nossos grandes objetivos são: proporcionar a participação das crianças na gestão democrática; contribuir para o diálogo entre crianças e adultos, respeitando a cultura infantil; qualificar e valorizar a visão das crianças em igualdade com o dos adultos; fomentar a autoria das crianças na reflexão e tomada de decisões sobre assuntos de interesse da escola; problematizar a realidade local e apontar encaminhamentos. (Link Catraca Livre, acesso em 24/02/2018)

Ficando clara a base pedagógica e alguns exemplos mais duradouros e enraizados de algu-

mas escolas este artigo passará agora a analisar o caso de uma EMEI na qual está em processo a criação de um conselho mirim de forma primeva e se debateu sobre a necessidade de incluí-lo no Projeto Político Pedagógico da mesma; a partir de entrevistas e diálogos com membros da equipe gestora, professores, funcionários e alunos irá se fazer um estudo de caso que aponte para os objetivos e dificuldades práticas da implantação de um conselho mirim em uma escola pública de educação infantil pública, a saber, a Escola Municipal de Educação Infantil Francisco Adauto Rodrigues, localizada no bairro do Jardim Helena, distrito do Iguatemi, zona leste de São Paulo.

2. ESTUDO DE CASO DA EMEI FRANCISCO ADAUTO RODRIGUES

Através de entrevistas realizadas no mês de fevereiro de 2018 com a coordenadora e com a assistente de diretor da EMEI Francisco Adauto Rodrigues e através de conversas com professores e alunos, bem como a análise do projeto político pedagógico enviado à homologação para a Diretoria Regional de Educação de São Mateus em 2018 passar-se-á a um estudo de caso da criação de um conselho mirim em sua preliminar fase com uma análise das intencionalidades envolvidas e as dificuldades e desenvolvimentos observadas no estabelecimento deste conselho mirim que ocorreu a partir do primeiro semestre de 2017.

A coordenadora senhora Leila Rissoli do Carmo informou que desde a avaliação final da unidade de 2015 e 2016 já havia surgido como aspecto a ser melhorado na escola a escuta efetiva das crianças em relação às prioridades de investimentos, organização do espaço e do tempo, bem como de aspectos pedagógicos em geral apareceu como necessidade a ser estabelecida já que tal tema era sempre diagnosticado como problema devido à incipiente ou nula participação das crianças no rumo da escola.

A partir de tal análise o Conselho de Escola decidiu que membros da gestão deveriam ouvir as crianças de forma a apontar prioridades de investimentos das verbas recebidas pela escola e da organização do espaço e tempo da mesma.

A forma decidida para fazer isto foi no período da elaboração do Plano Anual de Atividades, atividade regimentalmente ligada à Associação de Pais e Mestres, no mês de abril para ser votada em maio as professoras debateram em salas com as crianças as necessidades de cada espaço da escola e depois escolheram duas crianças de cada turma de forma a serem as representantes de sala no conselho mirim com participação dos três membros da gestão. A escola possui sete turmas por turno o que fez com que em cada conselho mirim fossem ouvidas 14 crianças pelos três membros da gestão (o diretor, a coordenadora e a assistente de diretor de escola).

A forma escolhida foi dividir as necessidades da escola por espaço com perguntas feitas pelos adultos com a conotação do que falta ou do que tem demais em cada espaço escolar (salas de convivência, parque 1, parque 2, quadra, brinquedoteca, banheiros, sala de leitura). Dessa forma foi possível uma racionalização da atividade de forma que os gestores pudessem anotar os pedidos das crianças para que depois fosse feito uma conferência do que pôde ou não ser atendido bem como tais pedidos foram anotados no Plano Anual de Atividades que foi votado e aprovado sem exceção pelos membros eleitos adultos, conforme legislação, da Associação de Pais e Mestres no mês de maio de 2017.

A assistente de diretor Vilma Francisca da Silva Sena apontou que dos aspectos que a escola conseguiu atender dos pedidos das crianças foram a mudança dos dispensers dos banheiros onde está o papel higiênico para dentro de todos os boxes individuais já que anteriormente só havia um dispenser no espaço externo e diversas crianças do conselho infantil apontaram isso como um limitante de sua rotina de higiene. Foi atendido o pedido das crianças por mais brinquedos de animais e fantasias, por mais “bonecas mocinhas”, ou seja, com expressão de criança e não de bebê, por mais atividades conjuntas com outras turmas. Tal necessidade de interação maior já havia sido apontada durante o plano de ação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil com participação da comunidade e nas reuniões de toda equipe profissional da escola.

O fato de tal apontamento ter surgido também no conselho mirim fez o grupo se reunir e nos encontros de planejamento e na reunião pedagógica do terceiro bimestre foi apontada a necessidade de dias de leitura simultânea sob demanda das crianças independente das turmas bem como de brincadeiras simultâneas, com cada sala e espaço oferecendo diferentes brincadeiras nos quais as crianças iriam por interesses pessoais.

Como a escola possui desde o ano de 2016 quinze triciclos de médio porte, no conselho mirim as crianças requisitaram que fosse pintada uma grande pista na quadra, com caminho para pedestres e calçadas para o uso desses brinquedos, o que foi atendido já no recesso de julho através de um prestador de serviços.

A coordenadora Leila reforça que houve alguns embates entre o conselho de adultos e as prioridades apontadas pelo conselho mirim, dentre eles cita o fato das crianças terem pedido um gira-gira no parque e não havia boa vontade de parte de muitos professores de tal instrumento devido ao risco de segurança que este envolve, porém tal prioridade foi sim aprovada pela APM e só não pôde ser aten-

dida por hora devido à falta de recursos financeiros. Pelo mesmo motivo outros objetivos das crianças não foram materializados, como uma casinha maior no parque externo e outro escorregador, mas ambos objetivos seguem no Plano Anual de Atividades aguardando novos repasses de verba que possam enfim torná-los realidade.

A assistente Vilma mostra que o objetivo inicial era ao final do ano mostrar para as crianças a lista que foi feita na reunião do primeiro semestre e apontar quais prioridades das crianças foram alcançadas e quais não e a gestão justificar para as crianças os motivos pelos quais não foi possível atender todas as demandas, porém as necessidades burocráticas da escola impossibilitaram que tal reunião no segundo semestre fosse possível.

Conversando com alguns professores e alunos a fala geral é de que o conselho mirim foi positivo, as crianças gostam e sentem orgulho de dizer que devido a uma fala sua ou do grupo determinadas mudanças foram efetuadas na escola.

Na reunião do final do ano os professores e funcionários da escola apontaram que para resolver isto uma solução seria colocar no próprio calendário escolar a periodicidade e data das reuniões do conselho mirim de forma a oficializá-los e planejá-los com maior antecedência, talvez até mesmo com uma periodicidade maior, por exemplo, antes de decidir as prioridades de investimentos de cada repasse de verbas seguindo aproximadamente a sequência das reuniões da Associação de Pais e Mestres.

Os membros do Conselho de Escola e o grupo de professores, gestores e funcionários tiveram uma avaliação positiva da experiência do Conselho mirim e decidiu-se que ele deve constar no Projeto Político Pedagógico da escola a partir do ano de 2018 por estar de acordo com a maneira como a escola pensa a educação e a participação dos alunos, ou seja, como um exercício de autonomia e cidadania necessárias à formação de um indivíduo em uma sociedade plural e democrática.

Tanto a coordenadora quanto a assistente de diretor concordam que as maiores dificuldades da implantação do conselho mirim são a organização da periodicidade e da eleição destes representantes, a organização do espaço e do tempo para que as crianças não considerem a situação enfadonha e entendam plenamente os objetivos das reuniões, mas principalmente que a visão do adulto não se imponha a das crianças, de forma que as visões do adulto sejam levadas em consideração sem cercear ou censurar a visão infantil. Tal realidade pode ser refletida no exemplo supracitado do despejo das crianças terem um gira-gira e das professoras temerem pela segurança, neste caso caberá à gestão a procura de um gira-gira que ofereça maior segurança e dialogar com os funcionários e com as crianças a usar este brinquedo da forma adequada, com supervisão do adulto. Ou seja, a maioria das contradições possíveis entre a visão infantil e a dos adultos pode ser resolvida com reflexão e planejamento dos profissionais da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora falte na literatura pedagógica estudos e relatos de prática mais amplos sobre a especificidade dos conselhos com participação de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, não há dúvidas que a ode à participação discente está presente de forma quase onipresente nos grandes autores do século XX que se preocupam com a temática da instituição escolar.

A legislação atual no município de São Paulo e no Brasil ainda fraqueja na possibilidade da participação institucionalizada de crianças menores do que 11 anos nas principais instâncias decisórias da escola, como o Conselho de Escola e a Associação de Pais e Mestres, mas experiências recentes de conselhos de escola com participação infantil e o próprio Marco Legal da Primeira Infância dão legitimidade para aqueles que querem ver nas escolas de educação infantil a participação efetiva e dialógica das crianças na decisão dos rumos orçamentários e pedagógicas das unidades escolares.

A intencionalidade de uma sociedade democrática onde haja cidadãos participativos e conscientes é muito mais fácil de alcançar se as instituições (principalmente as escolas) ouvirem todos os seres humanos independente da faixa etária com respeito e com zelo, sabendo respeitar as especificidades da comunicação e oralidade de cada momento e forma da vida humana.

Certamente não existe uma “receita de bolo” de como é a melhor forma de ouvir as crianças na primeira infância em uma escola, porém se as pessoas de cada unidade escolar assumirem para si a importância de se respeitar a fala infantil e fazerem uma escuta ativa e institucionalizada das crianças de forma a planejar a escola respeitando o olhar da infância sem arroubos adultocêntricos e censores, o passo principal já seria dado. O caminho a ser percorrido certamente será um processo com muitas dúvidas, questionamentos e dificuldades, mas os ganhos de ajudar as crianças a se tornarem autônomas e participativas e tornar a escola um lugar aprazível onde toda comunidade que ali convive se sente parte efetiva porque pode de fato opinar, agir e mudar para melhor a realidade onde convive é um ganho enorme que, como demonstra o exemplo da EMEI Francisco Adauto Rodrigues e o relato dos seus gestores, professores, funcionários e alunos valem muito a pena.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei 13.257, de 08/03/2016, Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 09 mar. 2016. Seção 1, página 1)
EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George "As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância"; trad. Dayse Batista – Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999
FILONOV, G. N.; BAUER, Carlos e BUFFA, Ester (orgs.). Anton Makarenko – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa, 25ª edição, São Paulo, Paz e Terra, 2002.
GUTIÉRREZ, Gustavo Luiz e CATANI, Afrânio Mendes. Participação e Gestão escolar: Conceitos e Potencialidades IN Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios, Naura Syria Carapeto Ferreira (org.), 3ª edição, São Paulo: Cortez Editora, 1998.
HABERMAS, Jürgen. Problemas de legitimación em el capitalismo tardio, Buenos Aires. Amorrortu, 1975.
CECIP, Vamos ouvir as crianças? Caderno de metodologias participativas do Projeto criança Pequena em Foco, 2013. Disponível em: <http://www.cecip.org.br/site/voz-as-criancas-2/> Acesso em: 25 fev. 2018.
PENZANI, Renata. A vez e a voz das crianças, 2017. Disponível em: <https://catraquinha.catracalivre.com.br/geral/aprender/indicacao/emei-dona-leopoldina-educacao-infantil/>. Acesso em: 24 fev. 2018.

O USO DAS TICS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: O IMPACTO DA PANDEMIA NO ENSINO

LUCIANA TEIXEIRA DE LIMA

RESUMO:
Através da análise de dados de pesquisa fornecidos pelo Governo e por instituições privadas e públicas, como "Relatório de Monitoramento Global da Educação", "Inclusão e Educação: Todos sem exceção", "Pesquisa Juventude e a Pandemia do Coronavírus" entre outros, o artigo investiga quais os impactos causados pela pandemia de Covid-19 na educação.
Levou-se em consideração para a criação desse artigo, tópicos como evasão escolar, migração das escolas particulares para escolas públicas, cenário mundial perante a pandemia, a história das TICs, processos de aprendizagem entre outros temas.
PALAVRAS CHAVE: TICs; Ensino a Distância; Pandemia de Covid-19.

INTRODUÇÃO

Estar em contato com as tecnologias todos os dias vem causando alterações no nosso modo de nos comunicar e interagir com a sociedade, frequentemente se ouve falar sobre "exclusão digital" e "analfabetismo digital", esses termos fazem a alusão a quem por alguma maneira fica à margem das tecnologias da informação e comunicação- TICs.
Deparando-se com essa realidade, surge então um dos grandes desafios educacionais da atualidade, preparar os novos cidadãos para essa sociedade tecnológica.
A escola deve desempenhar um papel de agência formadora que deve agregar as práticas do uso das tecnologias da informação e comunicação ao ensino. Analisando este dever a nível nacional, temos como resultado, inúmeras unidades escolares que se distanciam da realidade desejada, uma vez que estas,
não possuem a estrutura tecnológica para acompanhar as inovações na sociedade.
Porém implementar laboratórios de informática visando a utilização destes recursos como única ferramenta pedagógica de ensino, não é a solução para a inserção das TICs na escola, é um passo importante, mas não a solução.
Um fator determinante para a aplicação das TICs é a formação do docente, seja ela inicial ou continuada, pois cabe ao professor saber utilizar o recurso certo no momento certo para otimizar a sua atuação em sala de aula.
O ano de 2020 é marcado por um cenário atípico devido ao advento da Pandemia do Covid-19. Nesse ínterim as escolas precisaram migrar do ensino presencial para o ensino remoto, impactando a rotina escolar e os processos de ensino-aprendizagem.
O presente trabalho objetiva analisar o impacto causado pela pandemia nas instituições educacionais, analisando os dados fornecidos por instituições de pesquisa.

CONCEITOS DE TICS

A Tecnologia passa a ter um novo significado a partir do século XVIII devido à revolução industrial que almejava o aumento da produção, a redução de custos, melhoria dos meios de transporte e a facilitação da comunicação entre as pessoas.
Essas tecnologias, estreitavam laços entre a técni-

ca e o pensamento, pois utilizavam uma metodologia sistemática para atingir um objetivo final, que na maioria das vezes era a resolução de um problema industrial.
Já nas décadas de 60 e 70, ocorreu à passagem da Sociedade Industrial para a Sociedade da Informação, ficando mais evidente o uso da tecnologia nas instituições sociais marcando todos os setores da atividade humana. Agora, o homem passa a desenvolver técnicas para facilitar a sua vida em sociedade, aperfeiçoando os meios de comunicação, produção e consumo.
Quando pensamos em tecnologia como um todo, sem especificações de sua aplicação, temos como significado, segundo Pierre Lévy, filósofo, sociólogo e pesquisador em ciência da informação e da comunicação:
"Tais tecnologias intelectuais favorecem novas formas de acesso à informação, como: navegação hipertextual, caça de informações através de motores de procura, knowbots, agentes de software, exploração contextual por mapas dinâmicos de dados, novos estilos de raciocínio e conhecimento, tais como a simulação, uma verdadeira industrialização da experiência de pensamento, que não pertence nem à dedução lógica, nem à indução a partir da experiência."

Desta forma o conceito de tecnologia está relacionado com o uso de técnicas e conhecimento específico visando a resolução de problemas e facilitação de processos. No começo do terceiro milênio houve uma definição quanto à aplicação das tecnologias de informação e comunicação (TICs) à educação, desenvolvida por Marcos Tarciso Masetto, Doutor e Livre Docente em Didática pela Universidade de São Paulo (USP) que ainda pode ser utilizada na atualidade sem muitas modificações:
"Por novas tecnologias em educação, estamos entendendo o uso da informática, do computador, da internet, do CD-ROM, da hipermídia, da multimídia, de ferramentas para educação a distância – como chats, grupos ou listas de discussão, correio eletrônico etc. – E de outros recursos de linguagens digitais de que atualmente dispomos e que podem colaborar significativamente para tornar o processo de educação mais eficiente e mais eficaz."

Masetto une o conceito de tecnologia à educação incorporando seu vasto conhecimento no campo da Didática para sugerir recursos que podem, com a mediação adequada do professor, auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Sendo a escola um local para troca de conhecimentos, experiências e culturas, José Carlos Libâneo, Pós Doutor em Educação pela Universidade de Valladolid, na Espanha, e Doutor em Filosofia e História da Educação pela PUC-SP, esclarece em seu livro "Didática", que o ensino e a aprendizagem têm uma relação dialética-dialógica onde o professor media a relação entre o educando e o objeto de conhecimento.
Para Libâneo, o interesse do educando pelo aprendizado depende da sua motivação, que pode ser despertada através da ludicidade de recursos utilizados pelo professor e a criticidade como valor essencial para estabelecer uma conexão com o saber, em outras palavras, um processo de significação do conhecimento.
O autor sugere, portanto, o conceito de ensino-aprendizagem, entendendo que são duas faces de um mesmo processo e que o professor é um mediador que planeja, dirige e controla o processo de ensino.
"Neste processo estabelecemos objetivos e conteúdos do ensino, mas a aprendizagem efetiva acontece quando, pela influência do professor, são mobilizadas as atividades física e mental próprias das crianças no estudo das matérias. Podemos sintetizar dizendo que a relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, é uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade do aluno"

O trabalho do professor se integra às necessidades do aluno quanto ao método e aos recursos, e torna-se bem sucedido quando esse processo, embasado no raciocínio, investigação e reflexão, se converte em conhecimentos, habilidades, capacidades e atitudes do aluno.
"A capacidade crítica e criativa se desenvolve pelo estudo dos conteúdos e pelo desenvolvimento de métodos de raciocínio, de investigação e de reflexão."

Assim, quando se fala em teoria de aprendizagem, estamos falando do ato de ensinar e aprender, o ponto em comum encontrado em grande parte das teorias é que os indivíduos são agentes ativos, que quando definem objetivos, buscam e constroem conhecimento dentro de contextos significativos. Juntamente ao pensamento de Libâneo podemos refletir sobre a importância das TICs que pode estar presente em todos esses processos.

TICs NA EDUCAÇÃO

Com o advento da tecnologia, as instituições educacionais se deparam com uma imensa barreira estrutural e comportamental, afinal o surgimento dos desafios da implementação tecnológica no ambien-

te escolar impacta a maneira de ensinar.
Segundo Rosiani Carvalho, autora do artigo “As tecnologias no cotidiano escolar: Possibilidades de articular o trabalho pedagógico aos recursos tecnológicos”:

“O acesso às tecnologias da informação e comunicação está relacionado com os direitos básicos de liberdade e de expressão, portanto os recursos tecnológicos são as ferramentas contributivas ao desenvolvimento social, econômico, cultural e intelectual. A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 da educação nacional, propõe uma prática educacional adequada à realidade do mundo, ao mercado de trabalho e à integração do conhecimento”

Utilizar as TICs na escola é um meio de preparar e inserir a criança e jovem na sociedade tecnológica. Vale ressaltar que nunca houve tanta informação disponível quanto agora.
O Plano Nacional de Educação, através do Decreto nº6.300, de 12 de dezembro de 2007 art.1º O Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo, diz:
“Art. 1o O Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo, executado no âmbito do Ministério da Educação, promoverá o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica.
Parágrafo único. São objetivos do ProInfo:

I – Promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais;
II - Fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação;
III - promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa;
IV - Contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas;
V - Contribuir para a preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação; e
VI - Fomentar a produção nacional de conteúdos
digitais
educacionais.”

O item IV expõe uma necessidade urgente de ampliação ao acesso a computadores, e conexão com a internet, pois tal medida de política pública surtiria efeito não apenas na escola e sim no entorno, população como um todo. Visto que o acesso a internet não faz parte de um luxo mas de uma necessidade básica tanto quanto o acesso ao saneamento básico, água encanada e luz elétrica.
Segundo Valente, Coordenador do Núcleo de Informática Aplicada à Educação da Universidade Estadual de Campinas e professor convidado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, há duas possibilidades de usar as TICs no ambiente escolar:
“A primeira refere-se ao uso do computador como máquina de ensinar e como ferramenta, onde nesse caso, o computador repassa ao aluno, certo conteúdo, por meio de programas desenvolvidos com este objetivo. Exemplos disso são os programas tutoriais, e os programas de exercício e prática. Outra possibilidade é o uso do computador como ferramenta educacional. Assim, o computador deixa de ser máquina de ensinar o aluno, oferecendo condições para que este desenvolva algo, ou seja, que por meio da sua ação, ele execute uma tarefa utilizando o computador. “

A sociedade, de modo geral, está um passo à frente da escola, já possuindo a capacidade de gerar, transmitir e armazenar dados de forma eficiente. Então, se faz necessária a equivalência de instrumentação nas escolas, como a criação de ambientes digitais, para que ambos os setores, sociedade e educação, andem lado a lado.
A partir do exposto, é inevitável a mudança da escola, ao passo que a sociedade já mudou.
O cotidiano mostra que o trabalho com as TICs não é apenas uma responsabilidade da escola, mas também dos profissionais que estão à frente, que necessitam estar dispostos a aprender continuamente, para estar preparado para enfrentar os desafios da profissão.

IMPACTO DECORRENTE DA PANDEMIA

O cenário mundial neste ano em decorrência da pandemia, fez com que a exclusão dos estudantes de baixa renda aumentasse alarmantemente, a pandemia de Covid-19 fez com que escolas por todo o planeta fechassem, esta medida impactou cerca de 1,5 bilhão de alunos.
Segundo o Relatório de Monitoramento Global da Educação de 2020, da UNESCO, estima-se que 258 milhões de crianças, adolescente e jovens ou 17% do total da população, não estão na escola.
Este número está diretamente ligado ao fator econômico das famílias, o relatório aponta que:
“As disparidades entre ricos e pobres nas taxas de frequência são grandes: entre os 65 países de renda baixa e média, a diferença média nas taxas

de frequência entre os 20% mais pobres e os 20% mais ricos era de 9% para crianças em idade da educação primária, 13% para adolescentes no primeiro nível da educação secundária e 27% para jovens em idade do segundo nível da educação secundária."

A pobreza afeta a frequência escolar, a conclusão e as oportunidades de aprendizagem. Outros fatores como a língua, o local onde vivem a etnia e o gênero são agregadores para esta exclusão.
Quando analisada as políticas públicas de países de baixa e média-baixa renda, temos como resultado que 40% não contam com estratégias de apoio aos alunos durante o fechamento das escolas.
No Brasil, país que possui 47,2 milhões de jovens, segundo a secretaria estadual de Educação, até agosto, 12 mil alunos fizeram transferência da rede particular de educação para a estadual, esses dados representam um aumento de 20% quando comparado ao mesmo período de 2019.
De acordo com Marcelo Manzano, economista do Cesit (Centro de Estudos Sindicais de Economia do Trabalho), da Unicamp, "O quadro do cenário econômico e do mercado de trabalho deve continuar grave em 2021. A renda das famílias não será maior no ano que vem e será difícil para os assalariados manter filhos na rede particular de ensino, caso aumente muito o valor das mensalidades".
Se por um lado os estudantes das escolas particulares estão migrando para as escolas estaduais, a realidade de quem já estava no ensino público é outra.
Apesar do esforço das redes públicas para abraçar os alunos na pandemia, a desigualdade ainda se mostra muito aparente.
Segundo a pesquisa "Educação não presencial" realizada pelo Datafolha a pedido o Itaú Social, Fundação Lemann e Imaginable Futures, na região Norte, 52% dos alunos receberam atividades escolares na pandemia, enquanto na região Sul 94% dos estudantes receberam alguma atividade não presencial.
Fazendo uma análise mais atenciosa, nota-se que:

"24% dos estudantes das redes públicas não receberam nenhum tipo de atividade não presencial. Essas crianças e adolescentes são, na maioria, moradoras de favelas ou comunidades (57%), estudam em escolas municipais (67%), cursam o ensino fundamental 1 ou 2 (90%) e são negras (60%). 42% residem na região Nordeste e 22% no Norte do país."

Para 40% dos pais ou responsáveis, a falta de comunicação é um dos principais motivos para o não acesso às atividades.
A pesquisa "Juventude e a Pandemia do Coronavírus" realizada pelo CONJUVE (Conselho Nacional da Juventude) em parceria com "Em movimento", "Fundação Roberto Marinho", "Mapa Educação", "Porvir", "Rede Conhecimento Social", "Unesco" e "Visão Mundial", com mais de 33 mil participantes mostrou que:
"Os principais desafios dos jovens para estudar em casa não estão na falta de tempo ou no aparato tecnológico disponível, mas sim no equilíbrio emocional, na dificuldade de organização para o estudo à distância e a falta de um ambiente tranquilo em casa."

A pesquisa levantada aponta que 30% dos jovens pensam em deixar a escola, e 49% já pensaram em desistir do ENEM, exame que tem como principal função abrir as portas para o ingresso a uma faculdade.
"Para ajudar nessa nova rotina de estudos, 6 a cada 10 jovens consideram que escolas e faculdades devem priorizar atividades para lidar com as emoções; e 5 a cada 10 pedem estratégias para gestão de tempo e organização"

Faz-se necessário o desenvolvimento de intervenções eficientes para reduzir o sofrimento psicológico.
A análise da pesquisa indicou que há uma diferença de 24% entre os jovens pretos e pardos em relação aos brancos quanto ao acesso ao computador ou notebook.
"Na adaptação ao ensino remoto as escolas e faculdades têm oferecido principalmente aulas em plataformas digitais, em substituição às presenciais, bem como têm indicado conteúdos pré-existentes em plataformas ou aplicativos. 2 a cada 10 jovens afirmam que a instituição de ensino não está oferecendo nenhuma atividade."

O Estudo mostrou que entre as principais atividades, a maior dificuldade se dá 23% ao acesso à internet, 15% por falta de interesse no conteúdo, 15% por falta de equipamentos e 20% por dificuldade com conteúdo.

TICs E O EDUCADOR

A pandemia permitiu que professores e alunos através das tecnologias educacionais passassem a se comunicar de maneira mais assídua, porém nota-se a manifestação de problemas emocionais, quando o assunto é lidar com a rotina em casa e a preocupação com o futuro.
Tal como os estudantes, os professores manifestaram ansiedade e estresse devido a sobrecarga de trabalho.

A organização de Educação, Nova Escola, desenvolveu uma pesquisa com 9 mil professores e teve como resposta, de modo geral, que há um baixo índice de participação de alunos e famílias nas atividades a distância, atraso no calendário letivo, falta de apoio da rede e saúde mental dos professores comprometida. A educação infantil é a etapa com menor participação.

Professores que pensam que o seu papel no processo de ensino- aprendizagem é apenas fornecer informação e que tomam como verdade que os computadores são apenas máquinas de armazenar informação, podem se sentir ameaçados, pois, seguindo o raciocínio, o computador nada mais seria que um professor eletrônico muito mais capacitado, afinal a sua memória é incontáveis vezes maior do que a humana.

De acordo com Moreira de Castro Neves, em seu artigo "Educar com TICs: o caminho entre a excepcionalidade e a invisibilidade", o professor deve assumir o papel de gestor na sala de aula, quando usufrui dos recursos das TICs, sendo assim, é pré-requisito para que haja uma boa interação, o educador deve ser motivador, muito se encontra professores que não utilizam uma TIC por achar que os alunos já a dominam, ser preparado, deve dominar o seu conteúdo para que possa integra-lo uma TIC, pois a ferramenta é apenas um auxílio no processo de aprendizagem e não o foco principal, ser um líder, liderar significa transmitir o conhecimento de maneira estratégica para trazer a solução dos problemas junto aos alunos, ser gerente do seu próprio tempo, deve saber a hora certa de trazer ao ambiente escolar a ferramenta para conciliar a prática a teoria, ser inteirado com as novidades, buscar sempre novas maneiras de inserir a tecnologia na sala de aula não esquecendo de analisar os recursos disponíveis na escola que está inserido, e por último, ser avaliador, saber avaliar a eficiência que aquele recurso trouxe para a sala de aula, ou seja, o que agregou na construção do conhecimento do aluno.

Essas regras para Jaques Ramos, Doutora em Psicologia pela Puc-RS e Faria, Doutora em Educação pela Puc-RS:

"O uso das TIC exige planejamento, acompanhamento e avaliação da tecnologia selecionada, a fim de contextualizá-la ao tipo de aluno, aos objetivos da disciplina, ao modelo teórico-referencial educacional adotado […] a tecnologia educacional deve auxiliar o aluno na sua aprendizagem e não dificultar como também deve propiciar melhores condições de ensino e não assustar o professor, já tão sobrecarregado de atividades educacionais. No entanto, sabemos que o início de uma nova atividade é sempre difícil, por isso deve ser implantada aos poucos, passo a passo, para ter sucesso. Estes docentes, por sua vez, aplicando adequadamente esta Tecnologia educacional e digital no cenário contemporâneo, sensibilizarão e ensinarão seus alunos a aderirem e a se movimentarem bem neste contexto tecnológico. Desta forma, faremos não só a inclusão digital desta parcela da população que encontrará alunos nativos digitais em suas futuras aulas, como tornar-se-ão usuários conscientes da importância da aplicação da tecnologia na educação."

Educar com TIC não depende exclusivamente da infraestrutura física, aplicar essa estrutura pedagógica vai além, ela contempla um conjunto de ações, iniciando com os profissionais da escola que devem ter o domínio de linguagens e tecnologias, para isso é de suma importância a criação de oficinas e discussões para estabelecer princípios e políticas de trabalho, projetos pedagógicos e avaliações, revisão do currículo, sistemas de gestão e logística informatizada, entre outros.

Quando se planeja a escolha da TIC apropriada para a sala de aula, há uma melhora na qualidade das atividades da sala de aula. Para Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, Pós Doutora pela universidade do Minho em Portugal:

"Um plano de tecnologia está relacionado a pessoas e tecnologia, e prevê ações visando à aprendizagem dos alunos, mas para isso é essencial que preveja ações de formação e desenvolvimento dos professores."

A formação dos professores é um ponto decisivo quando se trata de ensino, quase sempre os alunos estão prontos para utilizar a tecnologia, uma vez que a sociedade já os permite acessar tais, enquanto por outro lado os professores estão um passo atrás.

As aulas tradicionais já não mais interessam os alunos, que muitas vezes conseguem o mesmo conteúdo através de buscador online, abalando assim o conhecimento dos docentes, portanto o desafio é integrar os professores com a cultura tecnológica de ensino e aprendizagem.

Cada profissional deve encontrar qual a melhor forma, a que ele se sinta, mais preparado para integrar a tecnologia, porém vale ressaltar que é o seu dever, ampliar, aprender e dominar as formas de se comunicar através do audiovisual, pois assim haverá uma receptividade melhor dos alunos. Não é preciso abandonar o que já é conhecido e sim integrar ao novo.

Para João Pedro da Ponte, Doutor em Educação Matemática pela Universidade da Georgia:

"O processo de apropriação das TIC, além de ser necessariamente longo, envolve duas facetas

que não se podem confundir: a tecnológica e a pedagógica. Alguns olham-nas com desconfiança, procurando adiar o máximo possível o momento do encontro indesejado. Outros usam-nas na sua vida diária, mas não sabem muito bem como as integrar na sua prática profissional. Outros, ainda, procuram usá- las nas suas aulas sem, contudo, alterar as suas práticas. Uma minoria entusiasta desbrava caminho, explorando incessantemente novos produtos e ideias, porém defronta-se com muitas dificuldades como também perplexidades."

Há a incerteza quanto o retorno ao ensino presencial, porém, a questão tecnológica não deverá ser deixada de lado, a pandemia mostrou que usar ou não a tecnologia não se trata apenas de opção, e sim de uma necessidade real. A educação híbrida já é uma realidade, e como tal, deve ser tratada como instrumento somativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia está presente em todos os momentos e em todas as ações do nosso cotidiano, tornando-se indispensável. O nosso contato com ela pode ser indireto, muitas vezes acabamos nem percebendo que determinado produto para chegar em nossas mãos precisou de muita tecnologia envolvida, como por exemplo roupas, sapatos, alimentos, livros, entre outros, mas pode também ser direto como a sua utilização na educação, que se torna agente potencializador na disseminação, manipulação, transformação e produção de conhecimento.

O ano de 2020 foi marcante para a área da educação, o cenário escolar mudou, a escola passou a ser as casas e a sala de aula os quartos e salas. O professor agora, passa a estar em contato direto com tecnologias que antes, nem as conheciam.

A pandemia escancarou a desigualdade quanto o acesso ao mundo digital, pretos, pardos, pobres e moradores de periferia passam a ser o público excluído do modelo de aula online uma vez que não possuem recursos para se conectarem.

Em meio a migração para o ensino a distância descobriu-se que fazer o uso correto das tecnologias requer muito mais que estrutura física, exige formação, busca constante de conhecimento sobre a prática pedagógica para fazer a integração do conteúdo com a tecnologia, visando à aprendizagem do indivíduo.

As TICs podem contribuir de modo decisivo para mudar a escola e o seu papel na sociedade. A escola então passa a ser um lugar de exploração de culturas, de realização de projetos, de investigação e debate.

O professor é um elemento determinante nestas atividades, conforme o seu constante aprimoramento ele deixa de ser aquele que apenas transmite o conhecimento e passa a ser, sobretudo aquele que compreende, e promove a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia de informação e comunicação na escola: aprendizagem e produção da escrita. Série "Tecnologia e Currículo" - Programa Salto para o Futuro, novembro, 2001.Acesso em 12 de junho de 2019.
<http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto24.pdf>

CARNEIRO, R. Informática na educação: representações sociais do cotidiano. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. Acesso em 14 de junho de 2019< http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/view/43/39>

CARVALHO, J. M. O uso pedagógico dos laboratórios de informática nas escolas de Ensino Médio de Londrina. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Acesso em 15 de junho de 2019 <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/JANAINE%20MOURA%20DE%2 0CA RVALHO.pdf >

CONJUVE. Pesquisa Juventudes e a Pandemia do Coronavírus. 2020.
Acesso em 02 de novembro de 2020. < https://www.juventudeseapandemia.com/.>

FUNDAÇÃO INTITUTO DE ADMINISTRAÇÃO. Coronavírus: Impactos na educação do Brasil e do mundo.2020 Acesso em 27 de novembro de 2020. < https://fia.com.br/blog/coronavirus-impactos-na-educacao/.>

GERALDI, Luciana Maura Aquaroni. A Importância do Papel do Professor na Inserção das TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação no Ambiente da Sala de Aula. Acesso em 12 de junho de 2019.
<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/importancia-do-papel-do- professor >

ITAUSOCIAL. Educação não presencial. 2020 Acesso em 27 de Novembro de 2020. < https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2020/06/Datafolha- Educa%C3%A7%C3%A3o-n%C3%A3o-presencial.pdf.>

JAQUES Ramos, M.B.; FARIA, E.T. Aprender e ensinar: diferentes olhares e práticas. Porto Alegre: PUCRS, 2011, p.299. Acesso em 17 de junho de 2019. <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0076-9.pdf>

LÉVY, Pierre. Cibercultura. 2. ed. Tradução de Carlos Irineu Costa. São Paulo: 34, 2000.264 p. Título Original: Cyberculture.

LIBÂNEO, J.C. Didática. São Paulo: Cortez 2008.
MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida.
Novas tecnologias e mediação pedagógica. 12 ed. Campinas: Papirus, 2000.
MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. Acesso em 14 de junho de 2019< http://www.angelfire.com/ak2/jamalves/Abordagem.html.>
MUNHOZ, Fabio, GUIMARÃES, J u c a . Mesmo com menos alunos, desconto em escola particular para 2021 é incerto. Folha de São Paulo, 4 out. 2020. Acesso em 01 de dezembro de 2020. < https://agora.folha.uol.com.br/grana/2020/10/mesmo-com-menos-alunos-desconto- em-escola-particular-para-2021-e-incerto.shtml>.
NEVES, C.M.C. Educar com TICs: o caminho entre a excepcionalidade e a invisibilidade. Boletim Técnico Senac. Rio de Janeiro, v. 35, n. 3, set./dez. 2009. Acesso em 15 de junho de 2019. < http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/234/217>
PONTE, João Pedro. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios? 2000. Acesso em 13 de junho de 2019. < https://rieoei.org/historico/documentos/rie24a03.html >
UNESCO. Relatório de Monitoramento Global da Educação-Resumo, Inclusão e Educação: Todos sem exceção. 2020 Acesso em 25 de novembro de 2020. < https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por >
VALENTE, J.A. O Computador na Sociedade do Conhecimento. 1999. Acesso em 15 de junho de 2019. < http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me0 03150.pdf.>

CANTIGAS DE RODA E PARLENDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCIANA TEIXEIRA LUIZ ALVES DOS SANTOS

RESUMO
As brincadeiras, cantigas de roda e parlendas, passaram a ser um instrumento de grande importância na Educação Infantil, que foi estimulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9394/96). Estudar a importância da música, cantigas de roda e parlendas como estratégia no trabalho pedagógico. O trabalho foi realizado através de pesquisa teórica a partir de artigos, livros. Através dos livros estudados e artigos verificou-se que as cantigas de roda e parlendas fazem parte do cotidiano das crianças na Educação Infantil, favorecendo o aprendizado, pois é rico em informação e contribui para um amplo campo de trabalho pedagógico. Concluímos que a música é um instrumento que auxilia no desenvolvimento da criança, sendo de suma importância na Educação Infantil favorecendo os movimentos corporais, a linguagem oral e sua socialização.
PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento Infantil; Música; Pedagogia.

ABSTRAT

The games, round songs and parlendas, became an instrument of great importance in Early Childhood Education, which was stimulated by the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB - 9394/96). To study the importance of music, circle songs and parlendas as a strategy in pedagogical work. The work was carried out through theoretical research based on articles, books. Through the studied books and articles it was found that the cantigas de roda and parlendas are part of the daily life of children in Early Childhood Education, favoring learning, as it is rich in information and contributes to a wide field of pedagogical work. We conclude that music is an instrument that helps in the development of the child, being of paramount importance in Early Childhood Education favoring body movements, oral language and its socialization.

KEYWORDS: Child Development; Music; Pedagogy.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como temática a musicalização na Educação Infantil e como os docentes desenvolvem seu trabalho pedagógico através das cantigas de roda, parlendas e brincadeiras pensando que estas estratégias podem ser uma possibilidade da criança desenvolver suas capacidades e aprendizagem de forma lúdica e significativa.
A música é uma linguagem muito importante na comunicação e expressão humanas. Desde antes do seu nascimento, as crianças já estão imersas num mundo de sons: pesquisas comprovam que, ainda dentro do útero, os bebês escutam e reagem aos sons do corpo materno e mesmo aos sons externos. Quando nascem, e já desde as primeiras semanas de vida, os bebês são capazes de distinguir claramente a voz humana de outras fontes sonoras. A voz materna é reconhecida pelo bebê e será um

instrumento importante na construção do vínculo e na interação
pais-crianças. Farão parte igualmente deste universo sonoro as canções e pequenas brincadeiras musicais que a mãe entoa para o bebê. Assim, os sons e a música constituem uma fonte importante de conexão cultural e desde muito cedo o bebê estará conhecendo a se apropriando de sonoridades características do lugar onde vive – sua família, sua comunidade, seu país (SME/DOT, 2012).
Vários são os estudos que nos têm mostrado que estamos em contato com a música, desde o ventre de nossa mãe, pois, a finalidade das cantigas de roda é a valorização das pessoas e dos animais, proporcionando o conhecimento do mundo e a valorização dos seres vivos através da música e da nossa cultura.
O folclore estuda a solução popular na vida em sociedade. Brincando com estas canções, ou, mergulhando no tempo e nos recordando das Cantigas de roda vivenciadas na infância, percebemos que algo precioso se processa. Trata-se de um movimento de entrega, de alegria e de vontade de brincar e cantar cada vez mais (CASCUDO, 2001, p. 240).
De acordo com o autor o folclore vem de uma cultura que enriquece nossas vidas por meio das cantigas de roda e canções trazendo alegria na infância e estimulando a linguagem oral de forma prazerosa, brincando com as palavras e ritmos.
Por trazer inúmeros benefícios, as cantigas, brincadeiras de roda, parlendas, passaram a ser um instrumento de grande importância na Educação Infantil, que é estabelecida pela (LDB nº9394/96),Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional, (ECA 8069/90) Estatuto da criança e do adolescente (RCNEI) Parâmetros curriculares a Educação Infantil que procuram promover a valorização das manifestações populares no ambiente escolar considerando sempre as peculiaridades regionais.
De acordo com as leis a Educação Infantil deve promover a criança uma aprendizagem lúdica e significativa, uma vez que através das letras e melodias musicais, é possível trabalhar a coordenação motora e equilíbrio, sendo assim, quando se opta por uma metodologia que introduz a música, a chance do aluno aprender é muito maior, compreendendo sua relevância e por trabalhar em uma escola onde algumas professoras utilizam a música como metodologia para determinar regras e horários escolares, e outras para alfabetizar, e sabendo ainda que o universo musical é amplo e sua utilização pela mídia está cada vez mais variada.
A musicalização pode contribuir com a aprendizagem, evoluindo o desenvolvimento social, afetivo, cognitivo, linguístico e psicomotor da criança. A música não só fornece uma experiência estética, mas também
facilita o processo de aprendizagem, como instrumento para tornar a escola

um lugar mais alegre e receptivo, até mesmo porque a música é um bem cultural e faz com que o aluno se torne mais critico (BARRETO; CHIARELLI, 2011, p. 1).
Segundo o autor a música faz com que a criança tenha mais facilidade no seu desenvolvimento global trazendo alegria ao ambiente escolar, pois ao brincar com as palavras aprende de forma espontânea se tornando um ser crítico.
Partindo desse pressuposto, este estudo visa mostrar a importância do educador incluir na sua prática pedagógica o trabalho com as cantigas de roda e parlendas na Educação Infantil e como esse trabalho é realizado na Educação Infantil por meio de pesquisas, da Educação Infantil tendo como instrumento a observação e a contribuição das cantigas de roda e parlendas no seu desenvolvimento de aprendizagem psicomotora.
Pelo fato da música esta muito próxima da realidade da criança agindo nos aspecto cognitivo, emocional e afetivo estimula a criança a ter uma aprendizagem convidativa e prazerosa à medida que aprende brincando de forma lúdica e significativa.
O trabalho foi realizado através de leituras de autores que compreendem a importância da Musicalização na Educação Infantil e a partir das práticas pedagógicas conduzida em sala de aula, tendo como objetivo verificar quais cantigas de roda e parlendas era utilizado e de que forma facilitam no desenvolvimento da criança, ou seja, no seu aprendizado.

2. JUSTIFICATIVA

Este trabalho tem por justificativa entender a importância de incluir e valorizar a música como cantigas de roda e parlendas no trabalho pedagógico. Desde muito pequenas as crianças adoram as cantigas e parlendas, demonstram muita facilidade em memorizá-las, passando a cantá-las ou declamá-las em vários momentos. Além de serem textos ricos por trazerem consigo a cultura do nosso país, suas regiões e momentos históricos em que foram criados e por terem sido transmitidas de geração em geração como um tesouro cultural, esses textos são privilegiados para promover a aquisição do vocabulário da criança.
Portanto, a integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de integração e comunicação social, conferem
um caráter significativo à linguagem musical. Além disso, a música é uma das mais importantes formas de expressão humana, o que por si só justifica sua

presença no contexto da educação de um modo geral e, principalmente, na educação infantil particularmente.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Entender a importância da música, cantigas de roda e parlendas como estratégia no trabalho pedagógico.

3.2 Objetivos Específicos

 Destacar a importância da música no ambiente escolar com ênfase nas cantigas de roda na Educação Infantil;
 Estudar cantigas de roda e parlendas;

 Propiciar através das parlendas a memorização, a criatividade e o divertimento;
 Identificar elementos das cantigas de roda e parlendas como recurso
pedagógico para o processo educacional.

4. REVISÃO DE LITERATURA

4.1 A música no ambiente escolar com ênfase nas cantigas de roda na educação infantil.

A música tem grande importância na vida escolar da criança na Educação Infantil, partindo do pressuposto que ela desenvolve os aspectos sociais, cognitivos e afetivos que está em constante desenvolvimento.
A cantiga é um elo que une e reforça todo o trabalho educativo, pois desperta na criança a criatividade, a fantasia, a musicalidade, a temporalidade e a ludicidade de forma espontânea.
Instigando que a maioria das pessoas ouve algum tipo de música, sendo assim, contribui para enriquecer a sensibilidade e fortalecimento do ego, condições essenciais para a realização plena do ser humano na trajetória de sua vida.
No ambiente da Educação Infantil a música sempre está presente de modo inequívoco no cotidiano e na rotina escolar favorecendo seu desenvolvimento.
Os brinquedos musicais fazem parte da vida da criança desde muito cedo – é por meio dos acalantos, das parlendas, dos brinquedos ritmados entre mãe e bebê, que se estabelecem as primeiras experiências lúdicas – musicais da vida humana (NOGUEIRA, 2006).
De acordo com Nogueira esse Mais tarde outros tipos de brincadeiras musicais podem ser ampliados de forma gradativa e crescente fazendo-se necessário respeitar a faixa etária de cada turma e elevando seu grau de conhecimento das músicas e parlendas estimulando e despertando o gosto pelas cantigas de forma lúdica, prazerosa e significativa.
As crianças entram em contato com a música naturalmente através dos sentidos estimulando ao aprendizado, brincando com ritmos e melodias proporcionando um ambiente favorável e agradável para a aprendizagem.

4.2.Cantigas de roda

A importância e o papel das cantigas de roda são resgatar as manifestações lúdico-musicais nas escolas e instituições de forma geral e também da comunidade com possíveis apresentações das escolas em eventos na comunidade (PRAZERES, 1993).

4.3 Efeitos da música, parlendas e cantigas no comportamento das crianças.

Quando a criança escuta uma música, ela se concentra e tende a acompanhá-la cantando e fazendo movimentos com o corpo. Isso desenvolve o senso do ritmo nos pequeninos. Aprendendo a ouvir, a criança pode repetir uma música, recriando-a. É importante que nós educadores valorizemos o ato de criação da criança, para que ele seja

significativo no seu contexto de desenvolvimento (OLIVEIRA, BERNARDES e RODRIGUEZ, 1998, p. 104).

Segundo os autores a criança tem habilidade em escutar e acompanhar o ritmo musical através do estímulo, ela consegue despertar os movimentos corporais.
Ao ouvir a música ela é estimulada a desenvolver a percepção auditiva e recriar seu próprio repertório levando assim uma aprendizagem lúdica e significativa, onde o educador deve respeitar sua criação de forma a motivá-la.
As crianças gostam de acompanhar as músicas com movimentos corporais, seja com palmas, sapateados, volteios de cabeça, danças, sendo a partir dessa relação entre o som e o gesto a criança constrói seu conhecimento sobre música.
É muito importante o professor organizar um espaço que permita a participação de todas as crianças, reunindo, para isso, toda e qualquer fonte sonora como brinquedos, instrumentos musicais e objetos variados, podendo-se incluir os materiais recicláveis (PASCHOAL; ZAMBERLAN, 2005).

De acordo com os autores o espaço deve ser adequado à criança e disponibilizados instrumentos musicais enriquecendo e ampliando o repertório musical que também poderá ser construído com materiais recicláveis.

4.4. Construindo seus próprios instrumentos

Construir instrumentos musicais e/ou objetos sonoros é atividade que desperta a curiosidade e o interesse das crianças. Além de contribuir para o entendimento de questões elementares referentes à produção do som e às suas qualidades, à acústica, ao mecanismo e ao funcionamento dos instrumentos musicais, a construção de instrumentos estimula a pesquisa, a imaginação, o planejamento, a organização, a criatividade, sendo, por isso, ótimo meio para desenvolver a capacidade de elaborar e executar projetos. É importante sugerir ideias, apresentar modelos já prontos e também estimular a criação de novos instrumentos musicais.
As crianças se relacionam de modo mais íntimo e integrado com a música quando também produzem os objetos sonoros que utilizam para fazer

música, o que não significa que essas peças devam substituir o contato com instrumentos convencionais, industrializados ou confeccionados artesanalmente. Além do mais, numa época em que o fazer torna-se atividade distante das crianças, que normalmente encontram prontos os produtos que utilizam em seu dia a dia, sejam brinquedos, instrumentos musicais ou aparelhos eletrodomésticos, a possibilidade de confeccionar instrumentos artesanalmente assume especial importância. É muito útil construir decifrando “mistérios”, dominando técnicas, aprendendo a planejar e executar, desenvolvendo e reconhecendo capacidades de criar, reproduzir, produzir (BRITO, 2003, p. 69-70).

4.5. Contribuições das cantigas na aprendizagem de leitura e escrita

A música tem grande influência na vida das crianças motivando de forma espontânea fazendo descobertas, imaginando, criando, brincando, rimando, sendo assim se o ambiente for aconchegante e favorável pra sua aprendizagem, seu desenvolvimento será mais benéfico.
À medida que a criança brinca com as palavras aprende a associar suas vivências se tornando um ser mais crítico.
Quando uma criança começa a frequentar a escola, o novo ambiente precisa tornar-se, o mais breve possível familiar e aconchegante. Além das novidades do ambiente físico, o mundo sonoro é completamente desconhecido. A música pode se tornar um espaço a partir do qual os primeiros vínculos são criados e mantidos. Além disso, as aprendizagens de forma de expressão que comunicam estados de ânimo são imediatamente empregadas para expressar alegria e satisfação (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p.130).

Daí a importância da educação procurar desafiar a curiosidade de nossas crianças, levá-las a refletir, a desejar a querer investir a sua energia psíquica e o seu tempo na descoberta de algo novo e desafiante, para que elas possam incorporar em suas memórias as sensações de prazer e de

bem-estar. É esta memória do prazer em aprender materializada em seu corpo que, certamente, levará a continuar aprendendo ao longo da vida, a estar com o espírito sempre aberto às possibilidades de aprendizagem contínua (MORAES, 2003, p.67).

O educador deve instigar a criança desafiando sua curiosidade, ela deve refletir sempre em busca de algo novo incorporando em suas memórias a sensação do prazer e bem estar renovando seu saber de modo a motivar a busca de aprender mais e mais.
Percebe-se que em regência de aulas para crianças de séries iniciais, que as aulas com músicas (cantigas de roda) eram mais incentivadoras, e divertidas de uma aprendizagem mais significativa em comparação com as outras aulas ou turmas que os professores não trabalhavam com músicas. Assim de uma maneira sutil, desde ao chegar à sala de aula, as saudações e início da aula com a leitura e audição de uma cantiga, com coreografia e animação os alunos participam ativamente da “brincadeira” de aprendizagem, que era muito produtiva para eles (PRAZERES, 1993).

O trabalho com a música nas séries iniciais proporciona o desenvolvimento das crianças em todos os aspectos, além de se desenvolverem de forma lúdica, aprendem com mais facilidade atribuindo-lhes valores de satisfação e prazer.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a música como cantigas de roda e parlendas são instrumentos que auxiliam no desenvolvimento da criança sendo de suma importância na Educação Infantil favorecendo os movimentos corporais, a linguagem oral e no conhecimento do saber de forma lúdica trazendo grandes contribuições pessoais e sociais.
A influência da música na Educação Infantil promove à criança um senso crítico, imaginação, memória, contribui para o desenvolvimento da linguagem ampliando assim seu vocabulário.

No entanto trabalhar com as cantigas de roda e parlendas no dia a dia são enriquecedor para a criança, que aprende brincando e essa prática deve ser refletida pelos profissionais da Educação Infantil para que não perca a sua essência e leve a construção de um conhecimento rico culturalmente.

6.REFERÊNCIAS

BARRETO, Sidirley de Jesus; CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti

BRITO T. A. Música na educação infantil – propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Editora Petrópolis, 2003.

CASCUDO, Luis da Câmara. Dicionário do folclore brasileiro. 10°. Ed. São Paulo: Editora Global, 2001.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Glades Elisa P. da Silva. Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. 164 p.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/ pdf/lei9394.pdf. acesso em 22.maio.2017.

Lei do Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf. Acesso em 17.dezembro.2017.

MORAES, Maria Cândida. Educar na biologia do amor e da solidariedade.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NOGUEIRA, M. A. Música e educação infantil: possibilidades de trabalho na perspectiva de uma pedagogia da infância. Acesso em: 05.maio.2017.

Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil/ Secretaria Municipal de Educação- São Paulo: SME/DOT, 2012.

Parâmetros curriculares nacionais: Arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. LAKATOS, Eva Maria, Maria de Andrade Marconi. Fundamento de Metodologia Cientifica. 6. ed. São Paulo: Atlas,2007.

PASCHOAL, J. D.; ZAMBERLAN, M. A. T. O lúdico e a criança no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. In: ZAMBERLAN, M. A. T. (Org.). Educação infantil: subsídios teóricos e práticas investigativas. Londrina: CDI, 2005. p. 31-46.

RIBEIRO, Eneida Maria Pereira; EUZEBIO, Fabiana de Oliveira. A importância das cantigas de roda na Educação Infantil. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Faculdade Capixaba da Serra. Serra, 2013. Disponível em: http://serra.multivix.edu.br/wpcontent/uploads/2013/12/monografia_cantigas_de_rod a.pdf Acesso em 25. Novembro. 2017.

SITE: www.novaescola.acesso em 30.maio.2017.

TUTORIA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E NOVAS TECNOLOGIAS

LUCINÉIA SILVA DE OLIVEIRA FILGUEIRA

RESUMO

Este artigo é uma das possibilidades de discussão sobre a importância das tecnologias de informação no processo de formação de professores, potencializando a democratização do conhecimento de tal maneira que possa viabilizar mecanismos de integração entre teoria e prática, considerando a flexibilização de tempo e autodisciplina para organizar os estudos, demonstrando a busca pelo aprender que parte de cada pessoa, ou seja, a formação pela Educação a Distância (EAD) demonstra que o profissional tem desejo de buscar o conhecimento, uma vez que não há o outro que o obriga a fazer, toda a ação parte do aluno e esta é uma diferença considerável. Dessa forma, este trabalho pretende abordar as concepções acerca da Educação a distância enquanto possibilitadora da formação de professores por meio das tecnologias de informação. Para tanto, apresenta conceitos da Educação Especial; e, aponta as características formativas no âmbito educacional, utilizando a EAD. A pesquisa pautou-se na esfera bibliográfica, por meio de livros e artigos que fomentam discussões sobre a temática proposta de formação de professores, o que possibilitou o entendimento sobre a importância da Ead como um recurso tecnológico de informação capaz de disseminar o conhecimento e que, apesar das dificuldades encontradas, muitas vezes, por falta de estrutura, de internet ou de equipamentos informatizados, acaba sendo prejudicada ou criticada indevidamente. Todavia a pesquisa possibilitou um olhar renovador para a concepção de formação mediante às Tecnologias de Informação, demonstrando uma visão mais ampla sobre tais recursos que são capazes de promover situações de interação e troca de práticas pedagógicas em seus aplicativos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a distância; Tecnologias de Informação; Formação; Professores.

ABSTRACT

This article is one of the possibilities of discussion on the importance of information technologies in the teacher training process, enhancing the democratization of knowledge in such a way that it can enable mechanisms of integration between theory and practice, considering the flexibility of time and self-discipline to organize the studies, demonstrating

the search for learning that comes from each person, that is, the formation through Distance Education (EAD) demonstrates that the professional has a desire to seek knowledge, since there is no other that forces him to do it, all action comes from the student and this is a considerable difference. In this way, this work intends to approach the conceptions about Distance Education as enabling teachers' formation through information technologies. Therefore, it presents concepts of Special Education; and, it points out the formative characteristics in the educational scope, using EAD. The research was based on the bibliographic sphere, through books and articles that encourage discussions on the proposed theme of teacher education, which enabled the understanding of the importance of Ead as a technological resource of information capable of disseminating knowledge and that despite the difficulties encountered, often due to lack of structure, internet or computerized equipment, it ends up being unduly harmed or criticized. However, the research enabled a renewed look at the concept of training through Information Technologies, demonstrating a broader view on such resources that are capable of promoting situations of interaction and exchange of pedagogical practices in their applications.

KEYWORDS: Distance education; Information Technologies; Formation; Teachers.

INTRODUÇÃO

Falar em educação hoje é abordar uma temática bem abrangente a respeito da formação e capacitação em diversas áreas do conhecimento. A educação a distância (EAD) ganhou mais destaque, na atualidade, devido às exigências da vida moderna. A correria do dia a dia aliada à necessidade de se especializar, faz com que o homem busque cada vez mais, formas de conciliar sua formação à vida profissional e pessoal. Nesse sentido, o ensino a distância possibilita a flexibilização dos horários e locais de estudo por parte do cursista.

Como mecanismo de inserção social, a EAD oportuniza a disseminação do conhecimento, permitindo, assim, a construção de consciência política e social. Nesse sentido, é possível pontuar que os recursos tecnológicos ampliam as possibilidades de democratização do conhecimento, pois atinge um nível de abrangência espacial e temporal bem maior do que os recursos tradicionais de interação.

Considera-se que é uma constante o fato de, na escola, questionar se há uma formação condizente com a realidade para enfrentar a sala de aula. Os cursos que os professores têm frequentado, auxiliam e viabilizam uma formação qualitativa dos professores?

Assim, este trabalho pretende abordar as concepções acerca da Educação a distância enquanto possibilitadora da formação de professores por meio das tecnologias de informação. Para tanto, apresenta conceitos da Educação Especial; e aponta as características formativas no âmbito educacional, utilizando a EAD.

Um curso na modalidade EAD requer muita motivação e disciplina, uma vez que o aluno se torna agente em seu próprio aprendizado. Um ambiente virtual de aprendizagem é um espaço de discussões e troca de experiências, portanto, de estudos e crescimento. Desse modo, esta pesquisa justifica-se por promover uma reflexão tanto no espaço escolar quanto em outras instâncias sociais sobre a pertinência dos meios tecnológicos no processo de formação, em particular, no que diz respeito à formação profissional de professores.

A pesquisa pautou-se na esfera bibliográfica, por meio de livros e artigos que fomentam discussões sobre a temática proposta de formação de professores, portanto o primeiro capítulo fala da Educação a Distância e de seus aspectos legais; e, o segundo capítulo traz apontamento sobre a EAD, pautada nas concepções das Tecnologias de Informação, e suas características formativas.

1.A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E SEUS ASPECTOS LEGAIS

Educação a distância (EAD) é uma modalidade de ensino em que professor e aluno encontram-se separados no tempo e no espaço. Essa modalidade possibilita ao educando a aprendizagem sem que ele necessite estar num ambiente educacional ou que siga horários pré-determinados para desenvolver seus estudos e cumprir suas atividades.

Para Azevedo (2000), a Educação a Distância é uma proposta para aumentar a demanda de cursos de nível superior, sem se perder a qualidade de ensino e da formação de profissionais. Vale lembrar que no ensino a distância, a mediação entre professor-cursista se dá principalmente por meio das tecnologias de informação e comunicação (TIC) como a internet, a televisão, o rádio, o vídeo, etc.

Apesar de não ser novidade, a EAD tornou-se mais conhecida e utilizada a partir dos anos 80 favore-

cendo a democratização do conhecimento, uma vez que otimiza o acesso ao mesmo, colaborando para a inclusão social do indivíduo.

A educação a distância já está presente em muitas regiões do Brasil, até mesmo pela própria necessidade em propiciar a Educação Formal que conforme Costa e Menezes (2005) apud Pereira (2009, p. 37), é:

[...] aquela que ocorre no âmbito das instituições escolares, distinguindo- se da informal em razão de sua sistematização. Ou seja, nas escolas, utiliza-se um método (pedagógico) para atingir objetivos previamente traçados: executa-se um plano de estudos anteriormente elaborado.

Tal formalidade também está presente nos cursos a distância, ao apresentarem uma sistematização para que a aprendizagem aconteça. A EAD democratiza o ensino de qualidade em um país de proporções continentais, em que ainda persistem deficiências em suas políticas voltadas à educação e qualificação profissional, portanto a educação em nosso país não deve ser transformada em uma guerra entre modalidades, entre ensino presencial e ensino a distância.

A modalidade de EAD na Lei nº 9.394/96 foi o ponto de partida do processo de oficialização que gerou a necessidade de normatizar a entrada dessa modalidade no sistema educacional vigente, deixando de ter um caráter emergencial e supletivo, para ter um reconhecimento legal em uma série de documentos que procuram definir critérios e normas para a criação de cursos e programas de EAD pelas instituições de ensino. (ALMEIDA; COSTA, 2009).

Quando se trata da educação superior, a mesma Lei esclarece suas finalidades:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 2008 apud PEREIRA, 2009, p.38).

Sendo assim, pode-se dizer que a educação a distância vem privilegiar a educação em termos de viabilizar a formação e a capacitação para muitas pessoas, favorecendo o mercado de trabalho, sendo um instrumento de modificação e inserção qualitativa de profissionais.

Em seu artigo 80, a lei pontua que:

§ 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades ex-

clusivamente educativas; III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1998 apud ALMEIDA; COSTA, 2009, p. 15).

Segundo Almeida e Costa (2009), uma série de documentos aprovados nos últimos anos regulamenta a modalidade da educação a distância no ensino superior.

Pelas suas próprias características, a EAD tornou-se um desafio legislativo. [...] Com um crescimento de 270% no número de matrículas nos cursos de formação de professores na modalidade a distância contra um aumento de 17% dos matriculados nos cursos presenciais, a EAD vai se firmando como alternativa para a democratização do acesso ao ensino superior e concomitantemente exigindo do MEC ações e atenção redobrada. (ALMEIDA; COSTA, 2009, p. 16).

Percebe-se que a educação a distância faz parte de um plano educacional responsável e que anseia pela qualidade de aprendizagem de seus alunos.

Para Libâneo (2001) apud Pereira (2009), a ampliação do conceito de educação é um dos fenômenos mais significativos da sociedade contemporânea, o que permite a diversificação das atividades educativas.

De acordo com os registros do MEC, o nordeste é a região que mais cresce em matriculados na educação a distância, mas que ainda é preciso tomar muitas medidas para garantir a formação para um número maior de pessoas, considerando que a educação forma melhores cidadãos, para isso é preciso melhorar o acesso à tecnologia.

Nesse sentido, em relação à UAB (Universidade Aberta do Brasil) na perspectiva de Chaves Filho (2007, p. 86 apud ALMEIDA; COSTA, 2009, p. 27), “o fértil terreno no qual se lançam as sementes do Projeto UAB propiciará revisão de nosso paradigma educacional, em termos da modernização, gestão democrática e financiamento”.

Essa revisão deverá provocar, conforme o autor, desdobramentos para a melhoria da qualidade da educação, tanto na incorporação de tecnologias e metodologias inovadoras ao ensino presencial quanto no sentido de promover educação à distância com liberdade e flexibilidade.

A modalidade de educação a distância pode contribuir de modo bastante significativo, para o processo de democratização e interiorização do ensino superior público brasileiro. Todavia, é preciso que a mesma siga os princípios que estão presentes na LDB (9.394/96) para que possa cumprir o seu papel social, entre os quais tem como objetivo, (ALMEIDA; COSTA, 2009):

a) oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica. Tal objetivo vem atender uma carência que assola a educação que é a falta de docentes desde a educação infantil até o nível universitário.

b) ampliar o acesso à educação superior pública. De acordo com os índices apresentados na reportagem ainda é baixo o número de brasileiros matriculados nas graduações oferecidas em instituições públicas, demonstrando que a educação ainda é um dos meios de divisão de classes sociais.

c) reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país. A reportagem e outros estudos ressaltam que o acesso à educação é precário, principalmente em regiões afastadas dos grandes centros, por vários fatores, dentre eles a dificuldade de acesso e a falta de recursos financeiros.

d) estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância. É de extrema necessidade que o haja um sistema nacional integrado e democrático de acesso à educação.

e) fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como à pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

Por fim, é necessário que as tecnologias sejam aprimoradas cada vez mais para atender muito mais do que a quantidade de alunos que se encontram matriculados, tendo em vista que a partir do momento que há educação há esperança de um nível melhor de formação do sujeito, beneficiando a sociedade.

A valorização da educação formal instituída pela educação a distância é uma oportunidade para levar o ensino-aprendizagem para uma gama de alunos que muitas vezes não tem acesso ao ensino de outra maneira, mas, muito mais do que falta de opção a educação a distância é uma maneira de entender o ensino como um meio de ampliar o conhecimento e fortalecer a sociedade.

De acordo com o material disponibilizado pelo MEC (NEVES, 2013, p. 137) a educação à distância, é parte de um amplo e contínuo processo de mudança, que inclui não só a democratização do acesso a níveis crescentes de escolaridade e atualização permanente como também a adoção de novos paradigmas educacionais, em cuja base estão os conceitos de totalidade, de aprendizagem como fenômeno pessoal e social, de formação de sujeitos autônomos, capazes de buscar, criar e aprender ao longo de toda a vida e de intervir no mundo em que vivem.

Assim, cursos oferecidos a distância destinados a formar e a aperfeiçoar professores podem chegar aos mais longínquos lugares do Brasil (80% dos 27 mil alunos do Proformação eram da zona rural), o que demonstra seu potencial de democratizar a educação. E podem, também, ser uma excelente estratégia de ao mesmo tempo construir conhecimento, dominar tecnologias, desenvolver competências e habilidades e discutir padrões éticos que beneficiarão, mais tarde, os alunos desses professores.

Ou seja, um bom curso a distância oferece aos seus cursistas não só autonomia para aprender sempre, como deixa o profissional preparado para trabalhar com seus alunos de uma forma mais rica, moderna, dinâmica. Contudo, é preciso que aconteça uma educação a distância comprometida com qualidade, o que não é tão simples assim, considerando as fragilidades que muitas vezes existem no processo, ora pela falta de recursos, ora por problemas

na organização do tempo, ou ainda, pela busca da totalidade que pode ser permeada pela fragmentação.

Conforme pontuou Gatti (2013, p. 143), educar e educar-se a distância requer condições muito diferentes da escolarização presencial. Os alunos em processos de educação a distância não contam com a presença cotidiana e continuada de professores, nem com o contato constante com seus colegas.

Embora possam lidar com os temas de estudo disponibilizados em diferentes suportes, no tempo e no local mais adequado para seus estudos, num ritmo mais pessoal, isso exige determinação, perseverança, novos hábitos de estudo, novas atitudes em face da aprendizagem, novas maneiras de lidar com suas dificuldades.

Dessa maneira, faz-se necessário que os educadores envolvidos nesse processo de ensino a distância tenham de redobrar seus cuidados com as linguagens, saber trabalhar com multimídia e equipamentos especiais, maximizar o uso dos momentos presenciais, desenvolverem melhor sua interlocução via diferentes canais de comunicação, criando nova sensibilidade para perceber o desenvolvimento dos alunos com quem mantêm interatividade por diferentes meios e diferentes condições. (GATTI, 2013).

Quanto à questão da qualidade deve ser cobrada em qualquer modalidade de ensino, seja ela a distância ou presencial. Como afirma Valente (2003, p. 36),

Estas ponderações de ordem pedagógica são válidas tanto para os cursos presenciais quanto para os a distância. No caso dos cursos a distância estas questões são exacerbadas pelo fato de existir uma clara distinção entre a ação de transmitir a informação e a necessidade da interação professor-aluno para que haja condição de construção de conhecimento.

É evidente o debate sobre a qualidade dos cursos a distância. No entanto, também é evidente que esses cursos vieram para ocupar um espaço cada vez maior no processo ensino-aprendizagem. O crescimento tecnológico, mídias cada vez mais acessíveis e a questão do tempo têm levado ao aumento da

procura por esta modalidade de ensino. Além disso, o próprio mercado exige profissionais que saibam lidar com o tempo e a informação, buscando constantemente a atualização.

O curso a distância pode ser bom ou ruim, dependendo principalmente da dedicação que o educando dispõe e do interesse de transformar as informações recebidas em conhecimento. Informações são dadas o tempo todo, o que se precisa é ter a sensibilidade de transformá-las em conhecimento.

Diante dessa situação Valente (2003, p. 36) afirma que, a implantação de situações que permitem a construção de conhecimento envolve o acompanhamento e assessoramento constante do aprendiz no sentido de poder entender quem ele é e o que faz, para ser capaz de propor desafios e auxiliá-lo a atribuir significado ao que está realizando. Só assim ele consegue processar as informações, aplicando-as, transformando-as, buscando novas informações e, assim, construir novos conhecimentos.

Nesse sentido, o professor ocupa o espaço fundamental nesse processo, pode ser um mero transmissor de informações ou mesmo a distância, ser

um facilitador para a produção do conhecimento.

Segundo Moran (2010), o professor (online) está aprendendo a trabalhar em situações muito diferentes, e quanto mais situações diferentes experimenta, melhor sentir-se-á preparado para vivenciar diferentes papéis, metodologias, projetos pedagógicos, muitos ainda em fase de experimentação.

Nessa perspectiva, atualmente, o curso a distância deixou de ser opção daqueles que não podem estudar de outra forma, para ser uma opção para aqueles que buscam estar preparados e atualizados para uma sociedade que se moderniza constantemente.

O crescimento tecnológico, mídias cada vez mais acessíveis e a questão do tempo têm levado ao aumento da procura por esses cursos. Além disso, o próprio mercado exige profissionais que saibam lidar com o tempo e a informação, buscando constantemente a atualização, por isso a importância desses cursos.

A educação caracteriza o ser humano. O ser humano é educado a partir do momento que nasce. “A princípio, pelos nossos pais e familiares mais próximos, posteriormente, pelos meios de comunicação de massas (rádio, televisão, jornais, revistas etc.), pelas pessoas com as quais convivemos, enfim, pela sociedade”. (ALMEIDA; COSTA, 2009, p. 37).

Conforme afirmaram Almeida e Costa (2009), o Brasil é um dos países que apresenta um panorama de educação superior mais privatizada do planeta, diferente de países desenvolvidos em que o setor público participa em 70% desse nível escolar.

Diante de um nível tão baixo de investimento público é que a educação a distância hoje se torna uma forma de oportunizar a educação a um número maior de pessoas, sendo, entretanto, de grande importância que sejam considerados mecanismos legais que atendam à necessidade de ensino- aprendizagem, com o “mesmo “status” do ensino presencial”. (ALMEIDA; COSTA, 2009, p. 14).

Para Kenski (2004) apud Pereira e Giani (2009, p. 72), o ambiente virtual de aprendizagem “se constrói com base no estímulo à realização de atividades colaborativas, em que o aluno não se sinta só, isolado, dialogando apenas com a máquina ou com um instrutor, também virtual”. O diálogo constante entre alunos, professores e tutores é a base do duplo processo de aprendizagem e avaliação: “construindo novas formas de comunicação, o espaço da escola virtual se apresenta pela estruturação de comunidades on-line em que alunos e professores dialogam permanentemente, mediados pelos conhecimentos”.

Assim, é certo afirmar que a sociedade moderna ganhou novos meios de comunicação e de informação e que tais instrumentos promovem novos papéis da comunicação em termos de um processo de transformação social. Desta forma, “os ambientes virtuais de aprendizagem estão sendo cada vez mais utilizados para facilitar a aprendizagem do aluno.” (PEREIRA; GIANI, 2009, p. 71).

Na nova ordem social mundial, a chamada sociedade do conhecimento é uma

sociedade formalmente livre, mas não livre de fato. O controle do conhecimento é muito sofisticado, pois a nova ordem mundial – pós-fordista – exige que a construção do conhecimento seja “livre”, “autônoma”. Os paradigmas de liberdade e autonomia, quando ditados pelo neoliberalismo, ocultam a realidade em que realmente prevalece a ausência de liberdade e autonomia. Cabe a toda a educação, presencial ou a distância, utilizar as tecnologias a serviço da emancipação humana, se deseja realmente uma sociedade livre de todas as formas de dominação. (PRUDÊNCIO, CARVALHO; FERREIRA, 2009, p.65).

A citação acima demonstra que é importante a construção da autonomia numa sociedade pós-moderna, entretanto vale ressaltar que tal autonomia não se faz de maneira excludente dentro da educação, ou seja, ela se faz numa concepção de atuação do sujeito pela busca da sua aprendizagem, por sua própria vontade, mas o processo de ensino-aprendizagem não se constrói de maneira solta e individual, ela se dá dentro de uma sistematização que deve ser considerada e respeitada.

Apesar das concepções trazidas pelo contexto social pós-moderno, o ciberespaço é um meio de aprendizagem significante, rebuscado de muitos anseios, dúvidas e medos, mas que permite a interação e o desenvolvimento de todos aqueles que se mostram interessados nesta modalidade que contempla uma variedade de conhecimentos que devem ser compartilhados em prol de uma formação social.

A liberdade e a autonomia do aprendiz no ciberespaço acontecem quando o mesmo se organiza para realizar as atividades solicitadas de modo disciplinado, sendo um sistema que exige muito do aluno.

Dessa maneira, a educação a distância é uma das ferramentas que a educação tem hoje no avanço do conhecimento em prol de seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O homem se diferencia dos outros seres por sua capacidade de transformação, de criar, de se reinventar a cada contexto. É possível afirmar que a educação é um dos meios mais eficazes que contemplar o desenvolvimento do homem e torná-lo capaz de se inserir no processo social, assumindo diferentes papéis.

A educação a distância deve estar vinculada ao contexto histórico, político e social. Somente dessa maneira é que a EAD poderá ser compreendida como estratégia de ampliação das possibilidades de acesso à educação de qualidade, direito do cidadão e dever do Estado e da sociedade. (ALMEIDA; COSTA, 2009).

A pesquisa demonstrou que, nesse processo de ensino a distância, o aluno é um dos maiores responsáveis pela aprendizagem, uma vez que cabe a ele se disciplinar para realizar as atividades exigidas, ou seja, a organização é de extrema necessidade para que o estudo a distância possa garantir uma formação qualitativa para o mundo de trabalho, o qual exige pessoas que estejam aptas para lidar com a rapidez com que a tecnologia tem se inovado.

Dessa maneira, a formação e capacitação de cada sujeito social torna-se de extrema relevância, e é nesse âmbito que os cursos a distância são mais uma das possibilidades para que um número maior de pessoas possam fazer parte do processo de aprendizagem e da participação nas várias dimensões sociais.

É preciso que a EAD seja reconhecida como uma ferramenta potencial de disseminação da aprendizagem, construindo novas formas de interação e de comunicação, entre alunos e professores, permeadas pelo conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcos Pires de. COSTA, Maria Luisa Furlan. Políticas públicas para o ensino superior a distância e a legislação educacional vigente. In: COSTA, Maria Luisa Furlan. (org). Introdução à educação a distância. Maringá: Eduem, 2009.

MORAN, José Manuel. O que é um bom curso a distância? - Disponível em http://www.eca.usp.br/prof/moran/bom_curso.htm (20/02/2010)

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia da educação on-line- Disponível em http://www.eca.usp.br/prof/moran/contrib.htm (20/02/2010)

PEREIRA. João Batista. Os cursos superiores a distância e o sistema de tutotia. In: COSTA, Maria Luisa Furlan. (org). Introdução à educação a distância. Maringá: Eduem, 2009.

PEREIRA, João Batista. GIANI, Rossana Costa. Avaliação da aprendizagem em cursos superiores a distância e o sistema de gerenciamento Moodle. In: COSTA, Maria Luisa Furlan. (org). Introdução à educação a distância. Maringá: Eduem, 2009.

PRUDÊNCIO, Erivelto Alves. CARVALHO, Jairo de. FERREIRA, José Luis. As novas tecnologias de informação e comunicação e o sistema de gerenciamento de cursos Moodle. In: COSTA, Maria Luisa Furlan. (org). Introdução à educação a distância. Maringá: Eduem, 2009.

VALENTE, José Armando. Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. Interface (Botucatu) vol.7 no.12 Botucatu Feb. 2003 Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141428320030001000 10&script=sci_arttext&tln

NEVES, Carmen Moreira de Castro. A educação a distância e a formação de professores. Tecnologias na Educação de Professores a Distância. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/4sf.pdf. 2013. p. 137 - 141.

ATÉ ONDE SATURNO PODE NOS LEVAR?

MARCIA DE REZENDE RUBINHO

RESUMO:
Este artigo trata de uma reflexão sobre a escuta sensível e a educação integral das crianças de Educação Infantil. Traz como exemplo um relato de caso de um acontecimento ocorrido em uma turma de Infantil II da rede municipal de São Paulo. Para contextualizar teoricamente o que é trabalhado ampara-se em legislações como LDB, Estatuto da Criança e do Adolescente e Orientações e Normativas da Prefeitura do Município de São Paulo.

Palavras-chave: Educação infantil; Educação integral; Escuta sensível; Relato de prática; Escola pública;

ABSTRACT:

This paper is a reflection of sensitive listening and

global education of children in preschool. It brings as an example case report of an event that occurred in a group of Infantil II from the municipal school of São Paulo. To theoretically contextualize what is worked on, it is supported by legislation such as LDB, Statute of Children and Adolescents and Guidelines and Norms of the Municipality of São Paulo.
Keyword: preschool; global education; sensitive listening; public school;

1. INTRODUÇÃO

A criança se torna um ser de direitos a partir do momento que nasce, dessa forma é importante ter em mente ao discutir sobre Educação Infantil que essa criança deve ser escutada em suas diferentes linguagens. De acordo com os Indicadores de Qualidade da Educação Paulistana (2016, p.41):
"Como ator social, sujeito histórico e cultural é constituído pelas experiências e, ao mesmo tempo, influencia o meio em que vive. As formas de estar no mundo são manifestadas nas relações e nas experiências cotidianas vivenciadas. Bebês e crianças são agentes de sua própria socialização, aprendendo o mundo social à sua maneira, interpretando-o e ressignificando-o com seus pares"

As crianças interagem com o mundo do seu jeito, utilizando todas as formas de linguagem que dominam, sendo assim, o professor dessa primeira etapa escolar deve-se atentar a uma escuta sensível a todas as linguagens que circulam nesse meio. Tal escuta não necessariamente se dá apenas em uma conversa, mas ao perceber um hábito, uma preferência, um sorriso, uma atenção maior a determinada atividade ou até mesmo um olhar diferente que essa criança transmite nas diversas situações cotidianas.
A Prefeitura de São Paulo vem elaborando nos últimos anos documentos que auxiliam a reflexão e compreensão desse estágio tão importante na constituição do indivíduo e que traz subsídios para a construção de um currículo integrador que vê essa criança como um sujeito potente e criativo.
O foco deste trabalho será refletir sobre tais proposições trazendo um relato
de prática que ocorreu em uma escola de Educação Infantil do município de São Paulo. Nomes e datas citados foram alterados.

2. PROJETO "O ESPAÇO"

Ao retornar do recesso escolar de Julho em um momento de brincadeiras livres em cantos Leonardo, do Infantil II, ficou muito concentrado e passou todo o tempo da atividade em um único canto brincando com massa de modelar, ao sentar e brincar com ele a professora descobriu que estava criando réplicas de Saturno pois havia assistido em um programa de televisão enquanto estava em casa sobre tal planeta e havia descoberto muitas coisas.
Algumas outras crianças que passavam pelo espaço e brincavam com a massa questionavam o que ele montava e assim Leonardo contava vários fatos sobre Saturno, que era o único planeta com um anel, que existe um espaço com muitos planetas e que ficava longe da Terra. Aos poucos, outras crianças passaram a montar cópias do primeiro planeta criado e fazer perguntas acerca dele.
No fim da atividade, o garoto pediu para guardar sua construção feita para continuar brincando no dia seguinte. A professora então o convidou a contar para os colegas no dia seguinte tudo que havia aprendido sobre Saturno e mostrar suas criações de massinha.
No dia seguinte, no momento combinado Leonardo estava muito animado e ansioso para compartilhar suas descobertas com os colegas. Muitas perguntas surgiram, algumas foram respondidas pelo próprio menino com base nos conhecimentos adquiridos no programa de televisão, outras tantas perguntas estavam sem resposta, a professora conversou com as crianças questionando qual seria a melhor forma de obter tais respostas e então ficou combinado que iriam pesquisar em casa e no dia seguinte se reuniriam novamente.
No terceiro dia de discussões sobre os planetas do céu apareceram muitas pesquisas sobre diferentes temas do espaço, algumas haviam sido escritas pelos familiares e as crianças recitavam seu conteúdo para os demais colegas, outros mostravam seus desenhos de Saturno, da Terra e de um Sol sorridente.
Com o passar dos dias as questões e a curiosidade só aumentavam, o tema
das brincadeiras passou a ser o espaço. As crianças desenvolviam técnicas para auxiliar e ampliar as pesquisas, procuravam nos livros e revistas de leitura, usavam o microfone do Google (até mesmo no celular que pediam emprestado para professora) e assim foram desenvolvendo e aprimorando o perfil pesquisador.
As crianças passaram a compartilhar as informações que eram encontradas e a dialogar sobre o que era trazido, um dia por exemplo, uma aluna trouxe a informação que a Lua seria um planeta, informação esta que havia sido obtida com sua família, dialogando com os colegas chegaram a conclusão que essa não seria uma informação verdadeira pois algumas crianças haviam pesquisado os planetas do sistema solar e a Lua não estava entre eles. Ficou decidido que seria necessário pesquisar na internet, mas, como o computador da escola

não possuía o recurso do microfone para pesquisa por voz rapidamente decidiram que a escriba seria a colega que acreditavam conhecer mais letras. A professora ditaria as letras para formar as palavras. A pesquisa evoluiu para satélites, estrelas, meteoros, luas, Sol e estrelas
cadente até que em um dia, durante uma reunião Pedro perguntou se cientistas pesquisam apenas o espaço e que gostaria de conhecer mais sobre os animais, o grupo concordou com a nova linha de pesquisa e se dedicaram a novas descobertas que os levaram a pesquisar o corpo humano, as flores e árvores, algumas vezes os projetos se sobrepunham, de acordo com a dúvida que surgia.

3. EDUCAÇÃO INTEGRAL

O artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente diz que "a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania" (Brasil, Lei 8.069 /90) e desde a Emenda Constitucional nº59 de novembro de 2009 a educação básica se torna obrigatória dos 4 aos 17 anos.
Segundo o Currículo da Cidade (2019, p37)
"O direito à educação implica a garantia das condições e oportunidades necessárias para que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos tenham acesso a uma formação indispensável para a sua realização pessoal, formação para a vida produtiva e pleno exercício da cidadania."

No que diz respeito a formação de um indivíduo é preciso considerar que tal desenvolvimento seja completo e abrangente. A educação deve englobar o lado físico, emocional, social e cultural do aluno percebê-lo como um todo e não fragmentado em intelecto e corpo, como se uma ou outra atividade desenvolvessem apenas um aspecto em detrimento do outro.
Ao ter em mente tal ideia, que a criança se desenvolve no todo, é considerado então que todo o seu corpo é capaz de se expressar e para compreender esse diálogo sem palavras cabe ao educador aplicar uma "escuta" sensível. Escuta essa que vai além da linguagem oral. O professor ao observar a criança através de um viés atento e dirigido percebe em suas ações, brincadeiras e interesses como está se desenvolvendo seu aprendizado. O professor se torna um mediador do conhecimento, mostrando novos caminhos que podem ser traçados pelas crianças ainda que estas não o tenham verbalizado. É imprescindível o papel do professor na mediação deste aprendizado, pois será através desta observação atenta que uma brincadeira livre ou até mesmo de uma rápida curiosidade sobre algo pode se transformar em uma corrente de saberes. Educar, como é dito no Currículo da Cidade (2019, p. 20-21) "é oferecer situações e constituir propostas que estejam vinculadas às necessidades autênticas (...) das crianças, às suas perguntas, aos seus gestos, às suas experiências, realizando articulações e tecendo configurações entre as culturas da vida e as culturas da escola."

A educação integral do ser perpassa o campo do aprendizado mecânico e tem se mostrado muito proveitosa no desenvolvimento de diferentes saberes simultaneamente. A criança que é convidada a trabalhar neste sistema passa a desenvolver seus interesses como primeiro objetivo e é surpreendida com novos focos de interesse a cada descoberta estimulando assim ao raciocínio científico. Ao compartilhar suas descobertas, curiosidades e impressões é trazida à discussão vários conteúdos que vão desde ouvir diferentes fontes de conhecimento a respeitar as opiniões que diferem da sua.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando pensamos em infância é preciso ter em mente que este é um conceito que é recente na história humana, até poucos séculos atrás a criança era vista como um pequeno adulto. No decorrer dessa história a criança passou a ser vista como alguém que viria a ser, a infância seria um período de preparação para o adulto que se tornaria e desta forma, não era considerada sua opinião, falas e gostos.
Com os estudos recentes percebemos grande esforço dos estudiosos, pesquisadores e profissionais da educação, e principalmente daqueles que estão em contato direto com a primeira infância em ampliar o conhecimento que já existe nessa área. A concepção de criança tem se modificado e com isso novas formas de abordagem tem surgido. Hoje, percebemos a criança como um sujeito de direitos e saberes, sabemos que desde o momento de seu nascimento já participa do seu círculo cultural.
Neste artigo procuramos refletir sobre essa concepção e abordagem atual
que são trabalhadas nas instituições de Educação Infantil da rede municipal de São Paulo. Como professoras atuantes nesse segmento educacional e tendo a vivência diária de todos os desafios que se mostram presentes no desenrolar letivo tivemos como objetivo aqui aplicar um véu científico sob nosso olhar unindo a prática ao conhecimento teórico para refletir, compreender e melhorar nossa prática.
A escuta sensível da criança abre um universo de possibilidades para o aprendizado e o desenvolvimento integral do indivíduo. Não podemos ter como objetivo apenas o cumprimento de uma ou outra

habilidade separadamente pois não podemos acreditar que ao realizar um jogo, por exemplo, estaria trabalhando apenas o lado motor e físico sem considerar o desenvolvimento social, cultural e educacional que esse mesmo jogo permite, será um desenvolvimento integral que teremos como resultado.
A criança é um ser cultural que está inserida em seu meio de convívio e
participa ativamente da sociedade. É um erro achar que aquilo que é trabalhado na Educação Infantil só mostrará frutos dali a alguns anos. A educação é transformadora em todos os momentos da vida e o vínculo entre família, escola e sociedade se estreita a cada dia que passa.

Como vimos no exemplo que foi trazido, foi a partir de um momento de interesse de uma criança que poderia ter passado desapercebido em meio a outros tantos momentos que um dos projetos mais relevantes daquele ano surgiu para a turma. Não é considerado o de maior relevância pelo seu conteúdo ou pela extensão que tomou, mas por ter sido o primeiro e que mostrou para todos os alunos e professores envolvidos o quão longe uma centelha de curiosidade pode chegar e o quanto é cativante o caminho da ciência.
Essas crianças, desde tão pequenas, vão aos poucos refazendo os passos de toda humanidade, questionando, pensando, refletindo, criando, desconstruindo saberes e criando novos. Vão aos poucos, desde o seu nascimento pertencendo e recriando a Terra, vão em suas brincadeiras e fantasias criando um presente e um futuro para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente.
BRASIL, Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
BRASIL, Emenda Constitucional nº59 de 11 de novembro de 2009. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica.
SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientação normativa nº 01: avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares – Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / DOT, 2014.
SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. – São Paulo: SME / DOT, 2016.
SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.
Currículo da cidade: Educação Infantil. – São Paulo: SME / COPED, 2019

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MÁRCIA MARIANNE SILVA EUFRÁSIO

RESUMO
O presente trabalho tem como objetivo, apresentar alguns elementos de análise do trabalho educativo desenvolvido na Educação Infantil com crianças de 0 a 5 anos, através do resgate do contexto histórico da criança até a contemporaneidade. Como parte da Educação Básica atual e de fundamental importância para o desenvolvimento da criança, a Educação Infantil vem sendo palco de discussões de toda ordem: no palco das políticas públicas, nos espaços acadêmicos e nas escolas. A valorização da criança e de suas especificidades são revistas através do trabalho educativo focado no letramento, permeado pelas diferentes mídias e linguagens, que aliadas à apropriação do código escrito pelos alunos, podem contribuir no processo de alfabetização no âmbito do ensino infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Letramento; Criança; Educação Infantil.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo desse trabalho é discutir a base teórica do processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil, no espaço educativo e familiar, apresentando uma concepção social e dialógica da linguagem, nos levando a um modo de conceber a noção de letramento com base principalmente nos conceitos de Magda Soares, buscando-se apresentar o papel da escola e da família no processo de letramento.
Analisar a importância do alfabetizar letrando na educação infantil, para colocar a criança em contato com as práticas sociais.
Muitas crianças, ao começarem o ensino estão em níveis conceituais muito elementares acerca do sistema de escrita, seguem durante o primeiro ano escolar a mesma progressão que outras crianças apresentam antes de entrar para a escola; isto ocorre apesar de estarem expostas a ações sistemáticas, planejadas para fazê-las compreender diretamente o sistema alfabético de escrita. (FERREIRO 2001,p.70)

Estudos realizados na área de alfabetização por Emília Ferreiro, e outros pesquisadores mostram a situação preocupante na América Latina em relação ao alto índice de analfabetismo, enfatizando a necessidade premente de mudanças no sistema de ensino da escola pública, que deve tornar-se sensível aos problemas de leitura e escrita das crianças e procurar resolvê-los de forma eficiente.
Crianças que tiveram pouca ou nenhuma chance de frequentar uma instituição pré-escolar ou são filhos de pais analfabetos ou semianalfabetos são as que, mais frequentemente fracassam na escola.
Analisar as contribuições da Educação Infantil para o pleno desenvolvimento infantil, no âmbito social, físico e intelectual, apresentando-lhes uma diversidade de linguagens e situações pedagógicas, a fim de que essa realidade possa ser transformada e a criança passe a ter garantido o seu direito a uma educação de qualidade, que deverá ser refletida positivamente no seu desempenho nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO HISTÓRICO

No Brasil, até meados do século XIX, não havia um atendimento direcionado às crianças pequenas em instituições como creches e pré-escolas.

A expansão da educação infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na estrutura e organização das famílias. (RCNEI, 1998)

Em função do crescimento tecnológico e cultural, propiciando a possibilidade do trabalho feminino, essa situação se modificou.
A partir daí, surgiram discussões, a respeito de determinações importadas do movimento da Escola Nova, que geraram a criação dos primeiros Jardins de Infância, no Rio de Janeiro e em São Paulo.
A fim de facilitar o atendimento aos lactantes durante o horário de trabalho das operárias, surgiram as primeiras regulamentações para o atendimento às crianças pequenas em Escolas Maternais e Jardins de Infância, próximas aos locais de trabalho. Com o passar do tempo, várias instituições oficiais de proteção à criança foram criadas, mantendo um caráter assistencialista.
Na década de 1960, com a lei nº 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foram inseridos os Jardins de Infância no Sistema de Ensino, aumentando a demanda da clientela, fato este, que incentivou o processo da municipalização pré-escolar.
No entanto, as indefinições sobre a finalidade da Educação Infantil, provocavam um descrédito nessa política educacional. Os movimentos feministas, na década de1980, em prol da democratização da escola pública, culminaram com o reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado.
A promulgação, em 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), fomentando discussões sobre a LDB (Lei nº 9.394/96), impulsionou os diferentes setores educacionais a repensarem um novo modelo de Educação Infantil, assim, em 1998 foi formulado pelo Ministério da Educação (MEC), o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI), composto por orientações e referências pedagógicas.
Em conseguinte o Conselho Nacional de Educação (CNE), definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Tais documentos têm subsidiado a organização de novas propostas para a Educação Infantil. No entanto, isso não foi o suficiente para alcançar os avanços que se faziam necessário.
A partir daí, em seminários regionais foram discutidas a formulação de novas políticas públicas para a Educação Infantil, culminando com a obrigação da matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, requerendo mudanças em várias áreas escolares como: currículo, equipamentos, material didático, formação de profissionais, entre outros.
Para tal adequação, foi criada uma nova lei federal nº 11.274/06, concedendo um prazo até 2010, a fim de que os sistemas de ensino se adequem ao atendimento à nova demanda.

3- EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS FUNDAMENTOS

A criança, no início de sua trajetória de vida aprende a falar e compreender a linguagem natural, usando-a não apenas para fazer pedidos ou obedecer a ordens, mas para contar histórias e brincadeiras, tagarelar, insultar, e para ampliar sua compreensão do mundo físico e social. (GARDNER, 1994)
A concepção de criança segundo ARIÈS (1981 apud Cordeiro e Coelho, 2004), foi construída historicamente, tendo ocorrido mudanças significativas no decorrer dos tempos. Partindo da idade Medieval a criança era ignorada em suas peculiaridades, pois era vista como um adulto em miniatura e logo que não mais necessitava do apoio constante da mãe e da ama, era levada para o convívio com os adultos em suas festas e reuniões.
Na Idade Média o sentimento de infância não existia e a criança entre os seis e sete anos era considerada adulta, já que realizava as mesmas atividades dos mais velhos. Não se dispensava um tratamento

especial às crianças, fazendo com que sua sobrevivência se tornasse difícil e sua morte fosse encarada com naturalidade, pois eram tidas como muito frágeis.
O primeiro sentimento que surge em relação à criança é a paparicação, a criança, por sua ingenuidade e graça, torna-se fonte de distração dos adultos. Com o tempo esse hábito expandiu-se, não só junto ao povo, mas também na classe dos bem-nascidos, suscitando críticas severas principalmente no século XVII.
O segundo sentimento é referente à consciência de que a criança é um ser fraco e inocente, sentimento esse que partiu dos eclesiásticos da época, vendo-as como criaturas frágeis de Deus, que necessitavam de orientação, preservação e disciplina.
De acordo com o RCNEI (1998), no século XVIII parte da família a necessidade dos cuidados com a higiene e a saúde, cuidados esses que geraram o sentimento de família e de infância, que antes não existia.
A infância passou a ser identificada como um período de desenvolvimento merecedor de cuidados especiais e a criança tornou-se o centro das atenções nas relações familiares. Este novo olhar para a criança marca o início de sua trajetória como sujeito histórico e social.
Até pouco tempo, Netto (1998 apud Cordeiro e Coelho, 2004), não se considerava a criança como um sujeito participante da história, mesmo sendo alguém que age, interage e modifica a sociedade, pensando o mundo de um jeito muito próprio e especial.
Na contemporaneidade nos defrontamos com constantes mudanças sociais, onde a concepção de infância adquiriu uma nova roupagem.
A criança conquistou seu espaço, no entanto, ela ainda se vê atrelada a algumas vicissitudes decorrentes da dependência do grupo étnico e da classe social a qual pertencem.
No Brasil, as crianças pequenas ainda se confrontam com um cotidiano muito desfavorável, que propicia desde muito cedo a precárias condições de vida, favorecendo o trabalho infantil, bem como ao abuso e exploração por parte dos adultos.
Por outro lado, existem crianças que são protegidas de todas as formas, onde a família e a sociedade se encarregam de fornecer todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento. Tal contradição nos mostra a realidade de uma sociedade que ainda não solucionou as desigualdades sociais do nosso cotidiano.
A criança destes novos tempos, possui outras características e necessidades não encontradas anteriormente, fruto das sugestões da globalização, através da qual a criança é considerada um consumidor em potencial, tornando-se alvo da mídia principalmente televisiva, a qual ocupa o lugar da escola e da família, que anteriormente eram os espaços primários de socialização, transformando-se no principal meio de informação e acesso ao mundo, independente da classe social ou faixa etária.
Segundo estudos realizados por Netto (1998 apud Cordeiro e Coelho, 2004) as crianças têm interesse pela televisão a partir dos seis meses de vida, passando a assistir com maior regularidade a programação por volta dos dois ou três anos de idade.
Quando uma criança inicia seu processo formativo na escola, já traz consigo uma significativa bagagem de conhecimentos obtida através das várias horas em frente ao televisor desde quando ainda era um bebê. Algumas vezes a escola despreza esses conhecimentos, trabalhando de forma descontextualizada, provocando um distanciamento entre as práticas educativas e as vivências infantis.
Diferentemente dos modelos de criança desenvolvidos nos séculos anteriores, hoje a criança possui um espírito mais independente e desenvolveu uma série de habilidades advindas do contato com a mídia.
Apesar de todo esse conhecimento, adquirido de forma bastante rápida, existe a necessidade da figura do adulto enquanto interventor e mediador, a fim de selecionar em termos de qualidade, parte do que foi assimilado através de canais de fácil acesso.
Desse modo, é importante o educador procurar conhecer e compreender a trajetória de desenvolvimento da infância e do conceito de criança até a atualidade, visando uma educação impregnada de criticidade, capaz de oportunizar à criança o seu crescimento físico social e intelectual, preparando-a para enfrentar esses novos tempos, cercados por novos desafios, necessidades e aspirações que certamente serão pontos essenciais para que seja oferecida uma Educação Infantil de qualidade

4- O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Diante de tais colocações, o RCNEI (1998) diz que, a função da Educação Infantil é educar e cuidar, pensando a própria criança, levando em consideração sua singularidade, suas capacidades e limitações em todos os aspectos, oferecendo um ambiente que possibilite interações, experiências e desafios que contribuam para o seu pleno desenvolvimento, sendo uma etapa fundamental na vida escolar da criança, que certamente contribuirá para as aquisições necessárias a novas etapas que a faça progredir, ampliando paulatinamente a compreensão acerca de si e do mundo que a cerca.
Ainda vemos, de acordo com o RCNEI (1998), que a Educação Infantil não é de caráter obrigatório, no entanto, a experiência escolar inicial pode ser deter-

minante para a vida escolar de um indivíduo, através de tudo o que esta etapa de ensino proporciona às crianças.

Desse modo, é prioritário considerar as especificidades e necessidades infantis para atender às suas singularidades, integrando as funções de educar, cuidar e brincar, estabelecendo parceria com as famílias, cabendo à escola de Educação Infantil manter acessível o diálogo e a participação dos pais na vida escolar das crianças, garantindo o seu apoio nas ações educativas. Reforçando tal realidade o RCNEI (1998) enfatiza que as crianças têm direito de ser criadas e educadas no seio de suas famílias. O Estatuto da Criança e do Adolescente reafirma, em seus termos que a família é a primeira instituição social responsável pela efetivação dos direitos básicos das crianças. Cabe, portanto, às instituições estabelecerem um diálogo aberto com as famílias, considerando-as como parceiras e interlocutoras no processo educativo infantil. (p.76) . Sendo a criança um sujeito social e histórico, também possui uma natureza única, tornando-a capaz de sentir e observar o mundo de um modo bem particular. Revela seu esforço para compreender o mundo que a circunda através das relações contraditórias que observa, como também, por meio das brincadeiras entre seus pares, familiares ou não, através dos relacionamentos que desde cedo cria com as pessoas que estão mais próximas.

Neste sentido, Rousseau coloca que a natureza quer que as crianças sejam crianças antes de se tornarem homens. Se queremos perturbar essa ordem, produziremos frutos precoces, sem maturidade nem sabor e que não tardarão a apodrecer; teremos jovens doutores e velhas crianças. A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias; nada há de mais insensato que querer substituí-las pelas nossas[...] (1990 a, p. 80).

A Educação Infantil deve considerar as singularidades das crianças, respeitando seus ritmos e diferenças, a fim de que possam desenvolver suas potencialidades de uma forma bem particular.

Durante esse processo de construção e aquisição do conhecimento, as crianças fazem uso das diferentes formas de linguagem, buscando ideias e hipóteses originais a respeito daquilo que desejam descobrir.

A Educação Infantil e seus profissionais têm o grande desafio de compreender, conhecer e reconhecer a maneira peculiar das crianças serem e estarem no mundo, pois, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças, apesar dos conhecimentos advindos de algumas ciências como: psicologia, antropologia, medicina, que desvelam o universo infantil, apontando algumas particularidades comuns entre elas, devendo levar em conta esse processo, incorporando de maneira integrada as funções de educar e cuidar.

A respeito desse assunto, Kramer (2003) dá ênfase à inerente relação entre o educar e cuidar, alegando que a Educação infantil não pode ser compreendida como um momento da aprendizagem que apenas instrui, tampouco como um local de guarda e proteção, recomendando que o cuidado com o outro deve estar presente no ato de educar independentemente do nível de ensino em que se está atuando. Forest explica que as instituições infantis são um dos contextos de desenvolvimento da criança. Além de prestar cuidados físicos, ela cria condições para o seu desenvolvimento cognitivo, simbólico, social e emocional. O importante é que a instituição seja pensada não como instituição substituta da família, mas como ambiente de socialização diferente do familiar. Nela se dá o cuidado e a educação de crianças, que aí vivem, convivem, exploram, conhecem, construindo uma visão de mundo de si mesmas, constituindo-se como sujeito. (2007, p.8).

Todas as crianças que frequentam a Educação Infantil, indistintamente, devem ter acesso aos elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social, através de aprendizagens variadas, concretizadas em situações de interação. No processo de desenvolvimento infantil, vale salientar, que tais aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras, em situações pedagógicas ou mesmo orientadas pelos adultos, acontecem de forma integrada, cabendo a instituição oferecer as condições necessárias para que isso ocorra.

Dessa forma, o profissional que atua na Educação Infantil, deve oferecer atividades que:

- Desenvolvam a coordenação motora;
- Incentivem as diferentes formas de expressão;
- Estimulem a criatividade com atividades livres e aguce a descoberta do novo;
- Despertem a expressão corporal e a socialização, entre outras.

Educar, pode-se dizer que, é favorecer situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma completa, devendo contribuir para o desenvolvimento pleno das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em atitudes de aceitação, colaboração, respeito e confiança, bem como facilitar o seu acesso aos conhecimentos mais completos da sua realidade social e cultural.

Na perspectiva de cooperar para a formação de crianças mais felizes e saudáveis, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimentos das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas. Em relação a essas situações de aquisições de aprendizagens, Freinet diz que:

Ela deve trabalhar com prazer; é o interesse que a faz avançar. O controle e a autoridade do adulto

devem reduzir-se a fornecer os meios, despertar o interesse e orientar a criança, que por si só, vai querer criar, agir e realizar. (1978, p. 25).

Cuidar significa valorizar o outro e ajudar na sua humanização, e isso depende tanto dos cuidados relacionais e biológicos, quanto da forma como são oferecidos. Essas atitudes serão influenciadas pelo contexto sociocultural e dependerão da compreensão que o adulto possui das relações com as crianças.

Para cuidar é preciso comprometimento e solidariedade com o outro, que são consequências da construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado.

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver as capacidades. O cuidado é um ato de relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos (RCNEI, 2001, p.24).

Para entender a criança e propiciar condições para o seu desenvolvimento, insiste-se no respeito às singularidades infantis que pressupõe na garantia e estímulo ao lúdico na vida escolar. “A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa” (BRASIL, 2001, p.27).

O brincar ajuda as crianças a exercerem a capacidade de criar por ser uma imitação transformada no plano das emoções e das ideias de uma realidade antes vivenciada, ao brincar as crianças recriam e repensam acontecimentos que lhes deram origem, tendo consciência que estão brincando; ao adotar outros papéis na brincadeira agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos.

É a brincadeira que favorece a autoestima e contribui para interiorizar modelos de adultos realizando significações para ajudar na compreensão do mundo e na construção de valores.

Desta forma o professor é quem organiza e planeja as brincadeiras porque, por meio delas, ele pode observar e constituir uma visão do processo de desenvolvimento das crianças em conjunto e em particular, tendo consciência do papel da brincadeira no processo de (des) (re) construção de significados, sabendo diferenciar os objetivos de uma brincadeira de regras e de uma onde as crianças podem agir espontaneamente, se apropriando de cada observação para ajudá-las no desenvolvimento da autonomia.

Desse modo é importante ressaltar, o valor que os brinquedos e as brincadeiras adquirem nesse contexto, trazendo o que aponta o RCNEI: É o adulto na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Consequentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar. (p.28)

Mais do que uma “ferramenta”, o brincar é uma condição essencial para o desenvolvimento da criança. Através dele, a criança pode desenvolver capacidades importantes como: a atenção, a memória, a imitação e a imaginação. Ao brincar, as crianças exploram e refletem sobre a realidade e a cultura na qual estão inseridas, interiorizando-as e, ao mesmo tempo, questionando as regras e papéis sociais.

O brincar potência o desenvolvimento, já que assim aprende a conhecer, aprende a fazer, aprende a conviver e, sobretudo, aprende a ser.

Para além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção.

Através da brincadeira, as crianças ultrapassam a realidade, transformando-a através da imaginação. Desta forma, expressam o que teriam dificuldades em realizar através do uso de palavras.

Os jogos das crianças não são apenas recordações do que veem os adultos fazerem. Elas nunca reproduzem de forma absolutamente igual ao sucedido na realidade. O que sucede é uma transformação criadora do percepcionado para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança, ou seja, uma reinvenção da realidade.

É imprescindível que as brincadeiras sejam utilizadas com maior frequência nas propostas pedagógicas e que o professor tenha um olhar diferenciado para essa prática diária, dando a importância que lhe é devida.

Faz-se necessário nas escolas, uma maior conscientização no sentido de desmistificar a importância do ‘brincar’; que não se constitui apenas de um mero passatempo, mas de um recurso de grande valia na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças.

É imprescindível, garantir, na rotina escolar, tempo e espaço para a brincadeira, independentemente da quantidade e variedade de materiais disponíveis, pois o jogo simbólico independe desses recursos, visto que a criança transforma o significado das coisas de acordo com seus desejos.

A escola, mais especificamente, a Educação Infantil, deve considerar o brincar como parceiro e utilizá-lo amplamente para atuar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, dando continuidade ao seu processo de alfabetização, o qual se inicia desde o nascimento.

Lembrando-se que cada criança é única, fato que precisa ser considerado por escola e família, pois é o que dará a medida do tempo apropriado, o que permitirá que não se antecipe, nem se retarde a alfabetização.

De acordo com o que vimos anteriormente, Assis coloca que a educação Infantil deve visar o desenvolvimento infantil em todas as suas dimensões, não podendo estar comprometida através de seus propósitos e objetivos, com a situação de sucesso ou insucesso de seus alunos em outros níveis de seu processo de escolarização. (1999,p.57)

O RCNEI (1998) coloca que a linguagem oral e escrita está presente no dia a dia e na prática das instituições de Educação Infantil, a partir do momento em que a comunicação acontece no espaço escolar através de seus partícipes. Criança e adultos comunicam-se mutuamente exprimindo sentimentos e ideias.

A aprendizagem da linguagem pela criança é compreendida de formas diferentes em diversas instituições. Em algumas delas, dispensa-se as ações pedagógicas intencionais cujo objetivo seria o favorecimento da aprendizagem, acreditando-se que a linguagem oral e escrita é adquirida através de um processo natural, espontâneo em função da maturação biológica.

Em outras, acredita-se para que ocorra a aprendizagem da criança, faz-se indispensável a intervenção direta do adulto, resultando em orientações que promovem o ensino de listagens de palavras que são escritas, cujo grau de dificuldades vão aumentando gradativamente.

Concomitantemente, para que a aprendizagem flua, sugerem que devem ser criadas situações em que o silêncio e a homogeneidade predominem, fazendo com que as crianças sejam tolhidas nas suas expressões peculiares de comunicar-se através da fala, gestos e movimentos. Neste panorama, a linguagem é concebida como um conjunto de palavras para dar nome a objetos, pessoas e ações.

Geralmente nas instituições de Educação Infantil, o desenvolvimento da oralidade tem se limitado à roda de conversa, onde o professor monopoliza as falas e as crianças apenas respondem, em grupo, às perguntas realizadas pelo professor, que supõe, desta forma, estar estimulando o desenvolvimento da oralidade em seus alunos.

Concepções semelhantes, no que diz respeito à linguagem escrita, ainda estão presentes na Educação Infantil, com práticas onde as crianças realizam exercícios de prontidão, entre os quais: passar o lápis sobre linhas pontilhadas, ligar elementos gráficos (levar o passarinho ao ninho, fazer os pingos da chuva, etc.), que devem ser desenvolvidos para possibilitar a aprendizagem da leitura e da escrita.

Nessa perspectiva os Referenciais Curriculares (1998) dizem que o trabalho com a linguagem oral, não pode se restringir a rodas de conversa ou a algumas atividades dirigidas, uma vez que ela está presente no cotidiano da criança e na prática escolar, como também a linguagem escrita não pode se restringir à cópias de vogais e consoantes, muitas vezes grafadas com aspectos humanos ou de animais, ensinadas uma a uma ou com exercícios mimeografados de pontilhados a serem cobertos. (p.46)

A Educação Infantil pode e deve dar acesso a diversas formas da linguagem oral e escrita à medida que oferecem atividades que possibilitem a criança brincar com a sonoridade das palavras, reconhecendo semelhanças e diferenças entre os termos, manusear todo tipo de material escrito, como revistas, gibis, livros, fascículos, ouvir e recontar histórias lidas ou contadas pelo professor, que serve de escriba durante a construção de textos coletivos.

O RCNEI (1998) diz outrossim, que a Educação Infantil não tem a obrigação de garantir que a criança esteja alfabetizada ao final desta etapa de ensino. O que se explicita no documento é a necessidade de se oferecer condições para que a criança possa aprender a ler e a escrever, através de sua participação em situações que envolvam práticas sociais de letramento.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Artigo 29:

“A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Sendo assim, cabe à Educação Infantil oferecer situações de aprendizagens significativas, que contribuam para o seu desenvolvimento em todos os aspectos supracitados.

5- LETRAMENTO, ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL

Os questionamentos acerca do momento de alfabetizar continuam a ser uma constante no meio educacional, no entanto, faz-se necessário que nos remetamos um pouco ao passado, na década de 1960, numa época em que as crianças, até os seis anos, não frequentavam a escola, bem como não eram tão expostas à linguagem escrita por meio de jornais, revistas, outdoors, videogames e computadores. As letras mal existiam em seu cotidiano, fazendo com que iniciassem sua vida escolar aos sete anos, idade de ingresso no primeiro ano primário, quando então o mundo escrito lhes era apresentado.

Esse processo acontecia em um ensino formal e di-

rigido, como se as crianças só aprendessem aquilo que os adultos lhes apresentavam de uma forma tradicional e passiva, desconsiderando a maturidade e a experiência individual.

A apresentação de letras às crianças antes dos sete anos era considerada prematura, caso ocorresse a educação institucionalizada antes dessa idade, ela acontecia no espaço educativo denominado "jardim-de-infância", configurando um cuidado, a fim de que as crianças crescessem, até chegarem ao momento ideal ("floração") de poderem ter acesso ao mundo das letras.

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. (Garcia, 2001).

A educação escolar e a família têm um papel amplo e rico, nesse início de processo: fazer com que a criança leia o mundo e comece a expor suas primeiras ideias e palavras no papel, ainda que não o faça da forma convencional. Isso exige autoconfiança, acreditar em si próprio. Nesse momento ela trocará e inverterá letras, sílabas e traçados. Tudo faz parte, significa que está buscando aproximar-se desse universo simbólico. Acredita-se que a criança vai formando conhecimentos de acordo com o mundo em que vive. Nesse processo, a escrita está naturalmente inserida como um objeto cultural socialmente construído. Esse processo se dá pela necessidade vital do ser humano em comunicar-se, sem a necessidade de exercícios exaustivos de cópias, memorizações ou treinos mecânicos que ainda permeiam o fazer pedagógico de muitos professores da contemporaneidade.

Segundo Soares: [...] nos contextos grafocêntricos em que vivemos, as crianças convivem com a escrita - umas, mais, outras, menos, dependendo da camada social a que pertençam, mas todas convivem com a escrita – muito antes de chegar ao ensino fundamental e antes mesmo de chegar as instituições de educação infantil. Nessa convivência, elas vão construindo sua alfabetização e seu letramento: seu conceito de língua escrita, das funções do ler e do escrever; seu conhecimento de letras e números; sua diferenciação entre gêneros e portadores de textos – as diferenças que veem os adultos buscarem em rótulos, as histórias que lhes são lidas em um livro, em uma revista, os bilhetes que as pessoas escrevem ou lêem. (2009, p.7)

Em consonância com a autora o RCNEI (1998) enfatiza que mesmo antes de iniciar sua vida escolar, a criança está inserida em uma sociedade letrada, interagindo constantemente com esse mundo repleto de signos, demonstrando bastante interesse e curiosidade pelos recursos materiais que lhe são apresentados, observando tudo o que acontece em sua volta, especialmente a conduta dos adultos com os quais convivem. A aprendizagem nesse contexto, acontece naturalmente, é uma conquista, exploração do conhecimento pela própria criança.

Emília Ferreiro enfatiza que: "a língua escrita é um objeto de uso social, com uma existência social (e não apenas escolar). Quando as crianças vivem em um ambiente urbano, encontram escritas por toda parte (letreiros de rua, vasilhames comerciais, propagandas, anúncios da tevê, etc.). No mundo circundante onde estão todas as letras, não em uma ordem preestabelecida, mas com a frequência que cada uma delas tem na escrita da língua. Todas as letras em uma grande quantidade de estilos e tipos gráficos. Ninguém pode impedir a criança de vê-las e se ocupar delas. " (2001, p.37).

Para Magda Soares (2009), entre outros pesquisadores da área, a presença do letramento e da alfabetização na Educação Infantil é uma realidade, uma afirmação, não uma dúvida como muitos ainda insiste em enfocar. A palavra letramento se tornaria desnecessária se houvesse a possibilidade de impor um sentido ampliado à palavra alfabetização. Para alguns autores o letramento é o resultado da ação de ensinar a ler e a escrever. É o estado ou a condição que adquire um indivíduo ou um grupo social, como consequência de ter se apropriado da leitura e da escrita, utilizando-se desses meios para: seguir instruções, manuais de jogos, apoiar a memória, divertir-se, informar-se, orientar-se no mundo, entre outros.

Mary Kato (uma das primeiras autoras a usar o termo "letramento"), diz que: "a chamada norma padrão, ou a língua falada culta, é consequência do letramento, motivo porque, indiretamente é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita". Kato (2008 apud Garcia, 2008).

Magda Soares diz que: "o desenvolvimento do uso de habilidades de uso da tecnologia da escrita, isto é, da apropriação do sistema alfabético e ortográfico, acontece por meio da inserção em práticas sociais que envolvem a leitura e escrita: letramento". Soares (2008 apud Garcia, 2008)

Para Paulo Freire, "o ato de ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo, e a seguir escreveram as palavras". Freire (2008 apud Garcia, 2008).

Com base nesses pressupostos, defendemos que o letramento pode e deve estar presente na Educação Infantil. O letramento tem início quando a crian-

ça começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade e se amplia por toda a vida. A criança aprende o tempo todo, no entanto, não necessariamente aquilo que o adulto quer ou acha que ela deve aprender de forma intencional.
A relação ensino-aprendizagem não ocorre de forma linear, pois, nem tudo o que se ensina, se aprende, e às vezes aprende-se coisas que ninguém tinha a pretensão de ensinar. A aprendizagem lúdica através de jogos, brincadeiras, músicas, e dramatizações é significativa e altamente motivadora, devendo acontecer em casa e na escola, em especial na sala de aula, onde aprender vira "ofício do brincar" e a vida escolar um enorme prazer.
Para Vygotsky (1989), a criança aprende e se desenvolve com aquilo que faz sozinha, de forma independente e àquilo que ela faz com a colaboração de outras pessoas, especialmente imitando os adultos.
Nesse contexto Freire coloca que quando se tira da criança a possibilidade de conhecer esse ou aquele aspecto da realidade, na verdade se está alienando-a da sua capacidade de construir seu conhecimento. Por que o ato de conhecer é tão vital como comer ou dormir, e eu não posso comer ou dormir por alguém. (1988, p. 15). Acreditamos que uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento dos vários tipos de linguagem, pode refletir de forma positiva no desempenho das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas. O alto índice de repetência nesses anos tem como um dos principais motivos o fato de que muitas dessas crianças não são preparadas para ler e escrever, ou seja, não têm contato com materiais que auxiliarão no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Essa necessidade poderia ser suprida pela Educação Infantil que, dentre muitos outros benefícios, favorece a alfabetização (LUCON, 2007). O simples contato da criança com diferentes suportes textuais não é suficiente para que aprenda a ler e escrever convencionalmente. Para Soares (2003, apud RCNEI, 1998), é preciso haver situações que instiguem a reflexão e formulação das hipóteses acerca das possíveis regras necessárias à leitura e à escrita de textos. Assim a alfabetização ganha novos significados por estar atrelada a situações do cotidiano das crianças.
O entendimento de que o processo de alfabetização vai além da codificação e decodificação do sistema alfabético e da apropriação de suas regras ortográficas tem impulsionado o debate acerca do processo de letramento. Na concepção atual, a alfabetização não precede o letramento. Os dois processos, apesar de serem simultâneos, são de naturezas totalmente diferentes, envolvendo, habilidades, competências e conhecimentos específicos que implicam formas de aprendizagens diferenciadas e, por conseguintes procedimentos de ensino também diferenciados.
A Educação Infantil, portanto, tem um papel muito importante em relação ao processo de letramento e alfabetização da criança, oportunizando situações que promovam a aprendizagem significativa, onde a criança possa aprender a ler e a escrever interagindo com uma variedade de gêneros com finalidades variadas, identificando seus usos e características, aprendendo o sentido da função que tem a escrita. Diante disso, os Referenciais Curriculares, enfatiza que a escola deve proporcionar o acesso às diferentes linguagens, não apenas como pré-requisitos ao letramento ou alfabetização, mas pela oportunidade de as crianças expressarem-se plenamente.

6. CONCLUSÃO

O conceito de criança foi construído historicamente, tendo ocorrido mudanças significativas no decorrer dos tempos e a criança que era "invisível" aos olhos da sociedade no século XVII, passou também a ter direitos que no âmbito educacional devem ser vistos pela educação infantil, dando-lhes o direito de aprender de forma prazerosa e significativa.
A Educação Infantil deixou de ter funções assistencialistas e passou a ter funções educadoras. Estudos, pesquisas e leis tem mostrado que a criança ocupa lugar relevante, de forma crescente nas culturas atuais. É na infância que se desenvolvem as características mais importantes para o equilíbrio e inteligência do adulto. Segundo o Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2001), a Educação Infantil é analisada em seus diagnósticos, diretrizes e metas, ganhando preocupações que consideram as características da criança, ambiente adequado a cada fase do seu desenvolvimento, profissionais preparados, socialização com indivíduos semelhantes e estímulo à aprendizagem.
Educar e cuidar são os principais objetivos da Educação Infantil, no entanto, nada impede que as crianças tenham acesso a atividades que envolvam o letramento a fim de facilitar o seu processo de alfabetização, pois apesar da alfabetização para alguns educadores, ser um processo que oficialmente só tenha início no primeiro ano do ensino fundamental, sabemos que desde o nascimento a criança está exposta a práticas sociais da leitura e da escrita.
Felizmente, as crianças de todas as épocas e de todos os países ignoram esta restrição. Nunca esperam completar 6 anos e ter uma professora à sua frente para começarem a aprender. Desde que nascem são construtoras do conhecimento.
Na Educação Infantil há o predomínio da oralidade, no entanto, é uma etapa de importância fundamental para a alfabetização e o letramento. Para esse

fim, a educação infantil pode e deve dar acesso a diversas formas da linguagem oral e escrita a medida que se oferecem atividades que possibilitem às crianças brincar com a sonoridade das palavras, reconhecendo semelhanças e diferenças entre os termos, manuseando diversos materiais impressos como: livros, revistas, gibis, ouvir e contar histórias, enfim, estar em constante convívio com o mundo da leitura e da escrita.

7 REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. Educação infantil: prioridade imprescindível. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARIÈS, P. Historia Social da criança e da família. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL, BRASÍLIA. LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.1996.

_____.LDB- Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional.1961.

_____.Lei Federal 11.274/06 – Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação infantil: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. v.1,2,3. Brasília: MEC SEF, 1998.

_____. Estatuto da criança e do adolescente. Lei 8.069/90. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

_____. Política nacional de educação infantil. Brasília. MEC/SEF, Coordenação de Educação Infantil. Brasília, 1994.

_____.Plano Nacional da Educação. 2001

CORDEIRO. Sandro S. COELHO, Maria das Graças P. Descortinando o conceito de infância: do passado à contemporaneidade. Disponível em: Acesso em: 14/07/2014.

FERRERO, E. Reflexões sobre a alfabetização; tradução Horácio Gonzales (et al.) 24 ed. atualizada - São Paulo:Cortez,2001.

FOREST, Nilza A. Cuidar e Educar: Perspectivas para as práticas pedagógicas na educação infantil. Disponível em: http://.www.icpg.com.br/artigos/rev03-07.pdf. Acesso em: 27/07/2014.

FREINET, É. Nascimento de uma pedagogia popular: os métodos Freinet. Lisboa: Estampa, 1978.

GARCIA, Regina Leite (org.) Alfabetização dos alunos das classes populares, ainda um desafio; Anne Marie Milon Oliveira...[et al.] – 4. ed –São Paulo, Cortez, 2002.

GARCIA, R. L. Em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

KRAMER, Sônia. História e política da educação infantil.Sonimar C. de Faria;in: Educação infantil em curso. Rio de janeiro:Editora Ravil, 1997.(p.09 a 37).

A INFLUÊNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARCIA MEDEIROS DE AZEVEDO

RESUMO

O presente artigo discorre sobre a Psicomotricidade para o desenvolvimento infantil, é vista como ação educativa integrada e fundamentada na comunicação, na linguagem e nos movimentos naturais conscientes e espontâneos da criança. Tem como finalidade normalizar e aperfeiçoar a conduta global do ser humano. Utilizar as ações psicomotoras como meio de comunicação através da exploração do movimento consciente, intencional e sensível em sua evolução e formação, sendo considerada como ponto total de apoio das experiências sensório motoras, emocionais, afetivas, cognitivas, espirituais e sociais, como um todo. Estimula a criatividade e as inúmeras formas de movimento por meio de suas práxias (capacidade de realização voluntária de movimentos). Procura ajudar a pessoa na melhor tomada de consciência de seu corpo integrada às emoções, a fim de reencontrar o caminho da comunicação consigo mesma e com os outros.

PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade; Educação Infantil; Desenvolvimento global da criança.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem por objetivo fazer algumas considerações sobre a importância da psicomotricidade na Educação Infantil, visando o equilíbrio e o desenvolvimento motor e intelectual da criança. A psicomotricidade é a capacidade psíquica de realizar movimentos, não se tratando da relação do movimento propriamente dito, mas sim da atividade psíquica que transforma a imagem para a ação em estímulos para os procedimentos musculares adequados (ASSIS; JOBIM, 2008).

A Importância da função motora, o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento afetivo estão intimamente ligados na criança, com isto, através de técnicas a serem aplicadas, as crianças terão condições mínimas necessárias para uma boa aprendizagem.

Sendo a Educação Infantil a etapa crucial do desenvolvimento, e partindo do princípio que a criança tem plenas condições de aprendizado desde os primeiros anos de vida, o estudo tem como finalidade compreender o porquê se faz imprescindível o trabalho com a Educação Psicomotora na Educação Infantil para o desenvolvimento global.

Apresentar noção do esquema corporal é um ele-

mento básico indispensável para a formação da personalidade e desenvolvimento da criança. A proporia criança por sua vez percebe-se e também coisas que a cercam, em função de outras pessoas, e sua personalidade se desenvolvem por uma progressiva tomada de consciência de seu corpo, de seu ser, de suas possibilidades de agir e transformar o mundo a sua volta.

A aprendizagem humana é o resultado de uma experiência motora que posteriormente se conserva no cérebro, através de uma experiência psicológica reflexiva" (FONSECA, 1995b, p. 150).

O método não diretivos que a psicomotricidade e vivenciada por ações práticas fundamentam-se no jogo como ferramenta para o brincar da criança, proporcionando a representação, a imaginação e criatividade. O Trabalho do indivíduo está atrelado em sua totalidade neste espaço lúdico e educativo, permitindo a exteriorização de suas emoções, a interação com o ambiente, com os objetos e com outras pessoas.

Negrine (2002) explica a importância da ação do brincar como elemento motivador a fim de provocar a exteriorização corporal da criança, pois entende que a ação de brincar impulsiona processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

Essas estratégias de intervenções pedagógicas criam, também, condições importantes para a construção de um vocabulário psicomotor amplo e diversificado e servem como melhora das relações da criança com o adulto, com os iguais, com os objetos e consigo mesma.

Jogos e brincadeiras são um componente pedagógico capaz de possibilitar a exteriorização das emoções e sentimentos das crianças, a psicomotricidade vivenciada baseia-se em três objetivos importantes dentro de sua fundamentação: experiência corporal variadas que se dá pela exploração do espaço do corpo e objetos, o estimula a vivencias simbólicas no qual o movimento e realizado como a representação ou imaginação e a comunicação através da oralidade e expressividade que proporciona a socialização. Para o desenvolvimento do processo corporal é necessário que se compreenda o corpo como elemento principal das potencialidades, pois por meio da expressão corporal ocorrem diferentes maneiras de comunicação com os objetos e pessoas que estão em seu entorno.

Segundo Cabral (2001), este corpo inteiro, integrado, que é o objeto da psicomotricidade, pode ser dividido didaticamente em: o corpo como instrumento de ação (funcional), o corpo instrumento de conhecimento (cognitivo), corpo fantasmático e relacional (relações, afeto e sentimentos), corpo social (papéis na sociedade).

O trabalho na educação infantil não integrado com jogos e exploração do espaço e corpo não favorece o pleno desenvolvimento das crianças e podem ocasionar dificuldades futuras.

1.1 PSICOMOTRICIDADE

Mesmo sendo um estudo recente, pode-se verificar que segundo alguns autores a história da psicomotricidade nasceu com a história do corpo, que teve um longo percurso muitas vezes marcado por transformações profundas e reformulações decisivas, que vieram culminar em nossas modernas concepções de psicomotricidade, bem como de compreendê-las (COSTE, 1992; MELLO, 1987).

Para que fosse possível o estudo da psicomotricidade, teve-se a necessidade de recorrer a outras áreas do conhecimento, especialmente as que estudavam o comportamento motor e desenvolvimento humano.

A história da psicomotricidade, representada já um século de esforço de ação e de pensamento, a sua cientificidade na área da cibernética e da informática, vai- nos permitir certamente, ir mais longe da descrição das relações mútuas e recíprocas da convivência do corpo com o psíquico. Está intimidade filogenética e ontogenética representam o triunfo evolutivo da espécie humana; um longo passado de vários milhões de anos de conquistas psicomotora (FONSECA; 1988, p. 99).

Numa síntese histórica, podemos salientar que a origem da Psicomotricidade remonta à Antiguidade, nascendo com a própria história do corpo que veio a sofrer grandes transformações ao longo do tempo, sendo portanto indispensável referir a evolução da mesma (Vieira, Batista, & Lapierrre, 2005). O corpo sempre ocupou um lugar de destaque na cultura grega. Platão afirmava que havia uma separação entre o corpo e a alma, considerando o corpo apenas um lugar transitório da existência humana; Aristóteles (384-322 a.C.) via o homem como uma certa quantidade de matéria (o corpo) moldada numa forma (alma); e Descartes falava do dualismo entre o corpo e a alma – dualismo cartesiano – acrescentando ainda à existência do ser o ato de pensar: "Eu sou uma coisa que pensa, uma coisa da qual toda a essência decorre de pensar" (Sousa, 2004).

A psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o corpo em movimento e em relação seu mundo interno e externo, e está relacionado ao processo de maturação onde o corpo é a origem cognitiva, afetiva e orgânica, se faz importante para o trabalho com crianças na etapa da educação infantil.

Muitos estudiosos voltaram suas pesquisas para a Psicomotricidade. Mas segundo Fonseca (1995b), Henri Wallon possivelmente é o precursor dos estudos direcionados a essa área, pois desenvolveu várias pesquisas e publicou obras no campo do desenvolvimento psicológico da criança.
Em 1925, Wallon estuda o movimento humano e psicofisiológico da vida afetiva, colocando este como instrumento na construção do psiquismo, relacionando-o ao afeto, à emoção, ao meio ambiente e aos hábitos do indivíduo. A psicomotricidade é uma ciência que tem por objeto o estudo do homem através do seu corpo em movimento nas suas relações com seu mundo interno e externo. (ALVES, 2003) Segundo Wallon (apud DE MEUR; STAES, 1989, p.9) "o esquema corporal é um elemento básico indispensável para a formação da personalidade da criança. É a representação relativamente global, científica e diferenciada que a criança tem de seu próprio corpo".
Para Negrine (1987), a coordenação psicomotora, estrutura-se em duas funções, ou seja, da maturação neurológica progressista (onde os órgãos sensoriais desempenham um papel importante) e a maturação ligada às experiências corporais vividas pelo indivíduo.
O movimento também contribui para o domínio das habilidades motoras que a criança desenvolve ao longo da infância (andar, correr, pular, saltar, etc). Piaget (1992) em sua teoria sobre o desenvolvimento infantil já afirmava sobre uma inteligência motora, que é prática, sendo os movimentos reflexos, e a partir do contato com o ambiente a criança vai construindo um movimento intencional. Todas essas ações fazem com que a criança desenvolva habilidades para a aprendizagem, uma vez que está favorecida pelos estímulos adequados. Esses estímulos, oferecidos pelo ambiente e pelo professor, fazem com que a criança adquira gradativamente uma maior autonomia nos seus esquemas motores, adquirindo novas habilidades. A criança inicia seus movimentos partindo do mais simples ao mais complexo.

1.2 EDUCAÇÃO PSICOMOTORA

A primeira infância corresponde do 0 aos 6 anos de idade, sendo este um período de extrema importância na vida da criança, pois diz respeito ao início do seu desenvolvimento físico, emocional e social (Almeida, 2013). É nesta altura que a autonomia, a socialização, a capacidade de ver o mundo e explorá-lo tornam-se objetivos educativos, procurando-se assim desenvolver estas competências na criança.
De acordo com Airton Negrine a educação psicomotora pode ser compreendida como uma técnica:

> A educação psicomotora é uma técnica, que através de exercícios e jogos adequados a cada faixa etária leva acriança ao desenvolvimento global de ser. Devendo estimular, de tal forma, toda uma atitude de relacionada ao corpo, respeitando as diferenças individuais (o ser é único, diferenciado e especial) e levando a autonomia do indivíduo como lugar de percepção, expressão e criação em todo seu potencial. (NEGRINE, 1995, p. 15).

Através de várias pesquisas, estudiosos do assunto acreditam que a psicomotricidade auxilia e capacita melhor o aluno para uma melhor assimilação das aprendizagens escolares.
Considerando que o nosso mundo é sensorial, um dos primeiros desafios do bebê é organizar, interpretar e integrar informações dos vários sistemas sensoriais, de forma a dar sentido ao que se passa a sua volta". (MAGALHAES & LAMBERTUCCI, 2004, p.299).
Nesse contexto, a integração sensorial se coloca como um processo pela qual o cérebro organiza as informações, de modo a dar uma resposta adaptativa adequada, organizando, assim, as sensações do próprio corpo e do ambiente de forma a ser possível o uso eficiente do mesmo no ambiente. Assim a teoria de integração sensorial foi desenvolvida por Ayres, um terapeuta ocupacional e psicóloga, no qual partiu da premissa que as funções corticais superiores dependem de uma organização neural adequada nos níveis cerebrais subcorticais (UMPHRED, 1994).
A contribuição da integração sensorial no desenvolvimento infantil é essencial, visto que a criança desenvolve a capacidade de organizar inputs sensoriais, capacidade para selecionar, adquirir, classificar e integrar as informações, por meio da experiência com sensações. Através disso, a criança precisa de atividades que envolvam todo esse conjunto para desenvolver e aprimorar a psicomotricidade (motricidade fina, global, equilíbrio, esquema corporal, organização espacial e temporal). A dieta sensorial são estímulos ambientais que podem ser introduzidos na vida da criança para ajudá-la a funcionar melhor. Recursos sensoriais podem fazer com que a criança acalme ou melhore o nível de alerta necessário para uma melhor aprendizagem. (EDMANS, 2004).
"[...] Todas as nossas ações, não só motoras, mas também processos de
aprendizagem e formação de conceitos, são dependentes da capacidade para interpretar informações sensoriais". (MAGALHAES & LAMBERTUCCI, 2004, p.299). A integração sensorial fornece a base para o aprendizado e a regulação emocional. Deficiências no processamento sensorial e na sua organização podem levar a certos tipos de aprendizado

conceitual e motor. Experiências sensoriais fornecidas dentro do contexto de atividades significativas e que resultem em respostas adaptativas irão fortalecer a integração sensorial, e portanto fortalecer o aprendizado. (BALOUEFF, 2002, p. 507).
A estimulação sensorial é parte fundamental da psicomotricidade, como Fonseca (2004, p. 52) relata que "[...] a integração sensorial da espécie humana inicia-se no útero maternal como pré-requisito do desenvolvimento e da aprendizagem e prolonga-se [...]" com isso, entende-se que desde a fase fetal, o ser humano já é exposto a uma grande quantidade de estímulos vindos do meio exterior, levando-o ao desenvolvimento de suas capacidades. Tendo isso em mente, os canais como a visão, audição, olfato, tato e paladar, tornam-se alguns dos principais condutores de tudo aquilo que vem do exterior, integrando todas as informações e as transmitindo ao cérebro e seus sistemas:

É o cérebro que cabe organizar um sistema de comunicação de milhões de dados para que as respostas adaptativas façam parte do repertório do indivíduo, por meio das quais ele se apropria de aprendizagens não verbais e verbais múltiplas [...]. (FONSECA, 2004, p.52).

A educação do movimento ou a educação psicomotora devem ser vistas sob o aspecto orgânico, motor e psicológico, de maneira integrada, formando uma só unidade psicomotora. O movimento humano é um meio educativo de ação positiva em relação às dificuldades da função psicomotora. Auxilia na formação do caráter e no desenvolvimento da capacidade de resolução das tarefas da vida cotidiana.

Silva (2010) diz que psicomotricidade é a relação entre a motricidade, a cognição e a afetividade. É uma ciência da educação que objetiva educar e desenvolver os movimentos envolvendo as funções da inteligência, além de estudar o homem através do seu corpo em movimento, tanto em relação ao seu ambiente quanto em relação a si próprio, estando presente nos gestos mais simples e tendo como objetivo o conhecimento e o domínio da criança do seu corpo. A psicomotricidade é um elemento essencial e indispensável para o desenvolvimento geral e uniforme e para a aprendizagem da criança.

1.3 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PSICOMOTORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O ser humano, desde o seu nascimento, necessita de estímulos para sua sobrevivência. A Educação Infantil traz um novo caminho e uma nova perspectiva quando se trata do desenvolvimento global da criança, onde se observa a necessidade nas escolas de modo geral e principalmente as de Educação Infantil de um trabalho com qualidade na área motora, para que desse modo a criança vivencie todas as etapas de seu desenvolvimento, sendo atendidas por profissionais receptivos ao processo maturativo e psicoafetivo. A tomada de consciência por parte da criança do seu corpo deve ser algo estimulado e ensinado na escola, pois as bases da educação psicomotora são essenciais para um melhor nível de desenvolvimento das capacidades intelectuais tão exigidas pela sociedade.
Conhecer e registrar o nível motor das crianças é muito importante para o professor, pois como disse Rosa Neto (2002, p.27):

"O padrão de crescimento e de comportamento motor humano, o qual se modifica através da vida e do tempo, e a grande quantidade de influências que os afetam, constituem fomento para diferentes teorias científicas e sustentam a evolução de estudos que se caracterizam pelas técnicas de pesquisa e pelos meios utilizados na obtenção de dados, os quais são elaborados e discutidos como forma de elucidar os diferentes caminhos que perfazem a existência do homem e sua evolução física, orgânica, cognitiva e psicológica. Conceitos, ilustrações e teorias adicionam ao contexto a estrutura necessária para que tais estudos possam legitimar- se e oferecer fundamentos fidedignos sobre as hipóteses que pretendem estabelecer e discutir. É importante lembrar que o
caráter estatístico de nível normal de referência dos testes não engloba o mesmo valor para todas as populações, tendo em vista os aspectos afetivos e sociais".

O que é educativo na atividade motora não é a quantidade de trabalho efetuado nem o registro (valor numérico) alcançado, mas sim o controle de si mesmo obtido pela qualidade do movimento executado, isto é, da precisão e da maestria de sua execução. (ROSA NETO, 2002, p. 17).
O principal objetivo da educação psicomotora não se restringe ao conhecimento da criança sobre uma imagem do seu corpo, ou seja, ela não se prende apenas ao conteúdo, mas auxilia na descoberta estrutural da relação entre as partes e a totalidade do corpo, formando uma unidade organizada, instrumento da relação com a realidade. De acordo com Angela Maluf, o trabalho que envolve a prática psicomotora está centrado em "uma educação global que, associada aos potenciais afetivos, sociais, intelectuais e motores da criança, amplia a possibilidades de uso significativo de seus gestos e postu-

ras corporais, desenvolvendo assim sua motricidade" (MALUF, 2013, p. 26).

Rosângela Santos (2002, p.4) acrescenta que "a psicomotricidade é a relação entre o pensamento e a ação, envolvendo a emoção. Assim, ela procura educar o movimento ao mesmo tempo em que envolve as funções da inteligência". Educar pelo movimento exige que os ambientes educacionais instrumentalizem e organizem ações para que o trabalho pedagógico, a cargo do professor na educação infantil, insira fundamentos da educação psicomotora. As atividades psicomotoras são essenciais para que ocorra está construção, pois brincando e explorando o espaço, ela se organiza tanto nos aspectos motor e sensorial, como emocional, ampliando seus conhecimentos de mundo. Neste momento, a linguagem corporal é a forma de comunicação mais utilizada pela criança.

Kyrillos e Sanches completam dizendo que,

"Na Educação Infantil começamos a exploração intensa do mundo, das sensações, das emoções, ampliando estas vivências como movimentos mais elaborados. A linguagem corporal começa então, a ser substituída pela fala e pelo desenho, no entanto, é essencial que continue sendo explorada. O trabalho com movimentos e ritmos, de grande relevância para a organização das descobertas feitas, torna-se mais sofisticado. Nesta etapa, a atenção é voltada para o desenvolvimento do equilíbrio e de uma harmonia nos movimentos (2004, p.154)."

O processo da função motora, o desenvolvimento intelectual e o afetivo estão intimamente ligados na criança. A Psicomotricidade quer justamente destacar a relação entre a motricidade, a mente e a afetividade que existe na etapa da Educação Infantil e facilitar o desenvolvimento global da criança.

CONCLUSÃO

A educação psicomotora, antes de ser um método definitivo é um instrumental no contesto educativo, para questionar os problemas da educação da criança pequena, de uma forma mais ampla
Cabe ao docente da educação infantil adotar os princípios e aspectos da educação psicomotora, exercendo seu papel na promoção do desenvolvimento integral do educando. Deste modo o trabalho com essa faixa etária deve ser realizado com bastante desempenho e dedicação pois os estímulos que são internalizados pelo cérebro proporciona diferenças significativas no processo de aprendizagem futuras. O trabalho de psicomotricidade tem o propósito de contribuir para a formação e a estruturação do esquema corporal e tem como meta principal estimular a função do movimento nas diversas etapas da vida da criança a relação, a vivência corporal e a linguagem simbólica são imprescindíveis. A psicomotricidade permite à criança a viver e atuar no seu desenvolvimento afetivo, motor e cognitivo. Todavia a psicomotricidade para o desenvolvimento na educação infantil deve estar atrelada a experiências positivas oferecendo-lhe situações, as quais depositem confiança em seu próprio corpo e no seu desenvolvimento motor, e não fazer com que elas vivam momentos desvalorizantes, mas sim dá-las oportunidades de descobrir os melhores meios para que possam testar suas habilidades.

PSYCHOMOTRICITY FOR CHILD DEVELOPMENT

ABSTRACT

This article discusses Psychomotricity for child development, it is seen as an integrated educational action based on communication, language and the child's conscious and spontaneous natural movements. Its purpose is to normalize and improve the global conduct of human beings. Use psychomotor actions as a means of communication through the exploration of conscious, intentional and sensitive movement in its evolution and formation, being considered as a total point of support for sensory motor, emotional, affective, cognitive, spiritual and social experiences as a whole. It stimulates creativity and the innumerable forms of movement through its praxis (capacity for voluntary movement). It seeks to help the person in better awareness of his body integrated with emotions, in order to rediscover the path of communication with himself and with others.

KEYWORDS: Psychomotricity, Early Childhood Education, Global child development.

REFERÊNCIAS

DURÃO, A.G. A importância da integração sensorial no desenvolvimento infantil. 2014. Disponível em < http://www.crefito10.org.br/conteudo.jsp?idc=181>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2020.
FONSECA, Vitor. Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.
FONSECA, Luiz Antônio Miguel. O estatuto da criança e do adolescente e os direitos fundamentais. São Paulo: Edições APMP, 2008.

FONSECA, V. da. Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares. Porto Alegre:Artmed, 2004.
GALLAHUE, David L. Compreendendo o Desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005
KYRILLOS, Michel Habib M.; SANCHES, Tereza Leite. Fantasia e criatividade no espaço lúdico: educação física e psicomotricidade. In: ALVES, Fátima. Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Wak, 2004. p.153-175.
LE BOULCH,Jean. Educação psicomotora: psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
MAGALHÃES, L. C; LAMBERTUCCI, M. C. F. Integração Sensorial na criança com paralisia cerebral. In: LIMA, C. L. A.; FONSECA, L. F. Paralisia cerebral: neurologia, ortopedia, reabilitação. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2004
MALUF, Angela Cristina Munhoz. Atividades lúdicas para Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
. Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995b.
MENDONÇA, Raquel Marins de. Criando o ambiente da criança: a psicomotricidade na educação infantil. In: ALVES, Fátima. Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Wak, 2004. p.19-34.
NEGRINI, Airton. Educação Pscicomotora. São Paulo: Ebrasa, 2003.
. A Psicomotricidade. 2. ed. Álvaro Cabral (trad.). Rio de Janeiro: Zahar
Editores, 1981.
. Psicomotricidade: a coordenação visomotora e dinâmica. Manual da criança infradotada, método, avaliação e exercitação gradual básica. Porto Alegre: Globo, 1981.

AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA: PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA DE ALUNOS VULNERÁVEIS

MARCO AURÉLIO ESTEVÃO

RESUMO
O presente artigo investiga a importância das avaliações de larga escala. São consideradas as avaliações internacionais, nacionais, de âmbito federal, estadual e municipal. Realiza-se um recorte necessário para investigação das avaliações de larga escala aplicadas pelo município de São Paulo. Analisa-se a proficiência em matemática de alunos vulneráveis da Escola Municipal Almirante Ary Parreiras, comparando-se seus resultados com a Delegacia Regional de Ensino de Santo Amaro e de toda Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Os resultados apontam haver uma relação entre baixo rendimento e desigualdade social, implicadas em condições de vida ligadas à violência cotidiana dentro e fora da escola.
PALAVRAS-CHAVE: Avaliações de larga escala; Educação; Desigualdade Social; Proficiência em Matemática; Violência.

LARGE-SCALE EVALUATIONS
Mathematical Proficiency of Vulnerable Students

ABSTRACT
This article investigates the importance of large-scale assessments. International, national, federal, state and municipal assessments are considered. A necessary cut is made to investigate the large-scale evaluations applied by the municipality of São Paulo. The proficiency in mathematics of vulnerable students at the Municipal School Almirante Ary Parreiras is analyzed, comparing their results with the Regional Teaching Office of Santo Amaro and the entire Municipal Education Department of São Paulo. The results indicate that there is a relationship between low income and social inequality, implicated in living conditions linked to daily violence inside and outside the school.
KEYWORDS: Large scale assessments; Education; Social inequality; Proficiency in Mathematics; Violence.

INTRODUÇÃO

Os baixos resultados nas avaliações de larga escala aplicadas no Brasil não são nenhuma novidade. De fato, esses resultados demonstram como a educação brasileira é péssima, e todas as propostas de intervenção para buscar reverter esse quadro têm se mostrado inócuas até o presente momento.

Dessas avaliações, a mais importante, atualmente, é a avaliação internacional do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Programme for Internacional Student Assessment – (PISA). O PISA é realizado a cada triênio pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e avalia o desempenho de estudantes, na faixa dos 15 anos de idade, nas áreas de leitura, ciências e matemática. De posse dos resultados, a OCDE realiza um estudo comparativo entre todos os países envolvidos, resultando no chamado ranking PISA. O último PISA, realizado em 2018,

em 79 países, aponta o Brasil na 68ª posição em Ciências; 60ª posição em Leitura; e 74ª posição em Matemática. Na área de matemática, o Brasil obteve 384 pontos, enquanto quatro países - Pequim, Xangai, Jiangsu e Guangdong
- representantes da China, como primeira colocada, atingiu 591 pontos na prova.

Internamente ao Brasil, um indicador importante é o chamado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado pelo governo federal em 2007, tem a função de medir a qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras. O IDEB é calculado por meio do rendimento escolar, o qual é avaliado pelos parâmetros de aprovação e evasão, junto ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Prova Brasil. De acordo com o INEP "o cálculo do Ideb obedece a uma fórmula em que as notas das provas de língua portuguesa e matemática são padronizadas em uma escala de 0,0 (zero) a 10,0 (dez)" (BRASIL, 2020). O o objetivo é que as escolas atinjam a média dos países melhores colocados em educação da OCDE, que é de 6,0 pontos. Entretanto, as pontuações alcançadas até o momento não são promissoras.

Desde sua criação pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a média de 6,0 pontos nunca foi alcançada, como se observa pela análise dos resultados obtidos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, considerando tanto escolas públicas quanto privadas.
Em 2007, O Ensino Fundamental, para anos iniciais (1º ao 5º ano), obteve 4,2 pontos. Os anos finais (6º ao 9º ano) atingiram 3,8 pontos e o Ensino Médio 3,5 pontos. Passados doze anos, houve melhoras, mas sem conseguir atingir a meta. Para os anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental, a pontuação foi de 5,9. Para os anos finais (6º ao 9º ano) foi de 4,9 e para o Ensino Médio, a nota obtida foi de 4,2.

Entretanto, ao analisarmos apenas as escolas públicas das redes estaduais temos uma média de notas bem menores, o gráfico abaixo mostra as pontuações obtidas no Ensino Médio.

Figura 1: notas obtidas na rede estadual para o Ensino Médio. Fonte: INEP 2020.

Embora haja uma ascensão no gráfico, a pontuação atingida ao longo do tempo está muito aquém dos 6,0 pontos tidos como meta comparativa com os demais países da OCDE. Analisando agora o Ensino Fundamental da rede pública, composta pela rede federal, estadual e municipal, com base nos resultados do IDEB 2019, chegamos aos seguintes dados.

No 5º ano os alunos obtiveram 56,5% de aprendizagem adequada em língua portuguesa e 46,7% em matemática. No 9º ano, apenas cerca de 36% dos alunos
tiveram uma aprendizagem adequada em língua portuguesa, e apenas cerca de 18% desenvolveram um aprendizado adequado em matemática.

Cria-se, portanto, uma dicotomia representada por esses números, pois é fácil constatar que a medida que as crianças passam seus anos na escola, seu aprendizado vai diminuindo, quando, na realidade deveria aumentar.

Outras avaliações apontam para o mesmo cenário. A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2016, por exemplo, mostra que 54,7% das crianças no final do 3º ano do Ensino Fundamental, têm nível insuficiente de proficiência em leitura.

Nesse cenário, os demais entes da federação, os estados e municípios, também, realizam avaliações específicas a fim de medirem o ensino em seu território. É o que ocorre com a prefeitura do município de São Paulo, que realiza duas avaliações, de acordo com o portal Institucional da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, as chamadas Provinha São Paulo e Prova São Paulo.

A Provinha São Paulo, que tem objetivo de avaliar a alfabetização dos estudantes no 2º ano, e medir a proficiência dos estudantes de 3º ano, possibilitando realizar um acompanhamento sobre o desempenho destes estudantes ao final do Ciclo de Alfabetização. E a chamada Prova São Paulo, que é voltada aos estudantes do 4º ao 9º ano, tendo por objetivo o acompanhamento da proficiência desses estudantes em sua escolarização, considerada pelos Ciclos Interdisciplinar e Autoral. Essa avaliação ocorre, geralmente, em três dias, o primeiro é voltado à língua portuguesa e produção textual. O segundo dia a avaliação mede a proficiência dos estudantes em matemática. Já o terceiro dia é dedicado a avaliar os conhecimentos dos estudantes em ciências da natureza.

Todas essas avaliações de larga escala, internacionais, nacionais, estaduais ou municipais, têm a função de avaliar a proficiência dos estudantes em disciplinas fundamentais e servem, também, para indicar em quais lugares há necessidade de maiores investimentos públicos inerentes à educação. Portanto, sua importância na contemporaneidade é enorme, pois demonstram realmente como está ocorrendo o aprendizado dos estudantes, em quais cenários há resultados melhores, a qual
distância de uma média aceitável se encontra o en-

sino atual, além de possibilitar que intervenções e ações positivas para superação de obstáculos possam ocorrer de forma mais pontual para garantia de uma concreta qualidade educacional.

Nesse sentido, é importante ressaltar que o termo 'qualidade educacional' já foi considerado como acesso à escola, durante a década de 20 do século XX, movimentos que defendiam uma escola pública, laica, gratuita e para todos, lutavam por essa qualidade educacional. Já próximo de fins do século XX, a qualidade educacional passa a ter um novo entendimento, ressignificada para a promoção dos estudantes, ou seja, para aprovação e, consequentemente, diminuição das reprovações nas escolas. Entretanto, o conceito contemporâneo de qualidade educacional está, hoje, representado pelas aprovações nas avaliações de larga escala. São elas, as avaliações, que determinam a posição de um país no cenário educacional mundial, consequentemente, reflete os avanços econômicos, sociais, científicos, tecnológicos, culturais e de bem-estar de sua população, não raras vezes, com altos Índices de Desenvolvimento Humano. Internamente, essas avaliações representam onde os investimentos públicos para educação devem se concentrar, onde há mais deficiências, se no ensino infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio. De posse dos resultados dessas avaliações as autoridades têm a obrigação de agir no sentido de melhorar o ensino onde sejam apontadas deficiências e estagnações.

De acordo com Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), reformas na educação implantadas ao longo das últimas décadas foram baseadas por várias medidas sobre os seguintes aspectos:

a) centralização dos sistemas de avaliação, que passam a ser utilizados como instrumentos de gestão e alimentam políticas de responsabilização aliadas a desenhos censitários de avaliação externa;

b) descentralização dos processos de gestão e financiamento, que fortalecem o discurso da autonomia e da gestão democrática da escola, numa perspectiva de melhoria dos resultados, o que inclui a autonomia financeira para buscar novas fontes de recursos, que não as fontes públicas tradicionais, e novas formas de
gerenciamento da educação pública, o que inclui autonomia de gestão financeira e autonomia de gestão (school based management);

c) ampliação das possibilidades de escolha (choice), estimulando mecanismos de competição entre as escolas, o que induziria à melhoria de sua qualidade; e

d) valorização dos resultados e busca de maior efetividade do serviço ofertado (school effectiveness) (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p.1369).

Esses autores, apresentam rica comparação entre os pontos favoráveis e desfavoráveis sobre a utilização das avaliações de larga escala no cenário educacional para a proposição de políticas educacionais mais assertivas. Conforme Bauer, Alavarse e Oliveira (2015, p. 1370-1371), os argumentos favoráveis, sucintamente apontam que essas avaliações:

1. Responsabilizam professores e escolas pelos resultados obtidos, sendo essa responsabilização considerada um dos maiores benefícios das políticas avaliativas;

2. Instauram uma cultura de avaliação dos serviços públicos e de transparência sobre seus processos e resultados;

3. Permitem que os pais acompanhem como os alunos de uma determinada escola estão se desenvolvendo;

4. Produzem diversas comparações entre alunos de uma mesma escola e entre alunos de diferentes escolas da região ou, até mesmo, do país;

5. São, por natureza, mais neutras e objetivas e, normalmente, corrigidas com a utilização de programas computacionais, possibilitando manter o anonimato dos estudantes e minimizando a subjetividade inerente às correções realizadas pelos professores em sala de aula;

6. Garantem a constituição de bases de dados objetivos e de um sistema de informações que possibilitam acompanhar a evolução da educação e favorecem a tomada de decisões no âmbito educacional das políticas públicas com maior consistência;

7. Podem responsabilizar os próprios estudantes por sua aprendizagem, desafiando-os constantemente a melhorar seus resultados e possibilitando que se criem incentivos para melhorar as aprendizagens;

8. Impulsionam mudanças em currículos inadequados;

9. Subsidiam programas de melhoria referentes à idade de ingresso no ensino superior, com vis-

tas a obter-se maior equidade nos resultados.

Já os argumentos contrários sobre o uso de avaliações de larga escala para determinar políticas públicas educacionais são apresentados por Bauer, Alavarse e Oliveira (2015, p. 1375-1376), considerando que:

1. A responsabilização de professores e escolas pode levar a medidas punitivas injustas, como a perda do emprego de gestores e professores ou, até mesmo, o fechamento de escolas ou sua maior supervisão pelo Estado, entendida como perda de autonomia;

2. As avaliações em larga escala interferem na autonomia dos docentes, influenciando até mesmo a forma como os conteúdos são ensinados;

3. Provas padronizadas e rankings incentivam a competição entre escolas e alunos, substituindo o aprendizado pela melhoria nos resultados em provas;

4. As avaliações externas padronizadas, usualmente realizadas em um ou dois dias, não consideram fatores externos que podem afetar o desempenho dos alunos;

5. As avaliações podem gerar o fenômeno do afunilamento curricular, levando os professores a ensinar somente os conteúdos cobrados nas provas;

6. As avaliações são parciais, normalmente realizadas para poucas disciplinas curriculares, e não conseguem captar o crescimento geral no decorrer do ano letivo;

7. Produzem injustiças relativas à bonificação de professores e premiação das melhores escolas;

8. A pressão para melhoria de resultados pode levar os dirigentes escolares a tomar decisões sobre o gerenciamento dos tempos e conteúdos a serem ensinados que podem ter influência negativa sobre professores e alunos [...]. Dentre as ações que as escolas podem realizar para melhorar os resultados estão a recusa de matrícula a alunos de baixo rendimento ou que necessitem de atendimento educacional especializado ou utilização de mecanismos de transferência de alunos de baixo rendimento;

9. Os estudantes e professores, ao se sentirem pressionados pela situação de avaliação, podem sofrer problemas de saúde (aumento dos níveis de stress) e, ainda, sentirem-se desmotivados ou criar um sentimento negativo em relação à escola

Para os autores, pesando-se os pós e os contras, eles consideram que “essas avaliações têm potencialidades para produzir avanços no conhecimento do universo educacional”. (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p.1379). Além do que, elas estão aí para ficar, não há nenhum cenário no horizonte educacional contemporâneo, que aponte para a extinção de sua utilização. Cabendo uma adequada reflexão para a melhor forma de sua utilização que leve ao aumento qualitativo da educação de um país, estado ou município.

Nesse contexto, é essa importância atual das avaliações de larga escala que justifica o presente artigo, cujo objetivo é realizar uma análise do ensino de matemática ofertado pela rede municipal de educação de São Paulo no final do ensino fundamental. Especificamente, será realizada uma comparação em relação a média obtida pela Secretaria Municipal de educação da Delegaria Regional de Ensino de Santo Amaro e da Escola Municipal de Ensino Fundamental Almirante Ary Parreiras
por constituírem, respectivamente, minha lotação profissional. Esse recorte é necessário diante da quantidade enorme de avaliações de larga escala existentes, e a escolha da disciplina de matemática justificada por apresentar o menor índice de proficiência em comparação com língua portuguesa e ciências da natureza. A escolha pelo município de São Paulo é justificada por ser a cidade mais rica do país, onde, teoricamente, deveria existir o ensino de maior qualidade. Lembremos que, conforme dados recentes do IBGE em 2020, São Paulo apresenta um PIB de R$ 714 bilhões.

DESENVOLVIMENTO

No contexto dado na introdução, o desenvolvimento desse trabalho se dá dentro do recorte escolhido e analisa a proficiência de matemática na cidade de São Paulo em uma escola localizada dentro da carente comunidade Alba, com altos índices de violência e criminalidade. Ressalta-se que esse fator é determinante para os baixos níveis de proficiência em matemática, como aponta o estudo de Gama e Scorzafave (2013), ao investigarem os efeitos da criminalidade sobre a proficiência escolar no ensino fundamental do município de São Paulo. Como afirmam os autores: “os alunos residentes em áreas com maior incidência de violência apresentam piores resultados nos testes de matemática” (GAMA; SCORZAFAVE, 2013, p. 456). A relação entre proficiência e criminalidade aborda três vertentes principais, são elas:

A primeira analisa essa relação no âmbito escolar (que ocorre no interior ou nas imediações da escola). O segundo grupo de trabalhos foca a violência em geral – denominada community violence –, que se trata da exposição frequente e contínua das pessoas a qualquer tipo de violência, seja como testemunhas, como vítimas ou por conhecer alguma vítima. Essa exposição ocorre no ambiente externo à escola e, portanto, pode assumir os mais diversos tipos de ocorrências, como: exposição ao uso de armas, esfaqueamentos, tráfico de drogas, brigas, roubos etc. Por fim, há um grupo de trabalho que aborda a relação entre a violência de guerras, conflitos armados, genocídios e capital humano dos alunos (GAMA; SCORZAFAVE, 2013, p. 455, grifos meus).

Diante dessa explicação, ressalta-se que em nosso caso específico, a EMEF Almirante Ary Parreiras, se classifica nas duas primeiras vertentes de violência. A gerada no âmbito escolar, que é decorrente, da segunda, a vertente da violência em geral vivida pelos alunos em sua comunidade. O que demonstra a baixa proficiência em matemática como se vê na comparação dos quadros abaixo.

Quadro 1: Média de pontuação referente a proficiência em matemática da SME e DRE de Santo Amaro

Quadro 2: proficiência em matemática atingida pelos alunos de 9º ano da EMEF Almirante Ary Parreiras

Ainda, detalhando-se as turmas de 9º ano, na última edição da prova de matemática de 2019, segundo dados da SME, temos o gráfico abaixo.
Quadro 3: Média da pontuação atingida pelos alunos de 9º ano da EMEF Al. Ary Parreiras

A análise dos dados apresentados acima, nos permite observar que os alunos do 9º ano do ensino fundamental de toda SME apresentam uma proficiência em matemática de nível básico (244,7), muito próxima da escala de 225, que indica abaixo do básico. Já a média da DRE de Santo Amaro é maior (245,8), embora ainda seja considerada como nível básico. Entretanto, ao analisarmos os dados da EMEF Almirante Ary Parreiras, a régua atinge franco declínio para a proficiência abaixo do básico, com pontuações menores que 225. A média dos três anos apresentados, 9º A, B e C é de aproximadamente 217 pontos, portanto, abaixo do básico em todas as séries.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme os dados obtidos da SME verificamos nesse trabalho que a proficiência em matemática dos alunos do 9º ano da EMEF Almirante Ary Parreiras é abaixo do nível básico, enquanto a média de toda a SME, inclusive, da DRE de Santo Amaro é acima dos 225 pontos, classificando a região com nível básico de proficiência em matemática.
Esses dados são fortes indicadores de que a violência em que vivem os alunos da EMEF investigada é fator determinante para os baixos índices de proficiência em matemática dos alunos que finalizam o ciclo do ensino fundamental. O que vai ao encontro da pesquisa de Gama e Azambuja (2013).
Nesse sentido, a grande culpada pelo baixo rendimento escolar desses alunos não é a escola, nem os professores, mas a desigualdade social do país e da cidade de São Paulo. Essa, apesar do seu elevado PIB (o maior do Brasil), é incapaz de garantir igualdade de condições e diminuição de violências para que todos os alunos da rede municipal possam ter melhores condições de vida e de educação.
Futuros trabalhos podem contribuir ao comparar a proficiência em matemática de alunos que vivem em famílias de alto e baixo poder aquisitivo, a fim de verificação da real implicação da desigualdade social para o aprendizado dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resumo Técnico dos Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. INEP/MEC. Brasília: DF, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/ideb/resultados. Acesso em janeiro de 2021.
BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. Educ. Pesqui. São Paulo, v. 41, n. spe, p. 1367-1384, 2015.
GAMA, Victor Azambuja; SCORZAFAVE, Luiz Guilherme. Os efeitos da Criminalidade sobre a Proficiência Escolar no Ensino Fundamental no Município de São Paulo. Pesquisa e Planejamento Econômico |ppe|, v.43, n.3, 2013.

PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES E DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA/SURDEZ SEVERA SOBRE A INCLUSÃO SOCIAL

MARGARETH LEÃO BRASIL SOUZA

RESUMO

Diante da nova política de educação para todos, na qual a inclusão passa a ser o foco de uma educação de qualidade e para todos. Buscou-se no presente estudo: 1) investigar o conhecimento do estudante com deficiência auditiva/surdez (DA/S) e seus respectivos professores tem sobre a legislação de acesso ao mercado de trabalho; 2) Identificar como estudante com DA/S e seus respectivos professores percebem o mercado de trabalho e acesso ao trabalho pelo estudante com DA/S; 3) investigar a percepção dos estudantes com DA/S e seus respectivos professores da relevância da Libras e do intérprete na educação dos estudantes com DA/S; 4) comparar a visão dos estudantes com DA/S e seus professores sobre a inclusão social do estudante com DA/S. Participaram do estudo seis estudantes surdos e dois professores do Ensino Médio. Utilizou-se um questionário contendo questões comuns, aos professores e estudantes, de forma a contemplar os objetivos. Os resultados apontaram que o conhecimento sobre as possibilidades de acesso ao mercado de trabalho e ao ensino superior ainda não são totalmente conhecidos ou não têm o devido crédito. Há necessidade de formação sobre os direitos da pessoa com deficiência, tanto entre os professores como entre os estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Mercado de trabalho; Deficiência auditiva; Cotas.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a busca pela construção de uma sociedade igualitária, solidária e mais justa tem sido constante, o estudo sobre a inclusão da pessoa com deficiência auditiva/surdez tem relevância diante das novas necessidades educacionais. As ferramentas para a construção da aprendizagem dos alunos com deficiência devem ser adaptadas e flexibilizadas em relação à necessidade do estudante.

O direito a educação é algo que deve ser garantido a todos. A Declaração de Salamanca (1994, p. 1) proclama que:

• toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,

• toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,

• 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,

• 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 tais necessidades.

Esta declaração, cujos direitos em nosso país são expressos na LDB (BRASIL, 1996), reporta às habilidades que cada estudante possui. Por meio da educação, e o uso adequado de instrumentos de avaliação, é possível identificar o que cada um sabe e o que precisa ser aprendido. Os alunos com deficiência devem ser incluídos e ter as mesmas oportunidades. No âmbito estadual, a Resolução SE 61 de 11/11/2014 (SÃO PAULO, 2014) dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. Na referida Resolução podemos observar as considerações sobre o direito do aluno a educação com qualidade, com igualdade, bem como a necessidade de se garantir atendimento aos alunos da Educação Especial. Também a Instrução n.4, de 15.01.2015 (SÃO PAULO, 2015), orienta sobre o papel do educador especial e sua atuação no planejamento individual do aluno, avaliação e acompanhamento.

Para o aluno com deficiência, a avaliação requer um esforço colaborativo, para isso se faz necessárias investigações com relação à prática avaliativa, de que formas são elaboradas as avaliações, se há reformulações e adaptações nas mesmas de acordo com o currículo do Estado de São Paulo; se os resultados obtidos são usados para subsidiar a prática pedagógica considerando as habilidades dos alunos, sobretudo de que forma será o trabalho direcionado ao aluno com deficiência.

1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DOCENTE

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) trata da dignidade de todas as pessoas e na universalidade dos direitos, reconhecendo que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em direitos”. No contexto da Educação Inclusiva podemos afirmar que os direitos educacionais já são garantidos há muito tempo. É direito do aluno com deficiência aprender e ter um ensino de qualidade numa escola igualitária, com acesso para todos, numa escola que faça a diferença na vida desses alunos, que seja valorizada em todos os aspectos, onde pais, educadores e alunos se conscientizem a cada dia e se unam para que escola seja de qua-

lidade, que haja cumprimento da legislação e que todos tenham acesso a verdadeira escola pública de qualidade que tanto almejamos. Uma escola que cumpra seu papel onde o sistema funcione, onde haja respeito e que todos que fazem parte do processo educacional sejam mais participantes não somente nas atividades escolares, mas em tudo que envolva uma melhor possibilidade de crescimento para todas as pessoas que por ali perpassem. Por isso concordamos com Sassaki (1998, p.8), quando diz que:

Educação inclusiva é o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes (SASSAKI, 1998, p. 8).

O acesso à educação está garantido na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, apresenta no artigo 58, o entendimento sobre Educação Especial onde preferencialmente deve ser oferecida na rede regular de ensino. No artigo 59, especifica o que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos público-alvo da Educação Especial:

Pensando no papel da escola em relação à perspectiva inclusiva, podemos considerar que isso implica na participação de todos os segmentos da comunidade escola. É necessário que se compreenda que a escola sendo uma organização social, cultural e humana, deve deixar claro, a cada sujeito envolvido no processo de participação efetiva, o seu papel, para o desenvolvimento das propostas a serem executadas com foco na aprendizagem do aluno com deficiência.

Nesse sentido a construção do Projeto Político Pedagógico no seu aspecto pedagógico deve considerar a aprendizagem e a formação como foco da gestão pedagógica. O trabalho com as habilidades e competências dos alunos deve oferecer-lhes a oportunidade do desenvolvimento de seu potencial preparando-os para seu contexto social. Na perspectiva inclusiva precisa desenvolver um processo que contribua para o envolvimento da comunidade escolar no que diz respeito à Inclusão Escolar, trabalhar em prol de uma nova cultura na transformação de conceitos, bem como dos ambientes físico nas adaptações necessárias para um melhor atendimento dos alunos com deficiência. Realizar um processo pedagógico de qualidade requer um gerenciamento responsável com os recursos materiais e financeiros com o uso consciente, de acordo com as reais necessidades da escola, interagindo com as demais dimensões da gestão escolar. Possibilitar o desenvolvimento do trabalho coletivo, criando espaços para o diálogo através de reuniões onde as pessoas possam ser ouvidas, envolvendo todos os sujeitos na busca de soluções para um melhor atendimento inclusivo, agindo sempre com justiça, respeito e o tratamento com urbanidade.

É preciso considerar ainda que o Projeto Político Pedagógico é uma peça gerenciadora do projeto pedagógico e do plano de ensino, sendo seu componente mais importante o que se relaciona à operacionalização e acompanhamento dos objetivos e metas dos mesmos, tendo em vista que eles dizem respeito à qualidade do ensino e a avaliação que irão ser levadas aos alunos, incluindo as pessoas com deficiência deficientes. Faz-se necessário um acompanhamento sistemático para que o mesmo seja concretizado na prática do dia a dia escolar, tendo em vista que sendo um instrumento de planejamento e avaliação, precisa ser revisitado pela equipe escolar sempre que necessário, verificando se suas metas as quais foram definidas a curto, médio e longo prazo, estão sendo cumpridas, caso contrário reavaliar, envolvendo, se possível os responsáveis pelos alunos com deficiência.

Na perspectiva da educação inclusiva temos que considerar que é necessário um novo olhar, pois a inclusão não se trata apenas de efetuar a matrícula, depende de ações de todos os envolvidos, tendo em vista que o processo de inclusão é muito complexo, nesse sentido Sanchez afirma:

“Esta visa apoiar as qualidades e necessidades de cada um e de todos os alunos da escola. Enfatizando a necessidade de se pensar na heterogeneidade do alunado como uma questão normal do grupo/classe e pôr em macha um delineamento educativo que permita aos docentes utilizar os diferentes níveis instrumentais e atitudinais como recursos intrapessoais e interpessoais que beneficiem todos os alunos.” (SANCHEZ, 2005, p.12).

Outros desafios também são perceptíveis, principalmente no sentido da verificação da eficácia e a eficiência na educação especial, com relação ao preparo dos profissionais. Eficácia significa alcançar os resultados pretendidos, enquanto a eficiência diz respeito a fazer algo da melhor forma possível, portanto, percebemos que com relação à inclusão, os profissionais estão despreparados para atender esse público alvo, no aspecto do exercício da docência Pimenta (2005, p.17-18) cita o que se espera do curso de formação:

[...] espera-se da licenciatura que desenvolva nos

alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Bueno (1999, p.18), afirma que ainda é pouco inserir na formação inicial desses profissionais: "conteúdos e disciplinas que permitam uma capacitação básica para o atendimento de portadores de necessidades especiais" (Brasil/MEC, p. 59), pois a eterna indefinição sobre a sua formação, aliada a fatores macrossociais e de políticas educacionais, tem produzido professores com baixa qualidade profissional.

Sendo a escola um espaço de formação, é necessário que estes profissionais tenham a oportunidade de refletir sobre suas reais necessidades com relação à prática pedagógica no atendimento aos alunos com deficiência. De acordo com Candau (1997, p.57), manter uma prática repetitiva, mecânica não pode favorecer o processo de formação, o objetivo de se alcançar uma nova perspectiva na área da formação continuada não se alcança de maneira espontânea, somente estar na escola não garante as condições de um processo formativo, é necessário muito mais para que esse processo ocorra:

[...] uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez mais as pesquisas são confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar.

Faz-se necessário que a equipe gestora possa estar também preparada para oferecer maiores esclarecimentos das legislações e todos os aspectos que tratam da Educação Especial a toda equipe escolar, diante da dificuldade de se ajustar as práticas pedagógicas às reais necessidades dos alunos e o que é mais difícil: a implementação da cultura inclusiva tendo em vista que ainda nos deparamos com escolas que tratam a Educação Especial como um sistema paralelo de ensino.

Nesse aspecto os desafios a nova Lei de inclusão se faz presente e tem objetivo de mostrar através de diálogos na Lei que consiste na integração da Inclusão da criança com necessidades especiais na Instituição Regular no Sistema de Ensino, Precisamos integra-las na sociedade com respeito acolhendo cada um com sua necessidade especifica. Para que isso ocorra é necessário um profissional qualificado que atenda essa de demanda. O professor deve ter uma boa metodologia de forma adequada aprendizagem desses alunos surdos para desenvolver as atividades propostas, no ambiente escolar o professor deve criar condições para que se promova a transformação, sempre visando á promoção a inclusão escolar. Com professores capacitados e compromissados com a educação de todos.

2. A INCLUSÃO DO SURDO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA- REVISÃO DE LITERATURA

[...] a educação inclusiva vai muito além da presença física do aluno no ensino regular. Não é aquela que só aceita as diferenças, mas faz da diferença uma maneira distinta de expressão e de operacionalização do mundo, na qual, compreender pessoas com NEE significa entendê-la a partir de seu próprio marco de referência. Não basta reconhecer e aceitar a diferença. Há que se transformar a ação e a experiência variadas em algo que amplie a nossa visão de mundo no sentido de uma atitude cidadã em respeito às diferenças. (FENEIS, 2006).

As mudanças relativas à educação na sociedade atual se encontram na perspectiva no processo de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Na instituição de Ensino Regular, este processo de inclusão possui como marco dois importantes momentos: a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, na Tailândia e a Declaração de Salamanca, na Espanha, em 1994. Decorrente desses dois momentos, o respeito aos direitos são oficializados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº. 9.394/96 que determina que todos os alunos com necessidades educacionais especiais devem estar incluídos e serem atendidos em salas de ensino regular; destacando a importância e urgência de promover-se a inclusão educacional como elemento transformador da sociedade.

As crianças e alunos surdos incluídos raramente se comunicam com seu professor, comunicando-se com muito mais frequência com seu intérprete, principalmente pelo modo como ele atua neste espaço, constatando a relação intérprete-aluno surdo é na maior parte do tempo iniciada pelo próprio intérprete, criando um modo de relacionar-se muito diferente daquele construído pelos demais alunos que precisam lutar por seu turno discursivo, que em grupo precisam esperar sua vez de se colocar e, por vezes, se impor para poder falar. Em relação a essa realidade, a criança surda vive uma situação "artificial", com uma redução do potencial para atuação independente e um acréscimo de ações dirigidas pela instrução do intérprete.

É preciso que a atuação do intérprete se constitua em parceria com o professor, propiciando que cada um cumpra com seu papel, em uma atitude colaborativa, em que cada um possa sugerir coisas ao outro, promovendo a melhor condição possível de aprendizagem para a criança surda.

O papel do intérprete educacional e dos modos como ele é desempenhado em cada um dos níveis de ensino pode revelar aspectos dessa prática educacional que interessa ser mais bem compreendida quando o ambiente pedagógico se diz inclusivo e pretende respeitar as peculiaridades e necessidades dos alunos surdos.

Embora seja comum às pessoas pensarem que os surdos se comunicam soletrando palavras do português, utilizando-se palavras do alfabeto manual, esse e mais um mito a ser superado. O alfabeto manual e apenas um recurso utilizado para soletrar nomes próprios, ou que não existam em seu vocabulário de Libras. Na Libras esses aspectos são marcados discursivamente, em mecanismos espaciais, e não por meio da morfologia ou da sintaxe, tal qual ocorre na Língua portuguesa. Assim, em um enunciado que envolve o verbo "olhar" e a orientação da mão que indica o sujeito e o objeto da oração, por exemplo. Isso significa que não há dependência estrutural entre a língua de sinais de um país e sua língua oral.

Há uma riqueza de elementos nas Libras, baseados na cultura visual dos surdos, que nos oferecem um amplo universo de possibilidades de representar o mundo, encadeando as palavras não de forma linear e sequencial, como estão acostumados na comunicação oral e também escritos, mas de modo simultâneo e multidimensional. (ANDRADE, 2005, p.41).

A questão da diferença linguística, a identidade e cultura surda, e de como aprendem o surdo ao seu redor, são assuntos relevantes na educação dos surdos.

Vygotsky (1998) aponta a utilização de signos e instrumentos na construção do sujeito, já que estes possuem funções de mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana. Os signos são "instrumentos psicológicos" do ser humano, isto é, auxiliam-nos processos psicológicos em diversas situações, pois são oriundos internamente - o processo contínuo de construção das significações nasce de suas experiências externas que se internalizam e constituem o individuo. É nas ações, nas interações sociais, e na linguagem que o homem mergulha nesta rede de significações e representações simbólicas, transformando-se e se desenvolvendo ao longo de toda sua vida.

Percebe-se que o oralismo ainda tem uma grande força na abordagem educacional do surdo, embora se tenha dado oportunidades para a penetração da língua de sinais nos espaços educacionais. Nota-se que na maioria das vezes a presença do surdo continua sendo indesejável.

Muitas vezes se busca o que é mais conveniente, uma mistura de fala e língua de sinais que na melhor das hipóteses, apenas uma fala apoiada pelos sinais, que na verdade é inadequada para ser compreendida pelo sujeito surdo.

Incluir o sujeito surdo em sala de aula regular simplesmente porque a lei manda, inviabiliza o desejo do surdo de construir saberes, identidade e culturas a partir das duas línguas (a de sinais e a língua oficial do país). E impossibilita a consolidação linguística do surdo.

3. A INSERÇÃO DO ALUNO SURDO NO MERCADO DE TRABALHO- OBJETIVOS ALCANÇADOS ATRAVÉS DA PESQUISA

3.1 OBJETIVOS:

1) investigar o conhecimento do estudante com deficiência auditiva/surdez (DA/S) e seus respectivos professores tem sobre a legislação de acesso ao mercado de trabalho; 2) Identificar como estudante com DA/S e seus respectivos professores percebem o mercado de trabalho e acesso ao trabalho pelo estudante com DA/S; 3) investigar a percepção dos estudantes com DA/S e seus respectivos professores da relevância da Libras e do intérprete na educação dos estudantes com DA/S; 4) comparar a visão dos estudantes com DA/S e seus professores sobre a inclusão social do estudante com DA/S.

4. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Esta pesquisa está vinculada ao Programa Redefor Educação Especial e Inclusiva intitulada "Rede de educação inclusiva: Formação de Professores nos âmbitos de Pesquisa, Ensino e Extensão", aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE), da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), UNESP, campus de Presidente Prudente, SP, sob o nº 26341614.3.0000.5402, cujo parecer nº 173.558 é datado de 07 de dezembro de 2012.

Trata-se de um estudo empírico, descritivo, pautado na percepção de professores que têm em suas salas de aula estudantes com DA/S incluídos.

Participam do estudo 06 estudantes do 3º ano do Ensino Médio, da Escola Professor Mário Bombassei Filho, cidade de Guarulhos e dois de seus professores. Os estudantes tinham entre 16 e 18 anos, sendo um do 1º ano, 1 do 2º ano e três do terceiro ano, quatro do sexo feminino e dois do sexo masculino. Os dois professores eram intérpretes, do sexo masculino, um com 35 e outro com 42 anos. Todos faziam uso de Libras.

Todos os participantes assinaram a um termo de consentimento livre e esclarecido, conforme apresentado no Anexo I. Logo após, individualmente, responderão a um questionário, conforme disposto no Apêndice A (modelo estudante e modelo professor).

O presente questionário foi aplicado em sala de

aula.
As respostas apresentadas foram tabuladas e organizadas em tabelas, de modo a permitir a comparação entre as respostas apresentadas pelos estudantes e professores.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa consistem em apresentar as opiniões e experiências de dois profissionais especialistas em Educação Especial em Deficiência Auditiva, atuantes na rede pública de ensino de São Paulo, considerando os recursos e estratégias de Tecnologia Assistiva e também do interprete de LIBRAS, utilizados para subsidiar o atendimento aos estudantes com DA no contra turno.

A escola inclusiva deve assegurar a igualdade de direito a educação, satisfazer as necessidades de aprendizagem de cada aluno, incentivando-os a aprender e a desenvolver seu potencial, a partir de sua realidade, para isso é necessário proporcionar meios e condições para que ocorra esse desenvolvimento.
Desta forma, os resultados foram organizados em três temas: 1) mercado de trabalho para a pessoa com DA/S; 2) Inserção educacional e 3) percepções sobre a relevância da Libras e do intérprete na educação dos estudantes com DA/S.

5.1 Mercado de trabalho

A maioria dos estudantes (5/6) indicou que poderá ter um trabalho que lhe garanta a sobrevivência e apenas um indicou que poderá enfrentar dificuldade por em razão da deficiência. Os professores também se dividiram entre estas duas respostas, não sendo escolhida a questão sobre impossibilidade/incapacidade. Por outro lado, também não apontaram a escolha de um trabalho relacionado a algo que goste muito e que se sinta preparado.
A visão dos estudantes sobre a pessoa com deficiência no mercado de trabalho apontou para diferenças em relação ao trabalho do ouvinte (4/6), sendo que para dois deles foi apontada uma visão conformista sobre o trabalho 'aceitar aquilo que lhe é oferecido', coerente com a resposta de trabalhar para sobreviver. As respostas dos professores também se dividiram entre estas duas questões, apontando para a necessidade de uma formação criativa, que, apesar da limitação auditiva, possibilite a pessoa com surdez/deficiência auditiva transcender a sua condição e realizar-se naquilo que faz.
Na procura por trabalho, 3/6 estudantes indicaram reconhecer a lei de cotas para pessoas com deficiência como uma contribuição para acessibilidade ao trabalho. Porém, dois deles ainda atribuem essa ação à bondade dos empregadores e um deles apontou que as empresas não contratariam pessoa com deficiência, ou seja, desconhece a legislação. Considerando que este estudante é do 3º ano, há necessidade urgente de orientação sobre os seus direitos. Entre os professores, um deles apontou para a política de cotas, o outro, no entanto, indicou ação filantrópica. Ações formativas também junto aos professores podem ser necessárias.
Em relação aos concursos para cargos públicos, metade dos estudantes indicou ser impossível, uma vez que são muito concorridos. No entanto, a outra metade indicou conhecer a lei de cotas e a apontou como possibilidade de acesso. Entre os professores, a acessibilidade a partir das cotas foi apontada por um deles e o outro indicou ser possível, apesar da dificuldade. Neste quesito, a visão dos professores mostrou-se mais positiva.

5.2 Inserção Educacional

Entre os estudantes 2/6 indicaram interesse por curso profissionalizante ao final do Ensino médio e 2/6 indicaram interesse por curso superior, sendo 3/6 destes do terceiro ano. A inserção direta no trabalho e a dúvida entre o que fazer apareceu nas respostas de um estudante do terceiro ano e um do segundo. Na visão dos professores a continuidade dos estudos depois do ensino médio não foi indicada, centrando-se inserção direta no campo de trabalho e dúvidas sobre o que fazer. Desta forma, pode-se considerar que a expectativa dos estudantes é mais positiva do que a apontada pelos professores.
Sobre o acesso ao Ensino Superior 3/6 dos estudantes indicaram ser difícil, mas que tem desejo de fazê-lo e 3/6 indicaram que as pessoas com deficiência não conseguem acesso ao ensino superior. Estas respostas se repetiram no questionário dos professores, não havendo indicação da lei de cotas como um avanço para acessibilidade em nenhuma das respostas, talvez por desconhecimento ou mesmo descrédito.

5.3 Importância da Libras

Na visão dos estudantes o aprendizado de Libras não foi apontado como um instrumento de acessibilidade. Consideram em sua maioria (4/6) que é importante apenas para a comunicação entre as pessoas surdas e 2/6 indicaram que o fato do ouvinte não conhecer Libras não possibilita uma comunicação efetiva. Entre os professores, em contrapartida, Libras foi indicada como um instrumento de acessibilidade, no contexto do trabalho e da educação. Seu desafio será fazer com que os seus usuários se apropriem do poder deste instrumento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo foi conduzido com poucos participantes, o que torna frágeis os seus resultados. Porém, para estes sujeitos, ficou evidente a necessidade de um processo formativo que esclareça os direitos da pessoa com deficiência e favoreça condições de acessibilidade no âmbito do trabalho e da educação – inclusão social. O uso da libras precisa ultrapassar o limite da comunicação apensas entre surdos

Ao desenvolver este trabalho conclui que hoje com os artefatos culturais que os professores e alunos trazem na sua bagagem, fica mais fácil e atraente sua dinâmica na forma de se comunicar. Lembrando que o conteúdo deve sempre ser adequando de acordo com a necessidade de cada aluno.

Podemos concluir que em tempos de inclusão, espera-se que a escola mais do nunca, seja um espaço que acolha a diversidade e que promova uma educação de qualidade. Crianças surdas não são diferentes, pois através da interação social, elas desenvolvem sua linguagem e adquirem a língua de sinais. A educação de crianças surdas é vista principalmente no âmbito educacional devido o fato de que a inclusão das pessoas com deficiência exige mudanças significativas.

Alguns professores de maneira equivocada e por falta de conhecimento atribuem aos intérpretes às responsabilidades de explicar os conteúdos tanto quanto a traduzir as aulas, ficando claro que eles ainda não conquistaram o seu lugar.

Pelo que foi possível observar referente ao papel e a atuação do intérprete no espaço educacional, percebe-se que ainda é bastante incipiente. Pouco se conhece sobre os desdobramentos daquilo que é feito em sala de aula na perspectiva da educação inclusiva bilíngue para surdos. Além disso, por ser uma profissão nova, não há número suficiente de profissional formado até o momento.

Portanto a falta dessa formação profissional especifica para a atuação profissional leva a uma visão equivocada de que o intérprete deve ter uma formação generalista, e que ele por vezes, pode se responsabilizar pelos processos de aprendizagem dos alunos surdos.

É exatamente neste terreno pantanoso e plural que atua o interlocutor/interprete no espaço escolar, e que ao contrário do que frequentemente acontece a posição do IE precisa fazer escolhas, eleger sentidos, para dele se apropriar e fazê-los chegar ao seu destinatário, sendo um profissional ativo buscando compreender os sentidos pretendidos.

Atualmente o intérprete é visto como alguém passivo, um instrumento que verte de uma língua a outra. Um personagem envolvido nas cenas inclusivas e que se tudo ocorrer bem o teatro da inclusão fará o maior sucesso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIMI, D.R.S.; TAMBORIL M.I.B. A avaliação na Educação Especial: instrumento para promoção da aprendizagem. In: Universidade Estadual de Maringá – Maringá – PR. UNIR X CONPE CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL Anais: ISSN 1981-2566. DATA:03 a 06 de julho de 2011.

ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ALVES F. Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. Rio de Janeiro, WAK EDITORA, 2009.

ANTUNES. C. Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula. Fascículo 12. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Pensamento y languaje. Obras escojidas. Vol. II, Madrid: Editorial Visor.

ARANHA, M.S. SILVA S.C. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. Revista Brasileira de Educação Especial, v.11, n.3, p.4, 2005.

BEVILACQUA, Maria Cecília e Moret, Adriane Lima Mortari. Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais de saúde. – São José dos Campos: Pulso, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988 - Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 64 de 04 de fevereiro de 2010 – Senado Federal Secretaria Federal Especial de Informática.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 17. Brasília/DF: 03 jul. 2001.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? Revista Brasileira de Educação Especial. V. 3, n. 5 Piracicaba, SP: Unimep, p. 7-25, 1999.

CAMPOS, T. E.; OLIVEIRA A. A. S. (2005 janeiro/junho). Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. Estudos em Avaliação Educacional, 16(31), 28.

CANDAU, V. M. Magistério construção cotidiana. Petrópolis: Editoras Vozes, 1997.

CARREIRA, Dorival. A integração da pessoa deficiente no mercado de trabalho. EAESP-FGV. São Paulo, 1992

CARVALHO, R. E. Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre, Media-

ção, 2008.
DAVIS, C. L. F.; GROSBAUM, M. W. Avaliação: Prática a favor dos alunos ou contra eles? In:Progestão módulo IV. Brasília: CONSED,2001.
Declaração de Salamanca - Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca - Espanha.
Declaração Universal dos Direitos Humanos - Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.
Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de Aprendizagem – Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos – Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990.
ESTEBAN, M.T. (org.) Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
O BRINCAR NA ESCOLA

MARIA DA CONCEIÇÃO CAMILO SANTOS

RESUMO
O estudo aborda a importância do brincar no desenvolvimento da criança na escola. Está estruturado a partir de análises e pesquisa sobre o contexto do brincar em vários espaços da U. E. (Unidade Escolar), desde a origem até os seus fundamentos. Apresenta visão sobre as formações necessárias ao pedagogo para o trabalho a ser realizado nestes espaços, bem como identifica seus papéis e contribuições. Baseado em alguns autores, apresenta as contribuições pedagógicas nestes espaços, apontando também para situações lúdicas do seu dia a dia. Como resultado, este trabalho trouxe muita sabedoria e dicas para estas pessoas que o leu.
Palavras chave: Brincar. Escola. Criança. Professor.

O BRINCAR NA ESCOLA

No período pré-escolar, o brincar torna-se gradativamente mais social. Em vez de um faz-de-conta solidário, as crianças passam a se envolver nas chamadas “brincadeiras sócio dramáticas”, jogos de faz-de-conta envolvendo outras crianças onde variedade de papéis sociais são representados.
A intervenção do professor é necessária e conveniente no processo de ensino aprendizagem, além da interação social ser indispensável para o desenvolvimento do pensamento. As incitações do professor podem transformar o conhecimento em um processo contínuo de construção.

Brincar não é perder tempo, é ganhá-lo. É triste ter meninos sem escola, mas mais triste ainda é vê-los enfileirados em sala sem ar com exercícios estéreis, sem valor para a formação humana.
“Carlos Drumont de Andrade”

Cabe ao professor criar situações adequadas para provocar curiosidade na criança e estimular a construção do seu conhecimento. Pode-se perceber nesse momento, a importância de se proporcionar à criança de sete a dez anos a vivência de situações concretas com jogos diversos e múltiplas atividades que forneçam a construção de ambiente alfabetizador. A tarefa essencial do educador deve estar voltada para seduzir o aluno, para que ele deseje, e, desejando, aprenda.
É importante ver as crianças com essas linguagens, para trabalhar com elas por inteiro, desde a creche até o ensino fundamental e para que isto aconteça é bom dar importância ao espaço, pois é ele que determina a pedagogia.
É preciso colocar como prioridade uma educação onde as crianças possam brincar, respeitando sua espontaneidade e o impulso criativo e não priorizando o raciocínio lógico e a linguagem escrita na Educação Infantil, para que elas possam adquirir os símbolos e depois a linguagem escrita.
Como medida para retirar os filhos dos operários das ruas, surgiram as organizações filantrópicas dirigidas por religiosos e pelas damas da alta sociedade. Essas instituições possuíam as seguintes denominações: creches, escolas maternais e asilos infantis que serviam “depositar” as crianças, enquanto aos pais cumpriam sua dura jornada de trabalho, sendo os asilos destinados à crianças órfãos ou rejeitadas.
Eram enormes construções e recebiam um grande número de crianças, havendo alojamentos compostos por imensos dormitórios, de quarenta e cinquenta leitos, com muros altos e paredões, favorecendo o isolamento do interno. Essas construções eram similares a um quartel, com normas rígidas, uniformes no traje e no comportamento tímido e retraído da criança.
Os brinquedos nestas organizações, eram usados como peças decorativas para adornar os armários e móveis da casa. Os jogos infantis, também não interessavam, pela pouca importância que se dava

a infância e ao desenvolvimento saudável. Apenas valorizava as condições de higiene enfocando um caráter assistencialista.
Distante dessa realidade, os filhos da classe média e alta, brincavam com os seus brinquedos artesanais e industrializados, no reduto doméstico, enquanto que os filhos dos pobres utilizavam os brinquedos feitos com materiais disponíveis na natureza como barro, caroços de frutas, sabugo de milho, sendo a rua o local privilegiado da brincadeira.
As instituições educacionais também eram diferenciadas pelas classes sociais. As crianças ricas frequentavam os jardins de infância. o primeiro estabelecimento a oferecer o jardim da infância foi em São Paulo, foi o Colégio Menezes Vieira, em 1875, baseado na pedagogia de Froebel e no uso dos jogos. Depois surgiram a escola Americana, 1877 e a escola Normal da capital de São Paulo, em 1896.
As orientações que os alunos dos jardins da infância recebiam tinham como objetivo o desenvolvimento integral da criança, integrando a parte moral, física e intelectual. Os conteúdos eram trabalhados com jogos e brincadeiras dirigidas pela professora, não tendo a preocupação de ensinar ler, escrever e contar. Apenas oferecia condições de preparar o aluno, para que desenvolvendo suas faculdades físicas e mentais , tivesse condições de uma aprendizagem mais rápida e significativa. As salas de aula eram amplas e dispostas em cantinhos que possuíam gaiolas com passarinhos, plantas para incentivar o contato com a natureza.
Ter escolas, onde haja espaços sem mesas e cadeiras, onde as crianças possam inventar o que queiram e soltar a imaginação, proporcionando assim o desenvolvimento da criatividade com diversos materiais e pensar em espaços que favoreçam outras linguagens como ateliê, sala de vídeo, canto da imaginação, biblioteca, horta, entre outros.
Em grandes colégios comumente são introduzidas as chamadas brinquedotecas, onde visam o objetivo de serem centros de apoio ao professor, dispondo de acervos de materiais de jogos e oferecendo espaços para brincar. Estas suprem as necessidades docentes relativas à disponibilização de materiais para a promoção da aprendizagem e desenvolvimento infantil.
Esta também é importante como espaço para educação de pais, pois ao observar brincadeiras infantis de seus filhos, aprendem a conhecê-los melhor, escolher brinquedos mais adequados e interagir de forma positiva.
Para a criança, brincar é viver. Esta é uma afirmação bastante usada e, certamente aceita. Poderíamos dizer que todos os adultos, com maior ou menor intensidade acreditam que as crianças não vivem sem brinquedos.
A importância do brincar está relacionada com a ruptura de valores quanto ao conhecimento da sociedade em que se vive, porque o jogo tem a capacidade de interagir, fazer pensar e socializar as pessoas socialmente em grupo, entretanto a prática do brincar saudável está se ausentando do mundo infantil e do dia-a-dia de meninos e meninas, principalmente nas escolas.
Quanto ao empréstimo de brinquedos, possibilita à criança brincar constantemente com novos brinquedos; estimula a brincadeira entre pais e filhos, favorece o melhor conhecimento da criança e propicia a expressão e integração no seio familiar.
Como afirma Cunha (1992), os países que apresentam deficiências de materiais pedagógicos, têm um grande número de Brinquedotecas no interior de suas escolas. Essa é a realidade de países como: Brasil, Austrália, África do Sul e Tailândia.
Nos países como a França, a presença de uma política educacional que privilegia a manutenção contínua de materiais pedagógicos nas salas de aulas, torna desnecessária a adoção de Brinquedotecas no interior das escolas.

As Brinquedotecas Escolares têm como objetivos:
- Suprir as Escolas de brinquedos e materiais de jogos necessários às atividades pedagógicas;
- Colaborar com a educação dos pais, fazendo com que estes, escolham melhores os brinquedos de seus filhos;
- Estimular a interação entre pais e filhos por meio de jogos;
- Oferecer à criança o acesso à variedade de brinquedos;
- Orientar a escolha de brinquedos;
- Oferecer um espaço para o desenvolvimento de brincadeiras.

Os jogos também contribuem para o desenvolvimento do pensamento lógico- matemático. Através deles, criam-se situações de aprendizagem para a criança.
É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. As crianças muito pequenas são incapazes de separar o campo do significado e o que é visto. Assim, uma criança nesta idade não conseguiria, por exemplo, afirmar que uma pessoa diante dela está sentada se esta estiver de pé. No brinquedo, a ação começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos, constituindo “um estágio entre as restrições puramente situacionais na primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais”, segundo Vygotsky (1984:129).
A capacidade de “fazer de conta”, de transformar um cabo de vassoura num cavalo, ainda que limitada, é um caminho que leva do raciocínio concreto para o abstrato e o uso de símbolos. Essa capaci-

dade de simulação torna o brinquedo uma grande fonte de desenvolvimento para a criança.
brincar é inerente ao ser humano porque traduz uma ação espontânea da criança. Desde o início da humanidade que todas as crianças, de todo o mundo, de todas as raças brincam e sempre brincaram. Utilizando-se de objetos ou não, elas sempre inventam, criam e se divertem, e entendem melhor o mundo dos adultos.
A linguagem incorporada a atividade prática da criança transforma essa atividade e a organiza em linhas inteiramente novas, produzindo novas relações com o ambiente, além de nova organização do próprio comportamento (Vygotsky, 1988, p.22).
Vygostky salienta o brincar dentro de uma situação imaginária que proporciona a criança uma forma de representar e interpretar o mundo, a partir de experiências já vividas e conhecidas em que a criança imita o comportamento do adulto dentro de um contexto social. Para ele a brincadeira do faz-de-conta é fundamental para o desenvolvimento infantil porque a criança precisa partir da observação da ação do adulto para depois repetir por imitação e realizar a atividade conscientemente criando novas possibilidades e combinações. Brincadeiras como, brincar de casinha, de escolinha, de médico ou com cabo de vassoura como se fosse um cavalo, não podem ser consideradas como atividades mecânicas ou simples cópia de um modelo, uma vez que a criança está construindo um nível individual e objetivo o que observou no outro.
Além de reforçar a capacidade de imitação, as brincadeiras simbólicas também ajudam na captação de regras explícitas ou implícitas que estão inseridas na sociedade. Contribuem para o desenvolvimento da linguagem ampliando o pensamento e a percepção.
Desde o seu nascimento que a criança apresenta necessidades de movimento. Esses movimentos inicialmente são reflexos e instintivos que atuam sobre o meio humano como forma de comunicação. Através do choro, a criança expressa suas necessidades, tornando a emoção o elo entre as crianças e o adulto e a primeira forma de comunicação com o mundo ao seu redor, pois, através dela recebe do adulto respostas para as suas manifestações.
Apesar de sua aparente fragilidade e limitações, a criança também é dotada de potencialidade de crescimento e desenvolvimento. Logo nos primeiros meses de vida, ela vai testando suas possibilidades, explorando seu corpo e o ambiente, trabalhando as informações, dados e percepções da realidade. Essas atividades são bastante complexas porque incluem sempre a experiência de quem brinca, construindo sua percepção e representação de mundo a partir da exploração de objetos variados, espaços e coisas presentes em seu universo tornando-a capaz de relacionar fatos idéias, tirar conclusões, ou seja, tornar-se capaz de pensar e compreender.
Apesar da brincadeira ser considerada por alguns autores como um ato livre e espontâneo da criança, por outro lado, também pode ser considerada a atividade mais séria, sendo que brincar para ela , é tão sério como trabalhar para um adulto, pois, ela é movida pela vontade, nunca para, está sempre brincando, agindo, transformando. Quanto maior forem os estímulos recebidos, maior interesse, porque as crianças costumam sentir-se atraídas por atividades desafiadoras e criativas. Contudo, o brincar não pode ser visto apenas como meio para atingir algo, mas ter um fim por si só. Uma brincadeira prazerosa que fortaleça a vontade de brincar capacitando-a para uma atuação positiva no mundo.
Na primeira infância o movimento é fundamental para o desenvolvimento da criança, assim para que o brincar aconteça de maneira satisfatória é necessário que a criança tenha tempo livre e espaço para brincar. O contato com a natureza é essencial para tornar a brincadeira mais interessante. A criança é, na sua essência, curiosa e esse contato com o meio natural faz aumentar o seu interesse por objetos e animais.
Para brincar não é necessário ter suporte material, como o brinquedo, seja, industrializado ou artesanal, a criança brinca com o próprio corpo e com os meios disponíveis na natureza. Para ela basta ter tempo livre e espaço, a brincadeira é criada naturalmente, como um ato instintivo e voluntário da própria criança.
A professora Tizuko Kishimoto, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de São Paulo, ao escrever sobre Bruner, aponta três elementos que participam da aprendizagem através da brincadeira: a aquisição de nova informação, sua transformação ou recriação e avaliação.

A aquisição de nova formação varia conforme a metodologia empregada: aprendizagem dirigida com informações e explicações do professor ou ação da criança, visando a descoberta, por meio de brincadeiras. Bruner entende que a aprendizagem centrada na criança permite a compreensão significativa da informação bem como uma transformação ou recriação e rápida recuperação. A transformação é processo de internalização que organiza a informação dentro da estrutura de idéias disponíveis e a avaliação representa sua compatibilidade e possibilidade de expressão. A teoria da aprendizagem criativa, parte de conhecimentos adquiridos pela criança. Não há geração espontânea de informação (Kishimoto, 2002, p. 144).

Froebel entende que, nas brincadeiras, a criança compreende seu mundo ao reduzir situações da

vida. Quando imita, a criança está tentando

compreender. Ela late como um cachorro ou diz “muuu” para uma vaca, voa como um passarinho. É um pensamento inconsciente: “imitando-os, procura compreendê- los“. Outro aspecto importante é que a liberdade de expressão permite a representação de coisas significativas. De fatos que a impressionaram. Froebel conclui que os dois tipos de imitação (a partir de modelos) e a imitação livre são importantes para o desenvolvimento infantil. O ideal de homem à semelhança de Deus leva-o a ver na brincadeira, no simbolismo infantil, o momento em que, ao manifestar a conduta criativa, a criança reflete a divindade (Blow, 1912, pp. 111- 173).
Nas investigações de Vygotsky, entendeu que os elementos fundamentais da brincadeira são: a imitação, a representação e as regras. É a partir do desenvolvimento da criança que se delineia a evolução da brincadeira. Porém, quando o assunto é evolução de brincadeiras, não se pode apenas trabalhar sob o enfoque do desenvolvimento físico-motor, emocional e cognitivo e ignorar o aspecto histórico cultural, considerando-o como requisito básico para o enriquecimento cultural do cotidiano infantil.
Segundo o professor Gilles Brougère da Universidade Paris-Nord, ninguém nasce sabendo brincar, é necessário aprender a brincar e as brincadeiras realizadas entre mães e bebês são essência para essa aprendizagem. Em outras palavras, as brincadeiras devem fazer sentido para quem brinca e são determinadas pela cultura, sendo que, a primeira transmissora da cultura é a própria família. Por isso, a brincadeira entre pais e filhos é tão importante. Contudo, a infância é caracterizada pelo movimento e é nesse contexto que surge as brincadeiras organizadas em torno de regras. Brincadeiras com bola, corridas, esconde-esconde, pega-pega, boliche, pula corda favorecem a socialização, a cooperação, o estabelecimento e o cumprimento de regras que futuramente dará suporte ao convívio em sociedade.
Uma das brincadeiras tradicionais, que foi, provavelmente, trazida pelos portugueses colonizadores, foi o jogo do pião, que, segundo D`allemagne:

A origem remota do jogo do pião está entre os gregos e romanos. Callimaque Pittacus, que morreu em 579 a, c. já alava de um pião que fazia virar com um chicote. Os romanos conheciam também este jogo, uma vez que Horácio

falou de Trochus. Parece que entre os romanos o pião já era um jogo favorito das crianças. Ao invés de trabalhar Pérsio só queria rodar seu pião de madeira (s, d, 35).

Segundo Grunfed, em 1283, o Rei Castille Allphonse x escreveu o primeiro livro sobre os jogos na literatura européia e descreve nessa obra diversos jogos presentes nos dias atuais, como o pião à amarelinha, o jogo de ossinho ou saquinhos, o xadrez, tiro ao alvo jogo de fio ou cama-de-gato, o gamão, entre outros (1979, p, 9).

Portanto, conclui-se, que a maioria dos jogos e brincadeiras tradicionais do Brasil, chegaram aqui, por intermédio, dos portugueses que colonizaram o pais que por sua vez, já possuíam influências da antiga tradição europeia.
Contudo, a cultura brasileira foi formada a partir da vivência de várias raças que compõe a população brasileira e o folclore brasileiro foi formado por várias influências dos elementos dos outros povos.
Sílvio Romero comenta em sua obra Introdução dos Contos Populares do Brasil que:

Incontestavelmente o português é o agente mais robusto de nossa vida espiritual. Devemos as crenças, religiões, as instituições civis e políticas, a língua e o contato com a civilização européia. Na poesia popular sua superioridade, como contribuinte é portanto, incontestável. Pertencem-lhe, entre nós, todos os romances cavalheirescos como: D. Infante, Noiva Roubada, Bernal Frnacês,D. Duarte e Bonzinha, D. Maria e D. Arico, e outros que se encontram em nossos Contos Populares e que tem seus correspondentes em coleção européia (Apud Freyre, 1963, p. 405).

Segundo Florestan Fernandes, na cidade de São Paulo, no período que se estende de 1920 a 1940, os grupos infantis organizavam de três formas distintas:
A primeira delas é aquela que acontece por consaguineidade, ou seja, as brincadeiras são realizadas entre irmãos, primos ou por outros laços de parentesco, constituindo a iniciação à socialização. Depois, esses grupos podem se estender por proximidade, em que crianças moradoras na mesma rua ou mesmo bairro reúnem- se para brincarem juntas, tornando a vizinhança uma condição de manutenção dos

jogos tradicionais. Outro modo de organização que pode ser levado em conta é aquela organizado, a partir, da mesma faixa etária ou pelo mesmo sexo, sendo comum essa divisão considerando uma diferenciação entre as brincadeiras realizadas por meninos e meninas. Enquanto eles costumavam utilizar de movimentos corporais bruscos como nas brincadeiras de pegador, nos jogos com bola, com carros de rolemãs, bolinas de gude e pipa, elas brin-

cam de roda, de casinha, de fazer comidinha, de escolinha, de pular amarelinha, e pular cordas.
Medeiros e Machado, autores de jogos para jardim de Infância (1960, p, 13), mostram um exemplo de como as brincadeiras de rodas cantadas colaboram para o desenvolvimento infantil:
Brincando de lenço-atrás, as crianças aprendem não só a correr em círculo, mas também a cooperar com os companheiros (mantendo a roda), a obedecer às regras do jogos (saindo apenas na sua vez), a respeitar os direitos dos outros (só apanhando o lenço que lhe é destinado), a acatar a autoridade (encontrando muitas vezes na pessoa de um colega, que é o chefe do grupo), a assumir responsabilidades e aceitar as penalidades que lhes são impostas (o choco), a dar oportunidade aos demais (não jogando o lenço apenas aos amigos, mas todos os participantes), em fim, a viver em sociedade.
As brincadeiras recreativas realizadas, principalmente em grupos, auxiliam no desenvolvimento cognitivo, moral e social. Muitos autores entendem a recreação como um espaço para a criança expressar, criar e desenvolver. Porém, como aconteceu na antiguidade, em que o brincar não era levado a sério e visto como oposição ao trabalho, o ato lúcido espontâneo continua pouco valorizado, em detrimento de uma preparação para o trabalho e as exigências da vida adulta. Embora exista muitas pesquisas ressaltando os benefícios das brincadeiras, principalmente para o desenvolvimento de conceitos e valores, na formação da própria personalidade e identidade que o ajudará no convívio social.
No final do século XX, ainda se cometia o engano de utilizar os jogos apenas como recurso didático e privar as crianças de se expressar, de recriar ao mundo a sua maneira: tal conduta compromete o futuro da humanidade, que terá indivíduos comprometidos moralmente para o individualismo, pela indisciplina e pela falta de criatividade e segurança emocional.

Tendo em vista as mudanças sociais e tecnológicas a que o mundo está sujeito, a educação deve assumir um papel renovador. Daí, devem ser criadas condições que propicie ao indivíduo uma aprendizagem contínua, em que os conhecimentos acumulados durante os primeiros anos de vida possam ser explorados, e aprofundados na instituição escolar. As propostas da Educação Infantil tendem a integrar as funções de educar e cuidar, levando em consideração as brincadeiras e associando padrões de qualidade que consideram as crianças em seus contextos sociais, culturais e emocionais. A prática educativa deve dispor de cuidados pelos quais as crianças vão aprendendo a construir os conhecimentos por meio das situações de interações entre seus colegas e o adulto.

Segundo Vygotski, a brincadeira infantil deve ter o seu lugar garantido no cotidiano, e para isso é fundamental a atuação do educador. É importante que as crianças tenham espaço para brincar e liberdade para agir. Pois, a partir das brincadeiras, as crianças podem desenvolver capacidades como a atenção, a memória, a imaginação, além dos aspectos de socialização que podem estar sendo desenvolvidos na interação com outras crianças. Os cuidados também são essenciais nesta fase e se referem tanto aos cuidados com o corpo, o ambiente, a alimentação, quanto a atenção às necessidades emocionais e sociais da criança. Além de tudo, a educação voltada à criança, é parte de um processo histórico e social, onde aponta para práticas diferenciadas de atuação, em que as questões como família, gênero e cultura tem papel importante na sua maneira de aprender e ver o mundo. Portanto, educar, brincar e cuidar devem sempre caminhar juntos. Porque na vida, devemos sempre cuidar brincando, e educar sonhando e lutando por uma educação melhor e um mundo mais justo.

CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como intuito apontar benefícios no incentivo do brincar nos espaços escolares.
Conforme observado, brincar não é só uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessitam de aprendizagem.
Assim, é preciso pensar e repensar as práticas pedagógicas, tendo em vista que o educador possui o papel de ser mediador dos passos de seus educandos durante sua jornada de estruturação como ser social, já que ele adquire características próprias desde bebê.
Assim sendo, o equilíbrio entre as atividades educativas é recomendado como mais importantes no decorrer da vida escolar e é fundamental que o brincar deixe de ser algo irrelevante em algumas ocasiões.
Durante o curso de Pedagogia estudando autores como Piaget, Vigotsky e Wallon e outros, é que considero necessário que cada vez mais se exija a qualificação de profissionais principalmente na área de educação infantil. É preciso que haja cada vez mais profissionais da educação realmente comprometidos com o bem estar das crianças para que as mesmas tenham uma vida mais prazerosa e transformadora, tornando-se cidadãos críticos no futuro.

REFERÊNCIAS

Paulo
FERNANDES, FLORESTAN , Folclore e Mudança Social na Cidade de São

FRIEDMANN, Adriana, A Arte de Brincar. 2° ed. São paulo: Vozes, 2003 KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Brincar e suas Teorias . São Paulo: pioneira Thonson Learning, 2002
----------Jogos Tradicionais Infantis: jogo, a criança e a educação. Petrópolis – RJ: Vozes, 1993
----------Jogos Tradicionais do Brasil. São Paulo: LABRIMP,
ROSA, Nereide Schilaro santa. Brinquedos e brincadeiras: São Paulo: Moderna, 2001
SANTOS, S anta Marli Pires dos. Brinquedotecas. sucata vira brinquedo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995
WAJSKOP, Gisela. Brincar na Pré Escola. São Paulo: Cortez, 1995
MEC, Ministerio da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
BENJAMIN, Valter. A criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Summus editorial, 1984.
CUNHA, Nylse Helena da Silva. Brinquedo, desafio e descoberta – Subsídios para a utilização e confecção de brinquedos. Rio de Janeiro: FAE, 1988.

A IMPORTÂNCIA DO AFETO NA SALA DE AULA

MARIA DA CRUZ SILVA SOARES DIAS

RESUMO

Na atualidade o estudo sobre a importância e a contribuição do afeto nas salas de aulas ainda representa uma lacuna nas pesquisas relacionadas ao desenvolvimento educacional. A escola ainda continua à margem da competência emocional e afetiva, e da importância e dos efeitos positivos da prática do afeto nas salas de aulas. Neste trabalho o foco de interesse é a eficácia da afetividade, pois para haver aprendizagem deve haver troca que deve ser permeada de afeto. A afetividade é a base sobre a qual se constrói o conhecimento racional, e a escola é meio de intervir, oferecendo metodologias específicas voltadas ao desenvolvimento da sensibilidade e do afeto do educando. Através de pesquisas bibliográficas foram obtidos dado relevantes que contribuíram para a compreensão de como o afeto aplicado na sala de aula pode contribuir para o processo de aprendizagem, e que é possível encontrar caminhos para que esse tema seja discutido e encaixado no currículo escolar. Diante dessas constatações cabe ressaltar a importância da educação afetiva no contexto escolar e familiar como um princípio evidentemente eficaz na construção da personalidade do educando. Com tais informações, pode-se contribuir para que o afeto faça parte da prática educativa, assim como conscientizar os pais sobre a responsabilidade de ser a base da educação emocional e afetiva dos filhos, pois, as lições afetivas vivenciadas na infância podem trazer implicações e marcas profundas, positivas ou negativas, para o resto da vida de um indivíduo.
PALAVRAS- CHAVES: Educando; Afeto; Educador.

ABSTRACT

Currently, the study on the importance and contribution of affection in classrooms still represents a gap in research related to educational development. The school still remains at the margins of emotional and affective competence, and the importance and positive effects of the practice of affection in classrooms. In this work the focus of interest is the effectiveness of affectivity, because for there to be learning there must be exchange that must be permeated with affection. Affectivity is the basis on which rational knowledge is built, and the school is a means of intervening, offering specific methodologies aimed at the development of the sensitivity and affection of the student. Through bibliographical research, relevant data were obtained that contributed to the understanding of how the affection applied in the classroom can contribute to the learning process, and that it is possible to find ways for this theme to be discussed and embedded in the school curriculum. Before these is contained.
KEYWORDS: Educating; Affection; Educator.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata da importância do afeto na sala de aula como uma forma eficaz de contribuição para o aprendizado, tratando com afinco a questão da afetividade dentro das salas de aula no Brasil, mostrando a fragilidade e indisciplina dos educandos e o grande desafio do professor de desenvolver as habilidades de um ser povoado de sentimentos, dores, incertezas e inquietações. A escola não pode limitar-se a educar pelo conhecimento destituído da compreensão do homem real, de carne e osso e emoções.

O processo de aprendizagem se realiza através do relacionamento entre alunos e professores, alunos e alunos, professores e professores e entre alunos, professores e direção; e esse relacionamento é res-

ponsável, em muitos aspectos pelo sucesso ou fracasso da aprendizagem. Esta dimensão humana do processo da aprendizagem é o foco principal desta pesquisa baseada em autores como Celso Antunes, Paulo Freire, Gabriel Chalita, Daniel Goleman, Augusto Cury e demais escritores e educadores que tratam a afetividade como um dos elementos essenciais para o sucesso da educação.
Foram expostas as características de um educador ideal, que além da competência, deve ter um equilíbrio emocional ao tratar com o educando. O afeto é um dos alicerces para haver um conhecimento significativo, pode até mudar vidas e reescrever histórias; esse sentimento pode causar na vida de um indivíduo marcas profundas positivas ou negativas e o educador deve ser o facilitador de ambientes afetivos capaz de demonstrar amor e carinho para todos em sala de aula, independente das diferenças, oferecendo ferramentas necessárias para que o educando construa o seu caminho baseado em valores morais e afetivos, promovendo êxito na construção do conhecimento.

METODOLOGIA

Para a realização desse trabalho foram desenvolvidas coleta de dados através de pesquisas bibliográficas reunindo informações de livros e artigos, e através de observações direta junto com professores em sala de aula.
As observações em sala de aula foram focadas principalmente na interação do educador e educando no dia a dia escolar; as informações colhidas nas observações concluem que o educador é o grande responsável em gerar e estimular um ambiente afetivo.

DESENVOLVIMENTO

SALA DE AULA: CAMPO MINADO PARA AS EMOÇÕES

A escola é um ambiente social que agrupa diversas realidades e inúmeras histórias o que torna naturalmente as relações difíceis e complicadas. O professor não está satisfeito com a inflação, com o salário, com o problema de casa, com o filho problemático, e são diversas as dificuldades, e se apresentam na sala de aula com um humor e atitudes inconstantes. O aluno está ansioso, solitário e medroso e as aulas vão se transformando em um campo de batalha onde todos são perdedores, onde a violência e o desrespeito violentam o emocional dos que são parte da sala de aula dissipando a relação do educando e educador, que para preservarem-se, preferem o isolamento e para se defenderem apelam para a violência.
A violência a cada dia cresce mais nas escolas e dentro das salas de aulas; jovens são humilhados, professores violentamente agredidos, tornando-se depressivos, adoecendo coletivamente sem nenhuma expectativa de continuar em sala de aula. A sociedade tem-se embrutecido de forma espantosa.
Alunos agredidos, livros roubados, alunas assediadas, funcionários humilhados, ofensas entre professores e alunos. Todos esses são exemplos de situações internas à escola que precisam ser enfrentadas com a mesma firmeza com que debatemos a violência do mundo em geral. Do contrário, nosso papel formador não será cumprido. Tudo no ambiente escolar tem caráter pedagógico. Compreender como o abuso do álcool ameaça quem está ao volante (e também quem está nas ruas e no convívio doméstico), desenvolver projetos que mostrem como a intolerância, a injustiça e o preconceito resultam em violência (tanto entre nações como entre pessoas), estabelecer paralelos entre o que se vive na escola e o que se vê fora dela são apenas alguns exemplos de como não fugir dessa difícil questão. Numa sociedade violenta, a escola deve se contrapor abertamente à cultura de agressões. Acredito que as situações que dizem respeito a questões internas devem ser tratadas nos conselhos de classe, identificando responsabilidades, garantindo as reparações e promovendo formação. Mas a atitude firme contra a violência deve antecipar-se os fatos como parte do projeto educativo. Turmas de alunos e novos professores devem ser recebidos a cada ano com um diálogo de compromisso, que apresente e aperfeiçoe as regras de convívio para que não se desrespeitem os mestres em seu trabalho, nem os jovens em seu aprendizado. (MENEZES,2007, p.20)

A escola como formadora de cidadãos deve se contrapor a essa realidade de violência para transformar o duelo que há entre professor e aluno em intercâmbio de conhecimentos que só será construído através de laços de amor e respeito mútuo. A escola não pode se conformar com essa situação e precisa enfrentar esse desafio, cultivando afetividade principalmente dentro das salas de aulas, que deve ser um espaço acolhedor e seguro, um ambiente de construção coletivas e de interação. Não precisamos de culpados, mas de uma solução para esse grave problema que atinge a sociedade e consequentemente a escola.
De acordo com pesquisas do Instituto Acadêmico de inteligência, no Brasil, 92% dos professores estão com três ou mais sintomas de estresse e 41% com dez ou mais. É um número altíssimo. Psiquiatras avaliam que quase a metade dos professores

não deveria estar em sala de aula, mas internados numa clínica antiestresse. Os números indicam que os professores estão quase duas vezes mais estressados do que a população de São Paulo, que é uma das maiores e mais estressantes cidades do mundo.
A educação não precisa de reforma, mas de uma revolução. A educação do futuro precisa formar pensadores, empreendedores, sonhadores, líderes, não apenas do mundo em que estamos, mas do mundo que somos. (CURY, 2003, p.153).

Diante disso, precisamos nos voltar para a reconstrução da educação, levando em conta a importância da afetividade entre professores e alunos, e entre alunos, propondo uma prática pedagógica que conduza todos que são parte da sala de aula a desenvolver hábitos que envolvam principalmente o afeto, a atenção, o contato físico, a verbalização das emoções, o interesse pelos valores de cada um; e conscientizar o professor que ao interagir com cada aluno em particular e ao se relacionar com a classe como um todo , transmite não apenas conhecimento, mas também ideais, valores e princípios de vida, contribuindo para a formação da personalidade do educando.
A escola deve ser um lugar onde cada aluno encontre a possibilidade de se instrumentalizar para a realização de seus projetos, por isso, a qualidade do ensino é condição necessária à formação moral de seus alunos. Se não promove um ensino de boa qualidade, a escola condena seus alunos a sérias dificuldades futuras na vida e, recorrentemente, a que vejam seus projetos de vida frustrados. Ao lado do trabalho de ensino, o convívio dentro da escola deve ser organizado de maneira que os conceitos de justiça, respeito e solidariedade sejam vivificados e compreendidos pelos alunos como aliados à perspectiva de uma “vida boa”. Dessa forma, não somente os alunos perceberão que esses valores e as regras decorrentes são coerentes com seus projetos de felicidade como serão integrados às suas personalidades: se respeitarão pelo fato de respeita-los. (PCN´s- Do Ensino de 1ª A 4ª série, 1997, p.79).

Os parâmetros Curriculares Nacionais advertem que a escola deve ser um lugar onde os valores são pensados, compreendidos e integrados na vida escolar para haver uma educação com qualidade. A escola não pode ser simplesmente reprodutora de conhecimento, mas transformadora de vida e desafiadora da inteligência emocional do aluno fazendo com que ele se sinta parte da sala de aula, para ele querer ser parte dela.
No entanto, a escola não é responsável pela transformação da sociedade como um todo, nem tão pouco pode transformar um país, o que ela pode fazer é desafiar o educador a amar e despertar a esperança do educando demonstrando que é possível mudar, e que vale a pena crer que a educação será mais humana e consequentemente dará mais importância a seu crescimento emocional e intelectual, formando seres humanos aptos a viver sua própria história e construir um futuro melhor.

O PODER DA EMOÇÃO NA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE HUMANA.

O Brasil é um país repleto de emoções, por isso tanta felicidade, tanta energia e garra. Existem dois modos fundamentais distintos de conhecimento que interagem na construção de nossa vida mental. A mente racional, é o modo de compreensão de que, em geral temos consciência, mas, além deste, há a mente emocional que é um sistema de conhecimentos que é impulsivo e poderoso, embora às vezes ilógico.

Nossas emoções foram desenvolvidas naturalmente através de milhões de anos de evolução e como resultado, possui um potencial de nos servir como um sofisticado e delicado sistema interno de orientação, nos alertando quando nossas necessidades humanas naturais não são encontradas. Por exemplo, quando nos sentimos sozinhos, nossa necessidade é encontrar outras pessoas. Quando nos sentimos rejeitados, nossa necessidade é por aceitação.
As emoções, de fato, são muito poderosas e exercem um papel decisivo na vida humana. Isso indica que os mais profundos sentimentos, as paixões e anseios são diretrizes essenciais e que a espécie humana deve grande parte de sua existência à força que elas emprestam nas questões humanas. São as emoções, afirmam os socio biólogos, que nos orientam quando diante de um impasse e quando temos de tomar providências importantes demais para que sejam deixadas a cargo unicamente do intelecto, em situações de perigo, na experimentação da dor causada por uma perda, na necessidade de não perder a perspectiva apesar dos percalços e na ligação de uma família.
Cada tipo de emoção que vivenciamos nos predispõe para uma direção que, nos recorrentes desafios enfrentados pelo homem, provou ser a mais acertada. À medida que, ao longo da evolução humana, situações desse tipo foram se repetindo, a importância do repertório emocional utilizado para garantir a sobrevivência da nossa espécie foi atestada pelo fato de esse repertório ter ficado gravado no

sistema nervoso humano como inclinações inatas e automáticas do coração. (GOLEMAN, 1995, P.18).

A emoção é uma fonte valiosa de informação, embora tradicionalmente sejam vistas como algo indigno, impróprio e até mesmo desprezível. O homem civilizado era aquele que controlava ou ocultava suas emoções, e assim desde cedo fomos educados a disfarçar e não expressar nossas emoções. Esta posição levou o homem a um estado de desequilíbrio. Certamente, o comportamento humano deve ser guiado pela razão e pela emoção em conjunto. Ênfase demasiado ou exclusivo em qualquer um dos dois aspectos gera deformação na personalidade.
A emoção é o colorido necessário para a vida do indivíduo, é a visita inconveniente, a surpresa agradável ou desagradável, a expressão mais pura e desenfreada das preferências e dos desgostos do indivíduo que rebeldemente cede espaço para a realização do pensamento. A inteligência, por sua vez, é ponderada, representa as capacidades lógicas do sujeito, submete-se, geralmente, aos caprichos da emoção que invade toda a área corpórea do sujeito, imprimindo-lhe forma e tensão. (ALMEIDA, 1999, p.83).

A cor e o sabor da vida humana estão na emoção, o homem será mais feliz, mais realizado psicologicamente e mais sadio à medida que souber dosar convenientemente a razão e as emoções. Não há por que temer as emoções, pois as nossas emoções e sensações nos ajudam a ajustar nossos limites que são necessários para proteger a nossa saúde física e mental.
O êxito de uma pessoa há pouco tempo atrás era avaliado pelo raciocínio lógico e habilidades específicas, mas o psicólogo Daniel Goleman com seu livro “Inteligência Emocional” provoca uma nova discussão sobre o assunto, assegurando que a inteligência emocional é a maior responsável pelo sucesso ou fracasso das pessoas. Diversos estudos realizados principalmente nos Estados Unidos citados em Goleman (1995), afirmam que o QI (Quociente Intelectual) não explica muito como pessoas em igualdade de condições intelectuais, de escolaridade e de oportunidades seguem caminhos tão diferentes.
O que faz a diferença entre pessoas é a capacidade adquirida na infância de lidar com as frustações, controlar as emoções e de relacionar-se socialmente. Como diz Cury (2003, p.66), “A emoção pode transformar ricos em paupérrimos, intelectuais em crianças, poderosos em frágeis seres”. Pessoas extremamente inteligentes podem se afogar nos recifes de paixões e em impulsos desenfreados e serem péssimas administradoras de sua vida particular se tornando vítimas da sua própria história.

O QUE O AFETO PODE CONSTRUIR NA SALA DE AULA.

Ao contemplar o rosto encantado e feliz dos pequenos alunos sob olha atento e carinhoso do professor, não há como negar a importância do amor na sala de aula. O amor é o gerador de atitudes afetivas, e apenas um gesto de carinho pode ser capaz de sarar um coração e a alma de uma pessoa.
A palavra amor vem do latim amore é uma emoção ou sentimento que leva uma pessoa a desejar o bem a outra pessoa ou a uma coisa. E professores e todas as pessoas comprometidas com o ato de educar, de formar cidadãos, informar e transmitir conhecimentos, devem acreditar no que o amor pode fazer na vida humana e colocar em prática diariamente esse sentimento genuíno e transformador.

O aprender estar ligado ao ato afetivo, os alunos gostam mais das aulas do professor que é cativante, do professor que consegue escutar com atenção ao invés de só falar, e quando fala consegue alcançar o coração do educando. Cury (2007, p.20) “Quem ama seu mestre, ama a matéria que ele ensina. Quem não ama seu professor, dificilmente amará suas ideias”.
Toda transformação que aconteceu na sociedade foi resultado de um grupo que passou a amar o idealizador e adotaram a ideia e foram capazes de atos heroicos, outros de atos desumanos, mas todos em nome do amor a uma causa. Os que amaram os poetas se tornaram românticos sonhadores, os que amaram os idealizadores da liberdade e do bem comum tornaram-se revolucionários, os que amaram loucos e cruéis tornaram-se fanáticos, violentos e exterminadores de inocentes.
O mestre tem de transbordar afeto, cumplicidade, participação no sucesso, na conquista de seu educando; o mestre tem de ser o referencial, o líder, o interventor seguro, capaz de auxiliar o aluno em seus sonhos, em seus projetos. (CHALITA, 2001, P.162).

O professor costuma ser considerado um exemplo para os alunos, quase sempre sem ter consciência exata disso, o professor transmite a seus alunos atitudes positivas ou negativas em relação ao estudo e aos colegas, transmitindo seus preconceitos, suas crenças e valores. O aluno aprende muito mais com o que o professor faz ou deixa de fazer, do que com aquilo que o professor fala. É importante que o professor tenha consciência de que além de mero transmissor de conhecimentos, ele é mais um dos exemplos adultos que os alunos em desenvolvimento poderão vir a imitar.

O AFETO E A INTELIGÊNCIA HUMANA

A formação e o desenvolvimento da personalidade de uma pessoa são constituídos basicamente por duas funções, a afetividade e a inteligência, e consequentemente, esse processo depende da evolução de cada uma.

A necessidade de ter uma vida afetiva acompanha o ser humano desde de muito cedo. De maneira geral, pode-se dizer que, a vida da criança é inteiramente afetiva, e que no fim deste período, as principais formas de afetividade do futuro adulto já estão estabelecidas. É a afetividade que constitui o alicerce sobre o qual se constrói o conhecimento racional.

É possível observar na prática como as crianças portadoras de bloqueios afetivos apresentam reações agressivas e inibições intelectuais, e como as que possuem uma boa relação afetiva apresentam-se seguras e tem seu desenvolvimento intelectual facilitado (CURY, 2003, P.97), diz que “Por trás de cada aluno arredio, de cada jovem agressivo, há uma criança que precisa de afeto”.

Antes de qualquer separação entre a afetividade e a inteligência, existe uma integração que as permitem conviver mesmo quando o período é propício a preponderância de apenas uma delas. A afetividade, assim como a inteligência, não aparece nem permanece imutável. Ambas evoluem ao longo do seu desenvolvimento; e o educador é o elemento chave para esse desenvolvimento e formação de seres humanos plenos que sabem pensar antes de reagir, sabem trabalhar em equipe, que são solidários e conseguem ver a necessidade do outro e se compadecer.

O afeto pode mudar vidas e reescrever histórias. As relações estabelecidas na sala de aula são primordiais para o resgate de vidas fortemente atingidas pelo preconceito, ansiedade, pessimismo e agressividade. Reencontrar o sentido de solidariedade e restabelecer com as crianças e os jovens, laços de caráter afetivo, ético, social e político, exige compromisso e amor por parte do professor e desempenho e participação da instituição educacional, que é a escola.

O filme Escritores da Liberdade (Freedom Writers, EUA, 2007), baseado em fatos reais, retrata muito bem a eficácia do afeto na transformação de vidas. O filme conta a história de uma professora inexperiente, que movida pela solidariedade e amor resolve desafiar a realidade levando uma turma de adolescentes a voltar a sonhar e acreditar que a vida pode ser melhor se ousarmos enfrentar os nossos medos pela esperança de viver um sonho. A professora acreditava na vida e na capacidade de seus alunos, e os estimulava a acreditar em si. “Leve os jovens a sonhar. Se eles deixarem de acreditar na vida, não haverá futuro”. (CURY, 2003, p.146). Aquela professora teve coragem de tornar em realidade o discurso proclamado por muitos e foi capaz de despertar aqueles jovens a batalharem pelos seus propósitos e voltar a ter esperança e acreditar em um futuro melhor, escrito pela perseverança e pela força de cada um.

O papel da escola, entretanto, renova-se com estudos e descobertas sobre o comportamento cerebral e, nesse contexto, a nova escola é que assume o papel de “central estimuladora da inteligência”. Se a criança já não precisa ir à escola para simplesmente aprender, ela necessita da escolaridade para “apender a aprender”, desenvolver suas habilidades e estimular sua inteligência. O professor não perde espaço nesse novo conceito de escola. Ao contrário, transforma a sua na mais importante das profissões, por sua missão de estimulador da inteligência e agente orientador da felicidade. (ANTUNES, 19988, p.13).

A era digital é uma realidade na vida humana, está acontecendo um novo tempo e muito rápido, uma época em que predomina o virtual em vez do real. As informações são rápidas e precisa-se estar freneticamente atualizado, e na escola analisam novas formas de construção do conhecimento, no entanto, o que não se pode admitir é que o computador substitua o professor e que esse não perca sua importância ou mesmo seja esquecido, pois mesmo que as máquinas evoluam jamais poderão substituir o professor.

As novas tecnologias devem ser aliadas do ensino e devem ser usadas da melhor forma possível para promover uma educação de qualidade para todos. Uma ferramenta incontestável que dinamiza e facilita o aprendizado do educando; mais as barreiras do virtual deve ser rompida pelo fortalecimento dos relacionamentos através de expressões reais de afeto como um aperto de mão, um abraço e o companheirismo.

A escola deve promover a importância do afeto para alcançar o educando e prepara-lo para desenvolver habilidades de superar os desafios que a vida cotidiana oferece, só assim, a escola estará formando pessoas equilibradas, capazes de harmonizar o racional e o emocional.

EDUCADOR: UM SER NECESSARIAMENTE AFETIVO.

O educador é um ser humano como os demais, com desafios familiares, trabalho, relacionamentos, frustações; construtor de sua própria história, é parte de um meio que o envolve e que influencia na construção de sua vida, de seus sentimentos e de suas

ações. Sujeito tanto ao acerto como ao erro, mas responsável por uma grande missão de construir conhecimento e habilidades físicas e emocionais no processo de elevação cultural e formação de personalidade do educando, atuando na transformação do educando e consequentemente em sua própria transformação.

O educador deve ser uma pessoa naturalmente afetiva para desenvolver e aperfeiçoar a sensibilidade dentro da sala de aula. Tem que ter a competência de saber que educar está muito além de transferir conhecimento. E que educar não é apenas uma forma de intervir no que está errado, mas desafiar o educando a refletir no seu erro e juntos descobrir a melhor forma de chegar no acerto. Educar é auxiliar o educando a tomar consciência de si mesmo, dos outros e da sociedade em que vive, e o seu papel dentro dela. É saber aceitar-se como pessoa e principalmente aceitar o próximo com seus defeitos e qualidades. É oferecer as ferramentas necessárias para a criança escolher o seu caminho de acordo com seus valores e sua visão de vida, superando as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar. O afeto é o que todo ser humano de uma forma ou de outra precisa. Um educador faz a diferença na vida do aluno quando se propõe e estabelece um vínculo de afeto com educando.
O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses, passa pelos alunos sem deixar sua marca. (FREIRE, 1996, p.73).

O professor tem que ter atitudes solidárias e abandonar o medo de se expor de ter um gesto afetivo, deve aprender a ver a beleza das pequenas coisas e descobrir o prazer de viver e ser feliz para transmitir e marcar positivamente o educando, e se não consegui tal feito é necessário saber que o educando não é o culpado pela decadência de seu viver. O educador ideal ajusta-se as necessidades e ao nível do desafio de educar e buscar todas as possibilidades para garantir ao aluno a marca do conhecimento significativo para sua vida.
Somos professores? Muito mais! Somos educadores? Mais ainda! Somos vendedores de sonhos! Vendemos sonhos para o abatido se animar, para o tímido ousar, para o ansioso se tranquilizar, para o poeta se inspirar e para o pensador criticar e criar. Sem sonhos, somos servos! Sem sonhos, obedecemos a ordens! Que vocês, alunos, sejam grandes sonhadores. E se sonharem, não tenham medo de caminhar, e se caminharem, não tenham medo de tropeçar! E se tropeçarem, não tenham medo de chorar. Levantem-se, pois não há caminhos sem acidentes. Deem sempre uma nova chance para si mesmos. Pois a liberdade só é real se, após falharmos, existir o direito de recomeçar. (CURY, 2007, P.138, 139).

O educador é responsável pela causa do educando e deve se mostrar solidário a essa, e ter ações que fortaleçam elos. Uma pequena luzinha é capaz de clarear um quarto escuro e um pequeno gesto de carinho do educador é capaz de renovar esperança no coração do educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esse trabalho foi possível constatar que o afeto na sala de aula traz grandes benefícios para o aprendizado, e para o crescimento emocional e afetivo do educando e que as escolas devem humanizar o conhecimento para favorecer um ambiente emocional adequado, gerando um bom relacionamento entre o professor e o aluno, o que facilitará a transmissão do gosto pelo conhecimento. O educando precisa de um ambiente agradável para se sentir seguro e confiante na construção do conhecimento, pois o reflexo de uma sala de aula que existe amor, companheirismo e carinho vai além do que podemos imaginar, capaz de marcar positivamente a nossa alma nos motivando a sermos seres humanos melhores e superar todos obstáculos propostos pela vida.
Enfim, a pesquisa também apresenta o professor como o principal responsável em criar e fortalecer vínculos, criando um forte elo de estímulos a desbravar o caminho do conhecimento; porém, não quer dizer com isso, que o professor seja o único responsável pelo fracasso ou sucesso escolar; a família e o corpo escolar da mesma forma devem se comprometer a criar e fortalecer vínculos afetivos que ajudam no desempenho de um aprendizado efetivo e significativo para o educando.
Enquanto a escola estiver valorizando o racional, o conhecimento separado do afetivo e apresenta-se imparcial às emoções e aos sentimentos do educando, o resultado será indisciplina, ansiedade, humilhações, dor e agressões. A solução não está em encontrar culpados e puni-los, mas em nos conscientizarmos que, como educadores, precisamos semear amor, carinho e afeto nas nossas salas de aulas, para que no futuro venhamos colher a segurança, lealdade e profundas amizades e, principalmente a paz entre os homens.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. A emoção na sala de aula. Campinas, SP: Papirus, 2ª ed.1999.
ARANHA, Rodrigo. Paixão: o chamado de uma geração. São Luís- MA: Semear, 1ª ed. 2005.
ANDRADE, Carlos Drummond. Poesia Completa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1ª ed. 2007.
ANTUNES, Celso. A dimensão de uma mudança. Campinas-SP: Papirus, 2ª ed. 2002.
BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A turma de trás. In: MORAIS, Régis. Sala de aula.
Campinas- SP: Papirus, 19ª ed. 2005, p.105-122.
CHALITA, Gabriel. Pedagogia do Amor. São Paulo: Gente, 7ª ed. 2005.
. Educação: a educação a solução está no afeto. São Paulo: Gente, 1ª ed. 2001.
CURY, Augusto. Filhos brilhantes, alunos fascinantes. São Paulo: Planeta do Brasil, 1ª ed.2007.
. Pais brilhantes, professores fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante, 20ª ed. 2003.
ESCRITORES DA LIBERDADE. Richard Lagravenese. Los Angeles- EUA; 2007, [S. d.]. 1 DVD (127 min).
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 7ª ed. 1998.
GOLEMAN, Daniel. Inteligência Emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.
MINISTÉRIO DA SAÚDE. Profissionalização de Auxiliares de Enfermagem.
Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.
PCN, Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEE/SEF, 1997.
ROSSINI, Maria Augusta Sanches. Pedagogia afetiva. Petrópolis- RJ: Vozes, 2001.
TIBA, Içami. Quem ama educa. São Paulo: Interage, 1ª ed. 2007.

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA EDUARDA DA SILVA SANTOS SOUZA

RESUMO
O presente trabalho tem objetivo inicial a identificação histórica da Educação Especial no âmbito escolar. Seu publico alvo: Educação Infantil é tida de acordo com os documentos oficiais a primeira etapa da Educação Básica e nesta perspectiva o direito a ela deve ser garantido a todos independente de sua condição social, intelectual ou deficiência. No segundo capítulo o conceito exclusão, inclusão e integração é exposto num contexto de garantir o direito a todas as crianças a educação de qualidade e em classe comum, visa ainda a co-responsabilidades da família e sobretudo, do Poder Público para que esses direitos sejam garantidos. E para concluir o enredo, o papel do professor é redigido no capitulo três afim deste personagem resinificar seu fazer pedagógico preocupando- se não apenas em atender a clientela da educação especial, mas também manter uma educação continuada em seu currículo.
PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Educação; Reflexão; Formação.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Especial ainda tem sido um grande tabu para muitos professores e é na Educação Básica que vem as primeiras dificuldades enfrentadas pelo educador.
O primeiro contato da família com a escola, por vezes vem sem o acompanhamento de uma equipe de profissionais multidisciplinar como fonoaldiólogo, psicólogo, fisioterapeuta, entre outros.
Muitos até desconhecem os direitos legais de seus filhos e só passam a conhecê-lo a partir do diálogo com a instituição de ensino.
É preciso garantir igualdade de acesso e de condições para o acesso e parmanência nas escolas, assim como a lei assegura e tirar a lei do papel é dever de todos.
Cada criança é um indivíduo único, assim como as especificidade de sua deficiência cabe um olhar reflexivo e adapatações do currículo, quando se faz ncessário para garantia deste direito.
Há ainda diversas situações em que a negligência é predominante e neste contexto a vítima é a criança, sujeito de direito sem direitos respeitados.
Cabe, portanto, uma preocupação não apenas por parte do Poder Público, mas, sobretudo, dos pares envolvidos: educador/gestor e família. Os direitos da criança é dever de toda e qualquer indivíduo e ignorá-los cabe medidas e penais.
No que tange aos professores a inquietação de sempre buscar aperfeiçoar- se, redescobrir seu fazer pedagógico e está disposto a mudanças em sua rotina, já com as famílias a coparticipação e responsabilidade de transformar a realidade hoje vista em muitas classes de ensino regular, exigir que os direitos de seus filhos sejam cumpridos conforme dito na legislação.
A preocupação em uma formação continuada é realidade para todo educador, e quando o assunto em destaque são as multiplas deficiências hoje vista, a ncessidade fica ainda mais evidente, pois a formação inicial docente não dá conta das complexidades e especificações de toda demanda.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Histórico da Educação Especial no Brasil

Para que a realidade vista em tempos atuais seja compreendida fez-se necessário um resgate do conceito histórico da Educação especial no Brasil e durante décadas essa educação era tida como local paralelo a educação básica, os alunos com algum tipo de deficiência tinha atendimento exclusivamente nestes locais.

Neste contexto o atendimento de pessoas com necessidades especiais no Brasil se deu a partir da inauguração de duas instituições distintas localizadas no Estado do Rio de janeiro: Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin. Estes locais tinham visão assistencialista e terapêutica e foco educacional era ofertado apenas para as crianças tidas como “normais”.

Em 1920 devido ao movimento da Escola Nova, vários psicólogos europeus influenciaram de forma significativa a educação especial brasileira, entre estes, destaca-se a Russa Helena Antipoff, criadora da Sociedade Pestalozzi em Minas Gerais.

CORREA (1997) afirma que:

O surgimento de instituições leva a aceitar uma certa responsabilização na educação de crianças com deficiência, ao mesmo tempo, imbuída por uma ambiguidade profunda com respeito ao fenômeno das diferenças individuais que implicam limitações e deficiência (CORREIA, 1997, p.69).

Já em meados de 1954 devido a grande demanda de escolas e de instituições filantrópicas sem fins lucrativo, surge a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), estes prestavam atendimento especializado para pessoas com deficiência mental grave.

Nas décadas de 1950 e 1960 um novo conceito educacional surge no Brasil: O Movimento de Educação Popular. Esse movimento de acordo com Saviani (2008):

Pretendia-se desenvolver uma educação genuinamente brasileira visando à conscientização das massas por meio da alfabetização centrada na própria cultura do povo. A prática que se buscou implementar visava aproximar a intelectualidade da população, travando um diálogo em que a disposição do intelectual era a de aprender com o povo, despindo-se de todo o espírito assistencialista. (Saviani 2008 p. 318).

Este fato contribui para grande ascensão no número de matrículas principalmente a alunos de classe populares, porém o modelo de ensino permanece inalterado o que acaba ocasionado um retrocesso à educação que resultou em índice alarmante de evasão escolar e é a partir daí que classes especiais são estabelecidas em escolas regulares a fim de tentar solucionar este problema.

Criado no governo de Getúlio Vargas em 1930, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial (1973) com o objetivo de atender de forma mais efetiva a alunos com deficiências e superdotados, entretanto esse atendimento ainda tinha moldes assistencialistas e a singularidade das crianças não eram levadas em consideração.

O estopim para um resignificado na educação especial veio a partir da Constituição de 88 (art. 3º, inciso IV) onde é garantido que “a educação é direito de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Ainda na década de 80 foi criado CORDE (Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência) que tinha como finalidade a efetivação legal do Poder Público em nível nacional tendo a integração e ações sociais de pessoais com deficiência bem como garantir a defesa de seus direitos seu alvo principal.

Já em 1994 foi publicada a Politica Nacional de Educação Especial que condicionava a integração de alunos com deficiência ao ensino regular, entretanto àqueles que possuíssem condições de acompanhar as atividades pedagógicas dessas classes. As singularidades e individualidades desses educandos não são neste contexto levadas em consideração e que acaba ocasionando reformulações posteriores.

Um marco que resignificou a educação nacional foi sem dúvida a promulgação da Lei 9.394/1996 a atual LDB (Lei de Diretrizes e Bases), passou-se então a ofertar uma educação “preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Além disto, destacam-se: serviço de apoio especializado de acordo com a singularidade de cada aluno, extensão de atendimento desde a primeira infância garantidos já na Educação Infantil, currículo, recursos e métodos adaptados de forma a atender efetivamente as especificidades individuais, docentes com formação profissional à educação especial, bem como “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”.

Em 2001 é promulgada pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso a Convenção Interamericana da Guatemala para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Em seu contexto legal cabe destaque medidas e adaptações para proporcionar o direito as pessoas com deficiência acesso arquitetônicos, transporte públicos, bem como sistema de comunicação, entre outros.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei

10.172/2001, vem propor metas decenais tais como: salas de recursos, provimento de transporte e equipes multidisciplinares afim de prestar atendimento nas áreas: pedagógicas, saúde e assistência social.
A Resolução CNE/ CP 01/2002 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e define que os futuros educadores devem ter organização curricular tendo em vista o respeito à diversidade e especificidades de todos os alunos.
Por fim a lei que trouxe polêmica no que tange a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), foi o Decreto 10.502/2020, pois para muitos a PNEE fere a Convenção da Nações Unidas (ONU), sobre os direitos das pessoas com deficiência, no Brasil reforçado pelos decretos 186/2018, e pelo Decreto 6.949/2009.
O Decreto flexibiliza a oferta de educação e dá autonomia aos pais dos alunos onde querem efetivar a matrícula de seus filhos, sendo em: escola ou classes regulares de ensino e/ou inclusiva, escolas especiais ou específicas para a deficiência.

2.2 Exclusão, Inclusão e a Integração na Educação Infantil

Segundo a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência "as pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, com interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas".
Segundo Ropoli (2010, p.14), "é frequente a escola seguir outros caminhos, adotando práticas excludentes e paliativas, que as impedem de dar o salto qualitativo que a inclusão demanda. "
É fato de que a exclusão ainda permeia o espaço escolar, haja vista que suas raízes aqui já citadas surgiram a partir de escolas especiais criadas no Brasil a partir do século XIX.
A Educação Infantil é direito de todos e sua oferta tem início a partir do nascimento da criança, portanto, seja esta criança com deficiência ou não a Constituição em seu artigo 205 afirma que "a educação, direito de todos e dever do
Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade". De acordo com VEIGA (2008) "A inclusão de crianças deficientes na Educação Infantil, seja em creches, pré-escolas ou similares, é um tema polêmico". Segundo a autora muitos dos profissionais que deveriam educar essas crianças além de não possuir capacitação específica, sentem-se incapazes, perdidos e angustiados, pois não conseguem geralmente estabelecer interação entre seu
trabalho e o mundo do educando e desta forma às vezes os julgam incapazes.
O grande desafio para a educação atual é criar meios de incluir sem excluir alunos com deficiência em escolas regulares e este conceito não apenas precisa ser desenvolvidos no âmbito educacional, mas, sobretudo, em uma sociedade tida como moderna e evoluída, pois nada adiantará existir professores capacitados e aptos para atender de forma efetiva essa clientela se na sociedade também não existir um novo olhar para a inclusão.
Essa ideia é defendida por SAWAIA (1999) quando afirma que:
(...) a exclusão não é um estado que se adquire ou do qual se livra em bloco, de forma homogênea. Ela é um processo, configurando nas confluências entre o pensar, sentir e o agir e as determinações sociais mediadas pela raça, classe, idade e gênero, num movimento dialético, entre a morte emocional e a exaltação revolucionária. (SAWAIA, 1999, p.110- 111).

Desta forma a exclusão pode ser entendida como uma forma de separar o tido normal" do "especial", sendo que cada ser humano é único, heterogêneo e com suas próprias especificidades e o que precisa ser enfatizado sem nenhuma sombra de dúvida na sociedade contemporânea é essas características.
Ter deficiência neste contexto acarreta em um olhar reflexivo para novas formas de aprendizado, reorganização do currículo, de método, do fazer pedagógico e de resignificar o tempo para esse processo de aprendizagem respeitando o tempo de cada criança e em seu artigo 29 a Lei de Diretrizes e Bases afirma 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. (BRASIL, 1996, pg.14)

Nessa perspectiva a Política de Educação Especial também afirma que a integração é um processo relacional em um âmbito social, "e sob enfoque escolar processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos" (1994 p. 18).
A efetivação de uma educação inclusiva não será garantida por meio de leis nacionais ou tão pouco internacionais, ela será realidade quando a escola e seus profissionais em sua totalidade e não apenas docentes estiverem preparados para trabalhar com as diferenças de cada criança independente de sua deficiência, haja vista que cada educando é único

e possui suas especificidades e é papel desta nova escola respeita-la.
Já no que diz respeito às políticas públicas a Educação Inclusive necessita de uma rede de suporte e apoio capazes de integrar escola e sociedade, além de atualizações permanentes sobre essa temática.
Muitos estudiosos defendem que há uma contradição clara em leis e decretos, pois enquanto um garante o direito de todos e tem especificções exclusivas de atendimento para crianças deficientes, outras não deixam claro a garantia desses direitos. Exemplo disto, aqui já citados são a falta de programas de capacitação para educadores, bem pcomo construções arquitetônicas não adaptadas.

E para concluir o papel da família é sobretudo o ápice deste enredo, pois nada adiantará professores capacitados e a ação do poder público sem essa parceria.

2.3 O papel do professor na Educação Inclusiva

Historicamente a Educação Inclusiva brasileira tem passado por mudanças relevantes e significativas desde o século passado e isto vem contribuindo para uma resignificância no papel do professor em sala de aula.
As práticas educacionais para alunos com deficiência tais como: física, intelectual, visual, auditiva, múltiplas ou superdotação revelam quebra de paradigmas jamais visto até a atualidade.
Entretanto, não é difícil encontrar profissionais receosos neste contexto educativo, repletos de dúvidas, ansiosos por aprendizagem que em alguns casos não lhe é ofertada o que acarreta na exclusão da aprendizagem desses alunos classes comum. Para GÓMEZ (1992)

O professor é a chave do processo pedagógico e modelo a ser espelhado em diversas situações pelos alunos. Nesta dimensão, o processo de inclusão necessita de professores especializados para todos os alunos. Portanto, eles terão de voltar a estudar, a pesquisar, a refletir sobre suas práticas e a buscar metodologias inovadoras de ensino para esse fim. (GÓMEZ, 1992, p.103-105).

Para EDLER (2004), os professores em geral consideram-se despreparados, “mostram-se ainda reticentes quanto à sua capacidade (e vontade) de atender a todos esses alunos em classes do ensino comum”.
Vale salientar que as especificidades de cada aluno não são necessariamente ligadas à sua deficiência, haja vista aqui já citado, cada criança é única e tem seu momento próprio para adquirir e absorver seu aprendizado e cabe ao professor um olhar reflexivo e uma preocupação constante em uma educação continua a fim de proporcionar oportunidades igualitárias para todos.
GÓMEZ-PALACIO (2002) defende que:
É importante saber que há crianças que funcionam muito bem em geral, mas há uma área ou várias áreas que a criança não consegue dominar, daí que se deve solicitar a avaliação das áreas nas quais o aluno tem problemas, o que permitirá trabalhar com ele, com ou sem a ajuda do especialista. GOMEZ--PALACIO, 2002, p.310)

Já para CARVALHO (1998), os professores deveriam assumir “que as diferenças individuais no processo de aprendizagem são inerentes à condição humana”. Ainda segundo o autor, algumas crianças realizam a transferência de aprendizagem com mais facilidade em enquanto que outros necessitam de estímulos.
E com base neste norte de reflexão e mudanças que o educador necessita primeiramente respeitar as diferenças de aprendizagem e ter um planejamento baseado na realidade de seus alunos, dando também possibilidade de mudanças ao currículo quando se fizer necessário.
Outro ponto imprescindível é a estruturação do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola que deve direcionar ações que promovam compromisso com a diversidade, além de suporte e acesso a recursos que contribuam para uma aprendizagem significada de todas as crianças.
A formação continuada dos educadores tem aqui grande destaque para ruptura no desenvolvimento de ensino aprendizagem. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) a prática educativa em classes comuns está ligada diretamente a formação continuada de seus professores.
O artigo 28 da Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência prevê “a adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (BRASIL 2015, p.8)
A tarefa de transformação no âmbito escolar não deve acontecer de maneira isolada, é preciso a aproximação com as famílias, bem como com a comunidade escolar. Todo o esforço do professor de nada terá validade se a família não assumir o seu papel de cooparticipante na construção do processo de conhecimento da criança.
Cabe ainda ressalta a importância de um currículo desenvolvido com base em um diagnostico e direcionados as peculiaridades de sua clientela, isso implica ao professor mediador das verdadeiras mudanças educacionais e sociais de seus alunos.
Neste contexto COLL (1996) afirma:

Entendemos o currículo como o projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores, que são diretamente responsáveis pela sua execução. O currículo proporciona informações concretas sobre o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e o que, como e quando avaliar. Um currículo é uma tentativa de comunicar os propósitos educativos de tal forma que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser efetivamente transladado em prática. (COLL 1996, p. 45).

A mudança de atitudes frente à diferença, sem dúvida é um desafio diário não apenas para o professor, mas, sobretudo para equipe gestora e estendem-se para todos os demais educadores e neste contexto o termo "educador", não apenas é atribuído para professor, mas para todos os que trabalham nos bastidores da escola que vão desde a equipe de apoio a aqueles que colaboram na organização e limpeza desta.

Conviver com a diferença não pode ser visto como barreira, mas como oportunidade de conhecer o que há de mais sensível nas especificidades de cada individuo e isto acarreta ganho para todos: aluno, família, professor e sociedade.

3. CONCLUSÃO

A política de inclusão no Brasil garante que todas as crianças têm direito a educação e sua matrícula deverá ser feita em escolas regulares. Em tese essas escolas deveriam está prontas para receber essa clientela, porém a realidade vista não corresponde com a ideal.

Vale salientar, portanto, que sem a ação efetiva dos governos estaduais, municipais e federais como formação específicas a professores e demais agentes escolares, bem como a preocupação e interesse desses educadores em sair de uma zona de conforto e possibilitar abrir a janela para mudanças, nada disso sairá do papel.

A família é o primeiro grupo a quem o indivíduo pertence, portanto caberá a ela tanta responsabilidade quanto aos demais citados acima, pois sem a sua contribuição essa interação não será efetivada e as transformações social dificilmente acontecerão.

Asas:

Rubem Alves em seu brilhantismo poético eternizou nos versos Gaiolas ou

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros.

Porque a essência dos pássaros é o vôo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado. (ALVES,2004).

A educação e aprendizagem não vêm com uma receita pronta, portanto cabe aos educadores desbravar novos caminhos para descortir a igualdade de saberes das crianças com deficiência.

Os desafios são diversos, mas não impossíveis e as responsalidades para que "os pássaros alcancem vôo" vão desde o poder público, famílias, comunidade escolar e sociedade.

Cada criança tem o seu tempo de criar asas e voar, cabe ao professor "encoraja-lo ao vôo, uns alcançarão vôo cronologicamente mais rápido, outros precisarão de recursos e novas estratégias para concluí-lo, mas o professor mediador precisa ter consciência de que todos a seu tempo alcaçaram seus próprios vôos.

A educação inclusiva implica na transformação de uma educação para todos e que as limitações e especificidades de cada criança não seja empecilho para que seu processo de cidadão crítico, reflexivo sejam assegurados.

A concepção entre o fazer pedagógico e o desenvolvimento do currículo, assim como equalizar e garantir a acessibilidade de todos é fundamental para o processo de inclusão.

O acesso a inclusão escolar começa desde as adaptações arquitetônicas, tecnólogicas, mobilidade urbana, no transporte, comunicação e acesso a informações e barreiras atitudinais onde quebra de paradigmas tão necessários para mudanças em sociedade.

REFERÊNCIAS

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

ALVES, Rubens. Pensamento. Há escolas que são gaiolas e há....Disponível em: https://contadores-destorias.wordpress.com/2012/02/19/gaiolas-e-asas-rubem-alves/. Acesso em 30/10/2020.

. Ministério da Educação e Cultura. Lei 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Na-

cional, 1996.
. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Parâmetros Curriculares Nacionais/ Adaptações Curriculares. Brasília: MEC, 1997.
. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 01/11/2020.
CARVALHO, R. E.Temas em educação especial. Rio de Janeiro: WVA, 1998.
COLL, C. Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1996.
CORREIA, L. M. Alunos com necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Porto: Porto Editora, 1ª. Edição, 1997.
DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre princípios, política e prática em Educação Especial. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca: s/ ed., Junho de 1994.
EDLER, C.R. Educação Inclusiva com os pingos nos “is”.Porto Alegre: Mediação, 2004.
GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
GÓMEZ-PALACIO, M. La educación especial. México, DF: Fundo de Cultura Econômica, 2002.
ROPOLI, Edilene Aparecida, et. al. A educação especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva, Brasília, 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php? Acesso em 01/11/2020.
SAWAIA, B. Introdução: Exclusão ou Inclusão perversa? In: SAWAIA, Barder (org.). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Editora Vozes. Petrópolis, 1999.
SAVIANI, D. História das Ideias Pedagógicas. Campinas: Autores Associados, 2008.
VEIGA, M.M. A inclusão de crianças deficientes na Educação Infantil. In:
Paidéia, Jan./Jul. 2008. ano V, n.4, p.169-193.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A LEITURA E A ESCRITA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

MARIANA CREUZUITE BERNARDES QUAGLIA

RESUMO:
A sala de aula vista como um espaço que possa promover tanto o domínio de capacidades específicas da alfabetização, quanto o domínio de conhecimentos e atitudes fundamentais envolvidos nos diversos usos sociais da leitura e da escrita. Jovens, adultos e idosos precisam ser reconhecidos como sujeito de direito, pois, em virtude das situações de desigualdade presentes na sociedade brasileira e ausência do Estado na garantia dos direitos, lhes foi negado o direito à educação no passado, e lhes é dificultado no presente. O que valida a reivindicação de caráter afirmativo às políticas destinadas a essa população, com vistas a universalizar a educação em nosso país, ou seja, as políticas públicas precisam focar medidas especiais e emergenciais com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas. O papel da educação como espaço privilegiado para construção de sujeitos de direitos e para a formação de uma cultura de direitos humanos, traz à tona a necessidade de pensar o cidadão em suas relações com o direito à educação e a efetiva participação nas estruturas político-econômico-social e cultural da sociedade. metodologia bibliográfica, buscando conceitos de alfabetização de Jovens e Adultos para cidadania, tem a colaboração de autores como Capucho (2012) que frisa bem a valorização de uma Educação de Jovens e Adultos em função dos Direitos Humanos e Cidadania; Leal, Albuquerque e Morais (2010) falando do letramento na Educação de Jovens e Adultos, entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Cidadania; EJA; Letramento.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos teve um processo histórico marcado pela erradicação do analfabetismo público, ao mesmo tempo a educação foi se tornando cada vez mais essencial em uma sociedade letrada e atual tecnológica. Logo, a exclusão fazendo parte das pessoas que não têm acesso ao mundo letrado e tecnológico.

A escola precisa ser capaz de prevenir situações que levam à exclusão ou à segregação dos alunos, sobretudo dos que são provenientes de meios sociais problemáticos. (BORJA, MARTINS, 2012, pg. 95).

Deste modo, conforme Capucho (2012) uma educação pela e para a cidadania não se efetiva sem a valorização da diversidade e promoção da igualdade, devendo ser pensada em uma prática pedagógica instituinte de uma sociedade na qual o preconceito não se faça presente, exigindo a compreensão e o respeito às diferenças. A justificativa do trabalho se faz pela valorização humana que deve existir na

sociedade, diante do mundo capitalista, elevar uma sociedade diante dos conhecimentos para uma efetivação social de uma sociedade letrada.

As escolas públicas devem buscar mais formas de trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando com objetivo principal sua efetivação como cidadão.

Diante disso, surge o questionamento: quais construções os professores da Educação de Jovens e Adultos podem pensar?

O trabalho apresenta como objetivo geral analisar formas de alfabetizar e letrar jovens e adultos para viabilizar sua formação com cidadão e tem como objetivos específicos conferir uma educação que busca a cidadania e analisar a alfabetização e o letramento na Educação de Jovens e Adultos

Assim, o trabalho apresenta uma metodologia bibliográfica, buscando conceitos de alfabetização de Jovens e Adultos para cidadania, tem a colaboração de autores como Capucho (2012) que frisa bem a valorização de uma educação de Jovens e Adultos em função dos Direitos Humanos e Cidadania; Leal, Albuquerque e Morais (2010) falando do letramento na Educação de Jovens e Adultos, entre outros.

2 EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DA CIDADANIA

Capucho (2012) relata que o capitalismo e sua ideologia, o liberalismo, mantiveram desde o início uma relação ambígua e conflituosa com a educação, e, portanto com a escola, a qual, de um lado, se afigura necessária, e, do outro, desperta temor, no qual a concepção de formação para a cidadania esteve, no processo histórico, predominantemente ligada à tese liberal da imaturidade, despreparo das camadas populares para a convivência social, necessidade de contenção dos anseios populares e submissão das massas. Tal concepção aponta a necessidade de preparação prévia para o exercício da cidadania, de onde pode se derivar que a cidadania se constitui em um saber fazer, passível e necessário de ser ensinado/aprendido, com vistas, em última análise, a formar e conformar para a ordem estabelecida.

No cenário das contraditórias relações sociais engendradas pelo capitalismo, é possível verificar que as forças conservadoras dão destaque à importância da cidadania na busca de fazer crer que esta é conquista derivada da democracia representativa, ou seja, reduzem-na aos direitos políticos, cabendo portanto, ao Estado democrático representativo ao aperfeiçoamento do já instituído. (CAPUCHO, 2012, p. 30).

Nesse entendimento, Capucho (2012) coloca que a cidadania é sinônimo de autonomia individual, considerando o indivíduo sujeito autônomo, ou seja, cidadão cada vez menos dependente do Estado e se efetiva no regime democrático liberal, compreendido enquanto regime da lei e da ordem para a garantia das liberdades individuais. Então, a formação para a cidadania vai além dos muros da escola. Ela é tecida no dia a dia das relações dos indivíduos e nos conjuntos das organizações da sociedade, pois a cidadania é uma situação política, social e econômica dependente de condições concretas.

FCE (2018) coloca que em geral, os alunos de EJA conhecem bem as discriminações sociais de todas as ordens, nas quais as vivências de determinadas experiências os levam a esconder sua origem e a renegar ou desvalorizar aspectos de sua cultura, por considerá-los menores ou sem importância. Desse modo, o ensino deve empenhar-se no sentido de que o aluno possa construir e reconstruir sua relação com saberes populares, com suas festas, danças e costumes, valorizando-os e percebendo a riqueza do patrimônio sociocultural brasileiro. Assim, esses alunos poderão ser capazes de valorizar e de se interessar em conhecer culturas de outros povos e nações.

Antigamente o mercado de trabalho não exigia muito estudo, a maioria eram serviços para homens e pesados. Serviços em fábricas e indústrias, que ofereciam um breve treinamento aos seus funcionários. Portanto, a educação no Brasil era voltada para o lado profissional. Conforme a modernidade trouxe a tecnologia, algumas pessoas foram ficando fora do mercado de trabalho, sem estudo e sem conhecimentos tecnológicos, muitos precisavam da alfabetização e prosseguir os estudos.

Os efeitos de tais políticas de educação são óbvios e por nós conhecidos, a produção do analfabetismo em larga escala no Brasil. O que não se configurava grande problema para os governantes, visto que o Brasil era um país quase que exclusivamente agrário, num contexto em que a cultura letrada não se fazia necessária para as famílias sobreviverem, bastavam ter suas terras para plantarem e alguns animais para criarem. Entretanto, este cenário começa a mudar, no início do século XX com a expansão do processo de industrialização e urbanização, emergindo a necessidade de se consolidar um sistema público de educação elementar no país. Nesse sentido, a EJA começa a traçar seu espaço na educação brasileira a partir da década de 30. (SOARES, 2018, p. 4).

A formação nessa perspectiva não pode circunscrever-se ao espaço escolar, mas também não pode-se desconsiderar que esse seja o espaço privilegiado

para que jovens e adultos, das camadas populares, tenham acesso ao conhecimento historicamente produzido e também as vivências marcadas pelo entendimento mútuo, respeito e luta por direitos, ou seja, espaço com potencial para o fortalecimento da democracia e promoção da cidadania. (CAPUCHO, 2012).

A desintegração social, resultante do período ditatorial a que foi subjugada a sociedade brasileira, agravada pelo dilaceramento promovido pelas políticas neoliberais e pela racionalidade do mercado, coloca grandes desafios para a Educação de Jovens e Adultos, principalmente quando desenvolvida no seio de escolas compromissadas com a comunidade e com a formação integral do ser humano. (CAPUCHO, 2012).

No que tange à negação ao direito ao acesso à educação é comum diferentes instâncias governamentais negarem investimentos em políticas que promovam a busca ativa dos cidadãos que se encontram ainda fora do sistema educacional. (CAPUCHO, 2012, p. 44).

Considerando todas as especificidades da EJA, organizar uma proposta curricular a partir de uma listagem de disciplinas obrigatórias com respectivas cargas horárias não é provavelmente o melhor caminho a ser seguido. Ao contrário, uma exigência da qual não se pode escapar reside na inversão da lógica que tradicionalmente presidiu a organização curricular da EJA. (FCE, 2018).

Uma possibilidade de inversão dessa lógica consiste em identificar as capacidades, competências ou habilidades que se pretende que o jovem e o adulto construam e desenvolvam, e tomá-las como indicadores para guiar a proposta pedagógica, a seleção e a organização de conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento, a destinação de tempos e espaços curriculares etc (FCE, 2018).

A interrupção da trajetória escolar produz nos alunos da EJA, muitas vezes, um comportamento bastante introvertido e o medo de se posicionar, de dar sua opinião; desse modo, o resgate de sua autoestima, a construção da confiança em suas próprias opiniões são capacidades importantes a serem desenvolvidas, aliadas também à ideia de que é preciso ouvir as opiniões dos outros, considerá-las, permanecendo aberto ao diálogo. (FCE, 2018).

Ao definir os objetivos gerais do Ensino Fundamental, os PCNs indicam capacidades relativas aos aspectos cognitivos, afetivos, físicos, éticos e estéticos, de atuação e de inserção social, de forma a expressar a formação básica necessária para o exercício da cidadania, nortear a seleção de conteúdos e as abordagens didáticas. Isso deve levar em consideração que o mundo atual exige das pessoas capacidades que se relacionam em diferentes dimensões da vida: trabalho, família, participação social e política, lazer e cultura. (FCE, 2018).

A decisão de alfabetizar uma parcela da população jovem, adulta e idosa é uma tarefa desafiadora nos aspectos pedagógicos, políticos, sociais, éticos e operativos, uma vez que as pessoas não foram apenas destituídas do direito de ler e escrever, mas são também impedidas de outros direitos sociais que fazem de uma pessoa comum uma cidadã do mundo. (NASCIMENTO; SILVA, 2011, pg. 9).

Porém, a educação voltada para Jovens e Adultos tiveram vários programas em desenvolvimento e mesmo “assim, chegamos ao século XXI com uma alta taxa de pessoas que não têm o domínio sobre a leitura, a escrita e as operações matemáticas básicas”. (STRELHOW, 2010, pg. 56). Pessoas que queriam ser inseridas no mercado de trabalho e principalmente na sociedade.

Logo, conforme FCE (2018) formar para o exercício da cidadania pressupõe a participação política de todos na definição de rumos, não apenas na escolha de representantes políticos, mas também na participação em movimentos sociais e no envolvimento com os temas e questões da nação e em todos os níveis da vida cotidiana. As mudanças no mundo atual exigem que se compreenda melhor o mundo, para nele atuar de maneira crítica, responsável e transformadora. Esse é o contexto em que se definem as capacidades a serem desenvolvidas. Evidentemente os alunos jovens e adultos já são cidadãos e participam da vida em sociedade; no entanto, a escola deve lhes proporcionar a ampliação de espaços de participação, aguçando o espírito crítico e mostrando a importância de sua contribuição no desenvolvimento de uma sociedade mais justa social e economicamente.

3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

De acordo com Leal, Albuquerque e Morais (2010) entender a relação entre alfabetização e letramento é fundamental para que possamos construir práticas construtivas e efetivas de ensino da leitura em turmas da Educação de Jovens e Adultos.

Logo, conforme os autores, a inserção em práticas que envolvem a leitura escrita de diferentes textos não possibilita, por si só, que crianças, jovens e adultos em processo de alfabetização, desenvolvam autonomia para ler e escrever os diferentes textos

que circulam na sociedade. Embora alguns sujeitos tenham se alfabetizado por meio da inserção nessas práticas. Até hoje, o desejo de ler e escrever palavras e textos que circulam na sociedade leva jovens e adultos analfabetos a irem e retornarem à escola, às salas de aula ade alfabetização.
Não há consenso, no entanto sobre o que significa esse ensino/ aprendizagem da leitura e da escrita, pois ao longo da história, diversas mudanças na concepção de alfabetização foram efetivadas, o que é bastante compreensível, dada a natureza cultural dos conhecimentos (sobre o funcionamento do alfabeto, sobre os textos em que é usado) e das práticas que são exercitadas tais conhecimentos. (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2010).

Pesquisas têm apontado que mesmo em países desenvolvidos, que apresentam índice de analfabetismo zero, muitas pessoas com níveis elevados de escolarização não conseguem fazer uso da leitura e da escrita para finalidades corriqueiras, como preencher um requerimento ou formulário e compreender textos instrucionais, como regras de jogos. (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2010, p. 18).

Simões (2006) relata que observadas as dificuldades enfrentadas pelos professores de línguas, em geral e pelos alfabetizadores em especial, resumindo alguns pontos importantes dos aspectos fônicos da língua portuguesa a serem considerados durante o aprendizado da leitura e da escrita. Sabe-se que o domínio das formas escritas não pode ser adquirido imediatamente, ele se faz com a prática da língua, muitas leituras e muitas escritas
Leal, Albuquerque e Morais (2010) coloca que o ensino da leitura e da escrita baseado em métodos sintéticos ou analíticos predominou no país até meados da década de 1980, nos quais as experiências de alfabetização de crianças e adultos se apoiavam, principalmente, no uso de cartilhas de base silábica e fônica, nos quais predominavam a leitura de textos artificiais, considerando alfabetizadas aquelas pessoas que conseguissem ler (decodificar) e escrever (codificar), ao final do ano letivo da alfabetização, as palavras, frases e textos presentes em tais materiais. Mas essa prática tradicional de alfabetização, na qual primeiro se aprende decifrar uma sequência de passos/ etapas, para depois ler efetivamente, não garante a formação de leitores/ escritores.
Os alunos que ingressam nas turmas de alfabetização, são considerados, sejam crianças, jovens ou adultos, possuem experiências de letramento e conhecimentos sobre diferentes gêneros com os quais convivem, cotidianamente. Essas experiências, no entanto, não garantem que desenvolvam uma autonomia para ler ou escrever textos diversos. (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2010, p. 19).

Capucho (2012) coloca que o papel da educação como espaço privilegiado para construção de sujeitos de direitos, e também para a formação de uma cultura de direitos humanos traz à tona a necessidade de pensar o cidadão em suas relações com o direito à educação e a efetiva participação nas estruturas político-econômico- social e cultural da sociedade. O direito à educação é conquista histórica, constituindo fundamento para o exercício da cidadania, uma vez que essa foi tomada como condição necessária para laicizar o saber, a moral e a política, separando nitidamente fé e razão, natureza e religião, política e igreja.

Jovens, adultos, idosos precisam ser reconhecidos como sujeito de direito, pois, em virtude das situações de desigualdade presentes na sociedade brasileira, e ausência do Estado na garantia dos direitos, lhes foi negado o direito à educação no passado, e lhes é dificultado no presente. O que valida a reivindicação de caráter afirmativo às políticas destinadas a essa população, com vistas a universalizar a educação em nosso país, ou seja, as políticas públicas precisam focar medidas especiais e emergenciais com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas. (CAPUCHO, 2012, p. 23).

Castanheira, Maciel e Martins (2008) relata que surge daí a importância de se perceber a sala de aula como um espaço que possa promover tanto o domínio de capacidades específicas da alfabetização, quanto o domínio de conhecimentos e atitudes fundamentais envolvidos nos diversos usos sociais da leitura e da escrita. Para que isso ocorra, é preciso o conhecimento da teoria relativa a esses domínios e
sua articulação da prática de ensino: é preciso que haja um equilíbrio entre ambos, e estabelecer esse equilíbrio tem sido um grande desafio, tanto para os acadêmicos quanto para os professores que atuam nas turmas de alfabetização.
Leal, Albuquerque e Morais (2010) coloca que a alfabetização é concebida como processo de apropriação da escrita alfabética, ou seja, a compreensão, por parte dos sujeitos, dos princípios que regem esse sistema notacional. Já o letramento se relaciona aos usos efetivos da escrita em atividades de leitura e escrita de textos, em contextos diversos. O primeiro estaria relacionado, portanto, à aprendizagem da notação alfabética, enquanto o segundo envolveria o uso e produção da linguagem

que se usa ao escrever, isto é, dos gêneros textuais escritos que circulam nas interações sociais.
Para alfabetizadores de adultos, saber que é possível ser alfabetizado, em algum nível, por pessoas que têm pouca familiaridade, com processos de leitura e escrita, pode ser um bom ponto de partida para discutir o que é ser analfabeto numa sociedade de cujo nível de letramento permite diversas formas de inserção ou exclusão nos usos desse instrumental. (LEAL; ALBUQUERQUE, 2007, p. 42).

Capucho (2012) coloca que a Educação de Jovens e Adultos trata de um conhecimento básico, necessário a todos. É um direito humano fundamental e meio de acesso a saberes diversificados, em que professores atenuantes nessa modalidade não devem ficar à mercê de vontades ou induções de políticas fragmentárias e pontuais. Precisam retomar a compreensão da escola enquanto espaço de contradições, dos projetos antagônicos e se comprometer com a construção de uma sociedade na qual a igualdade e a tolerância não estejam a serviço da ordem, mas que promovam efetivamente a ruptura com os mecanismos geradores de desigualdade, pois enquanto houver igualdade entre os desiguais, não será possível passar da esfera da necessidade para a liberdade.
Castanheira, Maciel e Martins (2008) relata que para alfabetizar letrando, é necessário que o professor assuma muitas posturas, de modo que a prática pedagógica seja conduzida no sentido de viabilizar a formação de um sujeito que não apenas decodifica/codifica o código escrito, mas exerça a escrita nas diversas situações sociais que lhe são demandadas.
Se de um lado, cada vez mais, o termo letramento tem sido usado de maneira corrente no interior da escola, de outro essa palavra ainda suscita dúvidas. Prova disso é a distância entre o discurso e a prática pedagógica docente, nos quais as experiências nos cursos de formação docente nos têm revelado que são muitas as dúvidas dos professores que lidam cotidianamente com o trabalho de alfabetizar e letrar. (CASTANHEIRA; MACIEL; MARTINS, 2008)

CONCLUSÃO

A Educação de Jovens e Adultos passou por um grande processo histórico, a concepção de formação para a cidadania esteve, no processo histórico, predominantemente ligada à tese liberal da imaturidade, despreparo das camadas populares para a convivência social, necessidade de contenção dos anseios populares e submissão das massas, no qual concepção aponta a necessidade de preparação prévia para o exercício da cidadania, de onde pode se derivar que a cidadania se constitui em um saber fazer, passível e necessário de ser ensinado/aprendido. A cidadania é sinônimo de autonomia individual, considerando o indivíduo sujeito autônomo.
Antigamente o mercado de trabalho não exigia muito estudo, a maioria eram serviços para homens e pesados. Serviços em fábricas e indústrias, que ofereciam um breve treinamento aos seus funcionários e conforme a modernidade trouxe a tecnologia, algumas pessoas foram ficando fora do mercado de trabalho, sem estudo e sem conhecimentos tecnológicos, muitos precisavam da alfabetização e prosseguir os estudos.
Assim, formar para o exercício da cidadania pressupõe a participação política de todos na definição de rumos, não apenas na escolha de representantes políticos, mas também na participação em movimentos sociais e no envolvimento com os temas e questões da nação e em todos os níveis da vida cotidiana. Os alunos jovens e adultos já são cidadãos e participam da vida em sociedade, mas a escola deve lhes proporcionar a ampliação de espaços de participação, aguçando o espírito crítico e mostrando a importância de sua contribuição no desenvolvimento de uma sociedade mais justa social e economicamente.
Para alfabetizar letrando é indispensável que o professor assuma muitas posturas, de modo que a prática pedagógica seja conduzida no sentido de viabilizar a formação de um sujeito que não apenas decodifica/codifica o código escrito, mas exerça a escrita nas diversas situações sociais que lhe são demandadas.

REFERÊNCIAS

BORJA, Izabel Maria França de Souza. MARTINS, Alcina Manuela de Oliveira. Evasão escolar: desigualdade e exclusão social: Mestrado em Ciências da Educação, defendida em 12.07.2012, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Lisboa, Portugal
CAPUCHO, Vera. Educação de Jovens e Adultos: prática pedagógica e fortalecimento de cidadania. São Paulo: Cortez, 2012.
CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (Orgs). Alfabetização e letramento na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica Editora : Ceale, 2008. – (Coleção Alfabetização e Letramento na Sala de Aula).
FCE. Faculdade Campos Elíseos. Fundamentos Metodológicos EJA. Núcleo de Pós Graduação em Educação, 2018.
LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correa. Desafios da Educação de Jovens e Adultos: construindo práticas de alfabetização. Belo

Horizonte: Autêntica Editora, 2007.
NASCIMENTO , Luiz Marine José do. SILVA, Rodrigo Da Costa. Alfabetização inicial de jovens, adultos e idosos: a ousadia de fazer e o dever de mostrar - São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.
LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correa; MORAIS, Artur Gomes. Alfabetizar Letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
SIMÕES, Darcilia. Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave. São Paulo: Parabóla Editorial, 2006.
SOARES, Lúcia. EJA: Currículos e Programas. Faculdade Campos Elíseos 2018.
STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve História Sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil - Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010.

ESTUDO SOBRE O PAPEL DA DANÇA NA INFÂNCIA: RECONHECENDO O PRÓPRIO CORPO E A INTERAÇÃO COM O OUTRO PELO MOVIMENTO

MARIANA SANTOS FULAN BRAGA RIBEIRO

RESUMO
Este trabalho tem como objetivo analisar a prática da dança, na educação infantil, trazendo visões de autores que abordam este tema de dança educação, e alguns em especial que visualizam partes do tema, como o estudo do desenvolvimento infantil, a ludicidade, e a importância da interação, possibilitando um estudo mais amplo e diversificado do assunto. Portanto a proposta é, demonstrar o quanto a pratica de estudo do movimento, a dança, proporciona estimulo positivo no desenvolvimento infantil, de forma geral ou em campos mais específicos como na coordenação motora, auto estima, ritmo. E se a inserção da criança desde cedo no mundo da arte pode despertar o senso crítico como cidadão e sua responsabilidade planetária.
Palavras chaves: Educação infantil, dança e desenvolvimento infantil.

ABSTRACT
This work aims to analyze the practice of dance in early childhood education, bringing the outhors views who approach this dance education theme, and some in particular who view parts of the theme, as the study of child development, playfulness, and the importance interaction, enabling a broader and more diversified study of the subject. Therefore, the proposal is to demonstrate how much the practice of studying movement, the dance, provides positive stimulus in child development, in general or in more specific fields as motor coordination, self-esteem, rhythm. And if the insertion of the child from an early age in the art world can awaken critical sense as a citizen and his planetary responsibility.

Key words: Child education, dance and child development.

INTRODUÇÃO

A dança não se faz apenas dançando, mas também pensando e sentido: dançar é estar inteiro. Não posso ignorar minhas emoções em sala de aula, reprimir essas coisas todas que trago dentro de mim. (VIANNA, 1990; pág. 25)

Esta pesquisa teve por proposta refletir sobre a potencialidade do ensino da dança na Educação Infantil; apesar de acreditarmos ser importante em todos os níveis da Educação, esta pesquisa teve como foco a primeira infância.
As atividades pedagógicas e os objetos, devem ser trabalhados de formas variadas. Numa sala de leitura, por exemplo, a criança pode ficar sentada em uma cadeira para fazer uma leitura, mas pode também explorar a leitura deitada ou fazendo coreografias da história contada, todas estão tendo contado com o mesmo conteúdo, mas cada uma interagem com a história de formas diferentes isso também acontece em outros campos de aprendizagem, os temas e as disciplinas não se restringem a trabalhar o conteúdo, mas a ajudar a descobrir o eu no outro. Essa relação dialética ajuda a desenvolver a criança em sintonia com o meio.
A dança é uma manifestação artística que utiliza como linguagem o próprio corpo em toda a sua extensão, como transmissor de sentimentos, movimentos e vivacidade. Na educação infantil, quando a criança está descobrindo o seu “eu”, estabelecendo relações com o mundo, buscando o equilíbrio tanto físico como emocional, através do movimento é possível proporcionar a conscientização corporal e aprimorar as condições pessoais, como: a postura, a flexibilidade, o equilíbrio, desenvolve o raciocínio físico, a criatividade e a sensibilidade.
A dança não tem nenhum poder mágico de modificar pessoas, no entanto, trabalhar o movimento corporal liberta os indivíduos de suas couraças, propicia sensações novas e prazerosas, possibilitando reflexões e mudanças.

A pratica da dança, desenvolvida em sala de aula, não tem como objetivo formar artistas, mas formar indivíduos mais críticos e reflexivos, que tenham mais possibilidades de analisa as manifestações artísticas e com isso, a sociedade em si. A educação pela dança propicia acima de tudo, a formação de indivíduos sensíveis aos problemas do mundo. Tem como objetivo buscar formas de aprendizagem, que sejam prazerosas e significativas, nas quais estejam inseridos os processos de interação, socialização, criatividade, imaginação e expressão livre/criativa.

Dentre os vários pesquisadores do movimento humano temos, Rudolf Laban, que levou sua pesquisa para além da arte, transformando-a numa ciência do movimento humano. Laban (1990) foi um dos primeiros a verificar a possibilidade da relação entre dança, linguagem e aprendizagem, o autor coloca que a dança tem o papel de transformação e reeducação dos homens. Embasada nesta premissa, se temos as teorias, o que nos falta para conjugar a prática?

A teoria de Henri Wallon (1975) fala de sentimentos, mesmo numa época de crises, guerras, separações e individualismos como a nossa, não seria melhor começar a pôr em prática nas escolas idéias mais humanistas, que valorizem desde cedo a importância das emoções?

Estas foram algumas das inquietações que nos levaram a buscar o conhecimento em autores renomados e escrever este artigo.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Quando pensamos em criança, nos remetemos imediatamente ao desenvolvimento, pois é nesta primeira fase que os seres humanos aprendem com mais rapidez conteúdos de vida, de convivências e atividades propostas.

Antunes (2002, pag. 16), coloca que:

[...] é essencial que antes se conceitue aprendizagem, a qual pode ser definida como uma mudança relativamente permanente no comportamento que resulta da experiência. Uma criança, ao nascer, não aprende a chorar e nem mesmo a mamar; choro e sucção provavelmente constituem reflexos comuns em todos os mamíferos, mas quando o bebe “usa o choro” para manter sua mãe próxima, ou para de mamar porque já está satisfeito, esse reflexos transformaram-se em comportamentos e estes sim são aprendidos. “Esse bebê nasceu como quase todos, com habilidade para aprender, porém sua aprendizagem ocorreu somente através da experiência”.

Desta forma podemos considerar que o desenvolvimento tem relação direta com aprender, e cabe ao educador proporcionar desafios que promovam experiências que irão possibilitar aprendizagens mais ricas e diversificadas.

O desenvolvimento de uma criança pode ser acompanhado por aspectos externos como: fala, crescimento, coordenação motora, enfim todos os aspectos que vão aflorando em seu crescimento. Podemos afirmar que o desenvolvimento físico obedece a certas “regras” biológicas e segue uma sequência lógica, isto não significa uma padronização, mas sim que o desenvolvimento anatômico humano é quase exato, facilmente visualizado quando não corresponde as expectativas, considerando ainda que existem casos de deficiências e anomalias que tem seu desenvolvimento por muitas vezes alterado.

Já o desenvolvimento cognitivo está muito relacionando ao meio que está inserido e aos estímulos que cada indivíduo recebe ou seja, cada pessoa é única em seu desenvolvimento, subordinando-se ao meio social em que está inserida, não de forma determinista, mas de forma causualística, e de sua interação com o ambiente, a atuação da escola e da família, considerando tempo individual, habilidades e maturidade.

Vários aspectos são importantes para o desenvolvimento da criança: o tempo, o espaço, a comunicação, as práticas culturais, a imaginação e a fantasia, a curiosidade e a experimentação.

Estudos acadêmicos reforçam o axioma do que está no conteúdo oculto da educação Infantil. Muito mais do que ensinar, nesta fase é necessário despertar sensações, sentimentos, emoções que tornem as crianças felizes, possibilitando adultos com ótimas lembranças e com muita vontade de aprender continuamente.

O LÚDICO

Vários acadêmicos afirmam que a ludicidade está presente em todas fases de desenvolvimento da vida humana, podendo estar presente na maniplulação um chocaclho para um bebê como também na manipulação de um celular para um adulto, porém se apresenta com maior ênfase na infância por ser o primeiro contato, o novo e através do faz de conta que envolve a ação infantil e um mundo inteiro a descobrir.

Jean Piaget (1998, pag. 58) considera que,

Os professores podem guiá-las proporcionando-lhes os materiais apropriados, mas o essencial é que, para que uma criança entenda, deve construir ela mesma, deve reinventar. Cada vez que ensinamos algo a uma criança estamos impedindo que ela descubra por si mesma. Por outro lado, aquilo que permitimos que descubra por si mesma, permanecerá com ela.

Piaget(1998) acredita que o jogo é essencial na vida da criança. Nos anos iniciais tem-se o jogo de exercício, em que a criança repete uma determinada situação por puro prazer. Podemos perceber o quanto o jogo pode auxiliar nas atividades em sala de aula, em todos os níveis educacionais, porém na Educação Infantil, é um recurso indissociável de qualquer proposta. Quando a criança brinca, abstrai, experimenta e aprende.
Segundo Mitchell (1938 apud PEREIRA, 2005),

O brinquedo, para a criança pré-escolar, é a coisa mais séria do mundo e é tão necessário ao seu desenvolvimento físico como o são o alimento e o descanso. (...) Na vida da criança, o brinquedo assume a importância que o adulto concede ao trabalho. A criança brincando todo o dia ocupa-se de sua própria educação. Ela aprende a agir pelas ações, pelas experiências e pelos erros cometidos. O seu maior interesse é explorar, manejar e descobrir as coisas e o que delas pode advir. Durante tal processo estará também formando maneiras de sentir, pensar e agir, que definirão mais tarde a sua personalidade. (MITCHELL apud PEREIRA, 2005, pág. 31)

O jogo, a brincadeira que envolve o faz de conta, constitui-se em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que as crianças quando jogam assimilam e compreendem podendo transformar a realidade. Nesta fase, as crianças, as crianças descobrem o mundo, sem preconceitos. Por diversas vezes, na fase adulta, não nos permitimos mais brincar, não percebendo que a atividade lúdica é a iniciação ou consecução do desenvolvimento cognitivo, contribuindo com as relações sociais.
O professor de Educação Infantil é de suma importância, pois é ele quem possibilita os espaços, disponibiliza materiais, participa das brincadeiras, ou seja, faz a mediação da construção do conhecimento.
Vygotsky (1989) reitera que a criança usa as interações sociais como forma privilegiada de acesso a informações, ela aprende a regra do jogo, por exemplo, através dos outros e não como o resultado de um engajamento individual na solução de problemas. Desta maneira, aprende a regular seu comportamento pelas reações, quer elas pareçam agradáveis ou não.
As brincadeiras que são oferecidas à criança devem estar de acordo com a zona de desenvolvimento em que ela se encontra e estimular para que o desenvolvimento possa ir além, desta forma, pode-se perceber a importância do professor conhecer a teoria de Vygotsky.
Vygotsky, , (1989, pág.109) ainda afirma que:

É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não por incentivos fornecidos por objetos externos.

Negrine (1994, pág. 20), em estudos realizados sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, afirma que “quando a criança chega à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída a partir de suas vivências, grande parte delas através da atividade lúdica”. Pois o brincar é inerente a vida do bebê, brinca com os objetos próximos, com os pés, com as mãos e finalmente com a fala, emitindo vogais, prolongada, que encantam e assim, o brincar permite construir cada dia conhecimentos mais complexo.
As constatações destes autores, que tanto se dedicaram para esclarecer sobre o desenvolvimento e as necessidades da criança, evidenciam o quanto é necessário o brincar e se socializar iniciando na Educação Infantil.
As conquistas são inúmeras, mesmo que o tempo de concentração desta faixa etária seja breve, mas torna-se muito valioso sob o aspecto de seu aproveitamento, em estímulos para novas experiências, novos desafios, proporcionando grandes realizações físicas e mentais. Estes estímulos, poderão proporcionar que a criança ao se deparar com as situações sociais e com o conhecimento, na sua forma mais complexa, possa absorvê-lo e compreendê-lo.
Na Educação Infantil, acreditamos que a práxis do educador deverá ser embasada em concepções teóricas elegíveis dos seus estudos, em consonância com as reflexões de suas práticas, em um caminho de ir e vir, ou seja, teórico-prático.
A ação pedagógica não é para passar conhecimentos preestabelecidos, estáticos, mas sim garantir as bases para que a criança saiba agir, atuar e introjetar os conhecimentos que a rodeia, pois nada adianta ter todo o conhecimento a sua volta e não ter preparação para compreendê-los. Neste momento é indispensável todos os jogos e brincadeiras, para que seus alicerces sejam desenvolvidos e possa enfrentar todos os desafios que encontrar.

A DANÇA COMO PRATICA PEDAGÓGICA

Ao buscar um estudioso sobre aprendizagem, pudemos constatar que muitos se referem ao movimento, mas fizemos uma escolha pelo autor Henry Wallon, por trazer em sua bibliografia muitos conceitos sobre o tema.
Diferentemente dos métodos tradicionais (que priorizam a inteligência e o desempenho em sala de

aula), a proposta walloniana põe o desenvolvimento intelectual dentro de uma cultura mais humanizada. A abordagem considera a pessoa como um todo, elementos como afetividade, emoções, movimento e espaço físico, se encontram num mesmo plano.
A dança por ser uma manifestação cultural que vem desde as épocas mais antigas da humanidade e está presente até hoje na vida humana, em todas as sociedades, desde muito cedo.
O homem é feito de corpo e mente, razão e emoção e durante a história utilizou a dança para expressar sentimentos diversos, para se comunicar com a sociedade em geral, como cita Tavares (2005, pag 93),

Existem indícios de que o homem dança desde os tempos mais remotos. Todos os povos, em todas as épocas e lugares dançaram. Dançaram para expressar revolta ou amor, reverenciar ou afastar deuses, mostrar força ou arrependimento, rezar, conquistar, distrair, enfim, viver!

A linguagem corporal é uma das manifestações de uma ideia, perante uma situação, podemos dizer que é a "reação" do corpo perante a "ação" da mente. Na infância esta constatação é muito explicita, ou seja, está presente e contribui neste determinado momento do desenvolvimento infantil, pois as crianças estão descobrindo uma nova forma de expressão, mesmo as mais simples.
É a partir destas experimentações que podemos observá-las: agitando as mãos no "adeus", nas palmas que bate, iniciando o processo, agora, já de cunho social, de acordo com seu grau de desenvolvimento.
Quando visitamos a documentação Educação Infantil I, Programa de Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagens (2007), observamos que, SÃO PAULO, 2007, pág. 61
Embora a criança já se movimente ao nascer, ela necessita percorrer um caminho de aprendizagem na interação com os outros e com o mundo para ampliar suas possibilidades de movimento, partindo de reações reflexas rumo ao domínio intencional de um sistema complexo de coordenação de gestos e percepções.
Neste processo a criança se depara com movimentos de sua própria cultura, compondo para si sua marca pessoal e singular. Além de construir suas bases na área corporal, abrangendo a ciência, que tem o corpo como objeto de conhecimento e na arte, que busca diferentes modos de expressão e representação através do corpo, o mesmo documento Educação Infantil I. Programa de Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagens, (2007) nos traz que, SÃO PAULO, 2007, pág. 116

As linguagens artísticas apoiam as crianças na ampliação de sua sensibilidade e capacidade de lidar com sons, ritmos, melodias, formas, cores, imagens, gestos, falas, e com obras elaboradas por artistas e por elas mesmas, que emocionam e constituem o humano.

A partir de tais constatações podemos perceber a importância do trabalho corporal na infância, com isso nos deparamos com o ensino da dança como uma das pontes para os conhecimentos corporais.
É importante compreender que nem todo movimento pode ser visto como dança, mas ao relacionar o corpo com o mundo, seja da forma que for, a criança tem a possibilidade de interagir, expressando-se através de alguns elementos da dança.
O objetivo da dança na educação, não se faz somente no sentido de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas o de estimular uma aptidão crítica e autocrítica, não somente em relação à dança, mas também aos grandes problemas e desafios da vida.
Segundo Meur e Staes (1989, pág. 8) "uma criança cujo esquema corporal é mal constituído não coordena bem os movimentos. Vê-se que é atrasada quando se despe, que as habilidades manuais lhe são difíceis."
Por meio da dança a criança enriquece sua expressividade, dominando conceitos que ganham formas no corpo ao explorar os movimentos, podendo ser leves ou fortes, rápidos ou lentos, em diferentes espaços, no individual ou em grupo, com música ou no silêncio, sendo possível variar entre as características acima, alterando a emoção e o sentimento.
A dança possibilita várias sensações e diferentes percepções sobre um mesmo fato, lembrando Wallon que diz ser as percepções são o combustível para o aprendizado podemos verificar o quanto este recurso possibilita ao desenvolvimento infantil.
Segundo Marques (2003, pág. 32)

[...] a linguagem é um sistema de signos que permite a produção de significados. Pensar a dança como uma linguagem é enxergá-la como sistema, ou seja, um conjunto organizado de elementos e suas infinitas possibilidades de combinação.

Podemos perceber o quanto é valoroso o desenvolvimento da expressão corporal na infância, neste caso através da dança, ampliando o repertorio de movimentos ao conhecer o que a cultura oferece, aprimorando as competências motoras, possibilitando explorar o mundo e o corpo, de forma expressiva e interagindo com tudo que rodeia.
Reforça Freinet (1991, pag 42)

[...] Infeliz educação a que pretente, pela ex-

periência, fazer crer os indivíduos que podem ter acesso ao conhecimento pelo conhecimento e não pela experiência. Produzirara apenas doentes do corpo e do espírito, falsos intelectuais inadaptados, homens incomplentos e impotentes .

CONCLUSÃO

Nesta pesquisa pudemos constatar o quanto a dança pode possibilitar um canal de comunicação entre o indivíduo e sua história, como se relaciona com o mundo por meio das sensações, construindo sua identidade de forma crítica.

Sabemos também que a educação infantil é o primeiro momento que a criança começa a relacionar toda sua história com a sociedade, primeiro pela família e mais tarde pela escola.

É importante a criança desenvolver o máximo sua comunicação para poder expressar de forma mais rica, plena e possível o que sente, o que questiona e o que acredita, para imprimir sua identidade que está em processo de maturação, e a arte, a dança permitem esta construção de comunicação, que transcende as palavras e conceitos. A dança possibilita formas de decodificar sentimentos, por isso é imprescindível que a dança seja trabalhada pelos educadores para explorar e desenvolver esta face da arte em todas as idades e principalmente na Educação Infantil.

Constatamos o quanto é primordial e essencial o desenvolvimento cognitivo e físico da criança que irá compor um todo, que nas próximas zonas de desenvolvimento irão ser os patamares de suas relações sociais e bases para as percepções do mundo. Permitir que a criança desenvolva uma linguagem global e única no mundo, através da dança e suas possibilidades, onde subjaz a linguagem do corpo que está presente desde uma expressão facial até uma coreografia de uma companhia de dança, pois em nenhum dos casos é necessário legendas ou interpretes para a compreensão da expressão em forma de dança.

A dança, apresenta benefícios para o processo de aprendizagem, promove autoestima, estimula a expressão corporal e o trabalho em grupo, agindo como facilitador, além de promover a maior integração dos envolvidos.

Com isso concluímos, através desta pesquisa, que a dança auxilia no desenvolvimento harmônico do físico e do cognitivo da criança. As aulas de movimentos promovem benefícios de forma ampla para as crianças contribuindo com suas aprendizagens futuras.

REFERENCIAS

ANTUNES, C., Novas Maneiras de ensinar – Novas Formas de aprender. Porto Alegre: Artmed,2002

BOFF, L. Casamento entre o Céu e a Terra. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.

GALVÃO, I. Henri Wallon uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

PIAGET, J. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998

KUHLMANN JR, M. Infância e Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LABAN, R. Dança educativa moderna. São Paulo: Ícone, 1990.

LIMA, E.S., Como a criança pequena se desenvolve. São Paulo. Sobradinho, 2001

MARQUES, I. Dançando na escola. São Paulo: Cortez, 2003.

MEUR, A. de, L. STAES, L. Psicomotricidade; Educação e Re-educação: Níveis Maternal e Infantil. São Paulo: Manole, 1989.

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Porto Alegre: Prodil, 1994.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil São Paulo: SME / DOT, 2007.

STOKOE, P. e HARF, R. Expressão corporal na pré escola. São Paulo: Summus. 1987.

TAILLE, Y; OLIVEIRA, M; DANTAS, H. Piaget. Vygotsky. Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão. 13. Ed. São Paulo: Summus, 1992.

TAVARES, I. M. Educação, corpo e arte. Curitiba: IESDE, 2005.

VIANNA, K. A dança. São Paulo: Siciliano, 1990.

WALLON, Henry, Psicologia e Educação da Infância. Lisboa: Estampa, 1975.

_____Do acto ao pensamento. Lisboa: Moraes, 1979

O LÚDICO NO ESPAÇO ESCOLAR

MARISABEL AOYAMA TORQUATO

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo expor um breve histórico da ludoterapia, analisando seu início histórico a partir da psicanalista austríaca Dra. Melaine Klein na década de 1920 até os dias atuais. Por meio desse resgate histórico faremos também uma breve elucidação ao tema, salientando, a importância do brincar e da brincadeira como a voz da criança no processo terapêutico.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico; Criança; História; Brincar; Brincadeiras

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo realizar um breve histórico da ludoterapia, bem como alguns conceitos relacionados à sua aplicação. Dessa maneira, buscamos suas origens no início do século XX.

Temos como referência nos trabalhos com terapia infantil a obra da psicanalista Dra. Melaine Klein.

Melaine Klein é formada na escola freudiana, desenvolveu uma terapia voltada para crianças que muitas vezes eram desprovidas de habilidades de exprimir seus sentimentos ou até mesmo a realidade sob a qual estavam submetidas.

Com isso desenvolveu técnicas que permitiam às crianças expressarem sentimentos e experiências que vivenciavam.

Após as pesquisas a teoria kleiniana constatou que por meios de brincadeiras as crianças mais facilmente se expressavam nas sessões de terapia.

Como instrumento facilitador no processo de construção na terapia com as crianças tem os jogos. Eles devem ser construídos entre paciente e terapeuta para ter mais sucesso.

Melaine Klein desenvolveu outra técnica para ser utilizada também, é a aplicação do psicodrama, essa técnica propicia resultados esperados no processo de terapia com crianças. De acordo com essa forma de agir, o terapeuta propõe um teatro ou monólogo em que a criança, por meio da imaginação recria a situação ou o sentimento que a aflige.

Na execução da terapia da criança a contação de histórias também pode auxiliar, visto que ela pode construir as histórias junto com o terapeuta e dessa maneira, por meio da imaginação, expressar seus sentimentos ou a causa de seus problemas.

A ciência da ludoterapia teve início com Melaine Klein e aprofundou seus estudos na década de 1930 fazendo muitas experiências com seus pacientes, utilizando seus brinquedos, fazendo com que suas bonecas tornassem personagens para assim descobrir o que se passava com elas.

Após isso no decorrer da história até os dias atuais os ludoterapeutas utilizam de técnicas similares para tratarem pequenos pacientes, uma vez que são inerentes a uma etapa da vida em que não conseguem verbalizar seus problemas ou expressar seus sentimentos.

DESENVOLVIMENTO

Origens e definição da ludoterapia

1- As origens da Ludoterapia

Com esse artigo pretende se resgatar a história da ludoterapia. Essa linha psicanalítica nasceu em 1932, quando Melanie Klein publicou seu livro “Psicanálise de Crianças”. Essa obra até hoje é a base para trabalhos em psicanálise infantil.

Uma das maiores psicanalistas da história foi Melanie Klein. Seguidora de Sigmund Freud, com genialidade e amor à verdade erigiu uma escola com pensamentos próprios e distintos. Como disse uma amiga, quando Klein em 1935 insistia que era uma freudiana: “agora já é tarde - você é uma Kleiniana”. Suas teorias se deram por trabalhos com crianças, o que possibilitou a investigação psicanalítica dos primeiros meses de vida, abrindo as portas para o tratamento de pacientes psicóticos.

A teoria Kleiniana e fundamentada em três os pilares. Primeiramente, existe um mundo interno, formado a partir das percepções do mundo externo, colorido com as ansiedades do mundo interno. Com isso, os objetos, pessoas e situações adquirem um colorido todo especial. O seio materno, primeiro objeto de relação da criança com o mundo externo, tanto é percebido como bom quando amamenta, daí o nome de “seio bom”, quanto é percebido como “seio mau”, quando não alimenta na hora em que a criança assim deseja. Como é impossível satisfazer a todos os desejos da criança, invariavelmente ela possui os dois registros desse seio, um bom e um mau. Esse conceito também é muito importante no estudo da formação de símbolos e desenvolvimento intelectual.

Após essa primeira etapa, os bebês sentem, logo quando nascem, dois sentimentos básicos: amor e ódio. É como se a vida fosse um filme em branco e preto, ou se ama, ou se odeia. É fácil, portanto, perceber que a criança ama o “seio bom” e odeia o “seio mau”. O problema é que na fantasia da criança, o “seio mau”, esse objeto interno, vai se vingar dela pelo ódio e destrutividade direcionados a ele. Esse medo de vingança é chamado de ansiedade persecutória. Quando nos defrontamos diante de um perigo, como por exemplo, caminhando em um parque, nos defrontamos com uma cobra, temos o instinto de fugir. Essa reação diante do perigo é chamada em psicanálise de defesa. O conjunto de ansiedade persecutória e suas respectivas defesas são chamados por Klein de “posição esquizoparanóide”.

Com o desenvolvimento, o bebê percebe que o mesmo objeto que odeia (seio mau) é o que ama (seio bom). Ele percebe que ambos os registros fazem parte de uma mesma pessoa. Agora o bebê teme perder o seio bom, pois teme que seus ataques de

ódio e voracidade o tenham danificado ou matado. Esse temor da perda do objeto bom é chamado por Klein de “ansiedade depressiva”. O conjunto de ansiedade depressiva e suas respectivas defesas é chamado por Klein de “posição depressiva”.
Na escola kleiniana o conceito de posições é muito importante, pois o psiquismo funciona a partir delas, e todos os demais desenvolvimentos são invariavelmente baseados em seu funcionamento. Nesse sentido, o desenvolvimento em fases, proposto por Sigmund Freud (fase oral, anal e genital), é aqui substituído por um elemento mais dinâmico que estático, pois as três fases estão presentes no bebê desde os três primeiros meses de vida. Klein não nega essa divisão, muito pelo contrário, mas dá a elas uma dinâmica até então não vista em psicanálise.

Na década de 20 ao iniciar seu trabalho, Melanie Klein desenvolveu um novo instrumento de trabalho: ¨a técnica do brincar¨. Por meio dessa técnica foi possível alcançar as fixações e experiências mais profundamente recalcadas da criança e exercer uma influência importante em seu desenvolvimento.

O brincar tomou forma e sentido na psicanálise infantil e passou a ser visto e trabalhado como técnica infantil, chamada de ludoterapia. Para a psicanálise infantil a palavra e o brincar da criança devem ser resgatados em toda sua autenticidade. Essa abordagem vai além da concepção cronológica e, visa a revelar o que há de específico na infância.

A Ludoterapia é uma técnica psicoterápica utilizada no tratamento dos distúrbios de conduta infantis e baseia-se no fato de que o brincar é um meio natural de auto expressão da criança, podendo ser utilizada de forma individual ou coletiva.

Melanie Klein tratou o brincar como equivalente a expressões verbais, isto é, como expressão simbólica de seus conflitos inconscientes, já que não se pode exigir que uma criança faça associações livres,

Dessa maneira, a Psicoterapia Infantil ajudaria a criança a resolver fixações e a elaborar situações traumáticas do seu desenvolvimento.

A análise por meio do brincar expõe que o simbolismo possibilita à criança transferir não apenas interesses, mas também fantasias, ansiedades e culpa a outros objetos além de pessoas, ou seja, a criança extravasa sua emoção com as brincadeiras. Podemos assim pensar que o uso da criatividade mediante o brincar seria um viés sublimatório; forma encontrada pela criança de colocar suas pulsões à mostra, expostas via objetos socialmente valorizados ou não.

Ela constatou que o brincar da criança poderia representar simbolicamente suas ansiedades e fantasias. Essas brincadeiras possibilitam conhecer os significados latentes e estabelecer correlações com situações experimentadas ou imaginadas por elas, fornecendo a cada uma delas a possibilidade de elaborar tais situações.

A análise infantil é fundada no princípio da catarse, uma vez que tenta explorar o mundo de sentimentos e impulsos inconscientes como origem efetiva de todas as ações e reações observadas nos pequenos pacientes.

Mesmo a livre associação sendo uma técnica aplicável na psicoterapia infantil, nem sempre é possível fazer com que a criança fale. Em razão disso, o analista deve fazer uso de jogos, brincadeiras, desenhos e análise de sonhos.

A técnica que faz uso desse tipo de recursos teve o nome Ludoterapia. Essa terapia surgiu a partir de estudos de Ana Freud e Melaine Klein, que analisavam as relações infantis e o processo de transferência de informações, visando o tratamento psicológico.

A partir do método clínico de Klein e seus seguidores, que acentuava a importância do trabalho exaustivo de interpretação em análise de crianças, visando à decodificação do significado da brincadeira desenvolvida na sessão analítica, encontramos modelos teóricos que ampliam ou alteram essas concepções originais.

Através deste método é possível ao terapeuta obter acesso às fixações e experiências mais profundamente arraigadas no inconsciente da criança, o que lhe possibilitará exercer uma influência radical em seu desenvolvimento.

Em casos de crianças vítimas da violência, os objetos são providenciados especialmente com essa finalidade e ajudam a analisar a violência sofrida pela criança e descobrir o agressor é um trabalho que pode ser desenvolvido com crianças a partir de dois anos de idade, visto que a partir desta idade já conseguem expor os fatos por meio das brincadeiras.
O terapeuta pode fazer o uso do psicodrama (que envolve essencialmente a brincadeira do faz-de-conta, embora se utilize de todo tipo de brincadeira), transformando o brincar da criança em tratamento.

Dentre as técnicas mais utilizadas estão o teatro espontâneo (desempenho de papéis sem texto previamente definido), o monólogo (pensar alto enquanto desempenha um papel), o duplo (atribuir fala a outro personagem), entre outras.

O psicodrama auxilia as crianças na superação de obstáculos a seu desenvolvimento emocional, através daquilo que ninguém lhes pode tirar – sua imaginação.

De fato, por trás de toda agressão física há sempre um abuso psicológico, que inibe a denúncia. Com a ludoterapia, a vítima é induzida a falar brincando, esquecendo-se das ameaças que normalmente sofre e isso é muito bom para o profissional e para a própria criança – alegam os especialistas.

É considerado que somente a presença mental de alguém mais que brinque com a criança que permite que o jogo seja plenamente transformador de angústias.

Por meio do "brincar" a criança tem a possibilidade de vencer medos, angústias, traumas e tudo aquilo que atinge sua sensibilidade. Porém, para se fazer psicoterapia, é necessário que o brincar seja espontâneo.

A brincadeira reflete a forma de pensar e sentir da criança, onde ela demonstra sua história vivida, favorece:

O desenvolvimento intelectual; O equilíbrio emocional;
A comunicação; A criatividade;
A independência.

2- Definição de ludoterapia

A Ludoterapia é a psicoterapia adaptada para o tratamento infantil, por meio do qual a criança, brincando, projeta seu eu. O objetivo dessa modalidade de análise é facilitar à criança, através da brincadeira, expressar com maior facilidade os seus conflitos e dificuldades, ajudando-a em sua solução para problemas de integração e adaptação social, tanto no âmbito familiar, como da sociedade em geral. O terapeuta observa e interpreta suas projeções para compreender o mundo interno e a dinâmica da personalidade da criança.

Para isso, buscam-se instrumentos que possam facilitar as projeções, uma vez que, quanto menor a criança, mais difícil é para ela verbalizar adequadamente seus conflitos. Pode ser brincar de casinha, criação e prática de estórias e contos de fadas, jogo do rabisco, desenho, pintura, modelagem, dentre várias outras atividades. Através do faz-de-conta, a criança traz para perto de si uma situação vivida, adaptando-a à sua realidade e necessidades emocionais. Percebemos então a importância das brincadeiras na casinha e na garagem, como os "pais e as mães", o "médico", o "supermercado", "a oficina", entre tantas outras.

Ao brincar a criança tem consciência de que está se expondo, porque ali ela atua representando as situações que a afligem. Como colocar toda a sua energia, atenção e emoção na brincadeira, ela intui que está como que "transparente" ao olhar do outro. Brincar é uma forma de linguagem tão clara para a criança que ela pensa ser compreensível também para os outros. Por essa razão que às vezes, ao terminar uma sessão, ela pede ao terapeuta que não mostre sua produção aos pais. Pode ser, por exemplo, um desenho que ela fez de sua família, em que seu pai está afastado no canto da página e em tamanho menor.

A sua obra pode estar denunciando dificuldades de relacionamentos na dinâmica familiar, das quais ela não se sente autorizada a abordar e com as quais não sabe tampouco lidar. Desse modo, não pode expressá-las e pede a cumplicidade do terapeuta para mantê-las em segredo. Outro exemplo: Ao brincar com os bonequinhos, a criança cria uma família em que os pais brigam muito ou batem nos filhos. Ela não está contando uma estória adequadamente articulada através da fala, como faria um adulto, mas reproduz uma cena possivelmente bastante conhecida sua. Cabe ao terapeuta investigar a origem dos conflitos, averiguando se trata de identificação com personagens de outras estórias, como filmes vistos na TV ou lidos em estórias em quadrinhos, ou se retrata a sua própria vida.

É necessária que exista na clínica de ludoterapia uma sala de brinquedos. Na sala dos brinquedos, eles são utilizados como palavras e o brincar é a linguagem da criança. Percebemos a importância do brincar para a criança, não só pela sua utilização num contexto terapêutico, mas também pela importância da brincadeira em todas as dimensões da vida da criança. Mas em que consiste, de fato, o brincar? Uma ideia difundida popularmente limita o ato de brincar a um simples passatempo, sem funções mais importantes que entreter uma criança com atividades divertidas. Sabe-se atualmente que esta ideia está completamente errada.

Brincar é realmente uma forma de atividade com-

plexa, que envolve a criança física, mental, social e emocionalmente, revelando os seus sentimentos, experiências e reações a essas mesmas experiências (desejos, receios, percepção de si própria, entre outros). Por meio do brincar, a criança conhece o mundo, e com ele, conhece as pessoas, as relações e regras sociais; pode imitar o adulto, expressando conflitos. Ao brincar são transmitidos conhecimentos educacionais e estes são igualmente um indicativo do desenvolvimento da criança: as brincadeiras de uma criança podem significar alguma dificuldade ou desenvolvimento tardio em determinado aspecto, visível aos pais e outros adultos que contatam diariamente com a criança. O brincar está muito presente no dia-a-dia duma educadora de infância. É o instrumento principal pelo qual as crianças aprendem coisas novas e crescem a cada dia, em todos os níveis: cognitivo, emocional, linguístico, social e motor. É imprescindível haver este espaço para que as crianças se possam desenvolver.

O brincar além de ser fonte de lazer é simultaneamente fonte de conhecimento. É esta dupla natureza que nos leva a considerar o brincar como parte integrante da atividade educativa, sobretudo no pré-escolar. Infelizmente, a brincadeira começa a ganhar cada vez menos importância, à medida que as crianças crescem, começando a haver cada vez mais exigências a nível intelectual. No dia-a-dia da sala de creche, o brincar, para além de possibilitar o exercício daquilo que é próprio no processo de desenvolvimento e aprendizagem, possibilita situações em que a criança constitui significados, sendo uma forma de assimilação dos papéis sociais e de compreensão das relações afetivas que ocorrem no seu meio, assim como para a construção do conhecimento.

Em grande parte, as crianças aderem facilmente à ludoterapia e adquirem, em relação ao terapeuta, confiança suficiente para se expor brincando livremente. Outras, porém, e por várias possíveis motivações internas, esquivam-se das atividades projetivas preferindo brinquedos cujo grau de exposição é muito menor, como os jogos, por exemplo, em que as regras e o comportamento são previamente determinados, reduzindo bastante o grau de sua exposição. Nessa situação, fica mais difícil uma intervenção interpretativa de finalidade diagnóstica porque, sem o recurso da atividade projetiva e sem a verbalização do conflito, as sessões correm o risco de se tornar apenas uma hora de brincadeiras o que, não sendo ruim – ao contrário, muito se elabora durante a hora lúdica – pode também não ser suficientemente eficaz no sentido de ajudar a criança a lidar com a dificuldade que a trouxe até ali.

Nesses casos, é necessário que novos recursos sejam introduzidos, no sentido de facilitar o acesso do terapeuta à problemática central do paciente. Para isso é fundamental que, primeiramente, seja construído um vínculo terapêutico adequado e que o profissional tenha flexibilidade para seguir novos caminhos de acordo com o gosto, necessidades e recursos da criança. Dessa maneira, a criatividade de ambos poderá ditar qual a atividade mais fácil e prazerosamente pode trazer o problema à tona e ser acessado sem grandes barreiras defensivas.

O importante na terapia é que o contato com a emoção aconteça. O processo de elaboração ocorre à medida que o analisando compartilhe sua dor, anseios e experiências traumáticas de uma maneira mais livre de crítica e mesmo de autocensura.
A atuação do terapeuta nesse tipo de trabalho é bastante ativa, mais do que seria numa ludoterapia tradicional. Aqui ele não pode ser apenas um observador, precisa facilitar a viabilização do projeto, seja oferecendo ideias no início (para que a exequibilidade do trabalho a ser feito seja perceptível para a criança), seja operacionalizando algumas fases da criação.

A Ludoterapia oferece principalmente a crianças na faixa de três a onze anos de idade aproximadamente, e pode ser aplicada individualmente ou em grupo, dependendo da abordagem adotada e do problema a ser tratado. Os motivos que levam os pais a buscarem a terapia para seus filhos são bastante diversos, predominando dificuldades de aprendizagem e distúrbios comportamentais, especialmente agressividade e comportamento antissocial, ocorrendo igualmente em ambos os sexos.

A Ludoterapia é indicada por pediatras e pela escola e vem aumentando cada vez mais nos últimos tempos. A procura ocorre predominantemente entre famílias de classes média e alta. No entanto, dada a sua importância no tratamento e ao alto índice de detecção de problemas em crianças na idade escolar, cresce também o número de centros de serviços gratuitos para atendimento à população carente.
O tratamento se dá por meio de sessões de cinquenta minutos cada e as crianças geralmente gostam bastante, visto que na sala de Ludoterapia não lhes são solicitadas atividades desagradáveis ou entediantes. Ali elas podem falar e/ou brincar sendo, esta última, a forma mais apreciada e através da qual cada criança se expressa de forma simbólica. As representações variam em função do tipo do quadro clínico que a criança apresenta, muito embora as atividades lúdicas sejam parecidas, independentemente do sexo da criança e de sua sintomatologia, que inclui também aquelas portadoras

de déficits neurológicos e cognitivos. O que difere é o grau da elaboração das representações. Por exemplo, uma criança com motricidade fina abaixo da média, apresentará um produto empobrecido em termos gráficos, o que não a impedirá de elaborar seus conflitos de maneira satisfatória. No entanto, são as questões emocionais o fator responsável pela maior parte dos distúrbios que chegam ao consultório.
No decorrer das sessões, o terapeuta pode utilizar-se tanto de técnicas diretivas como não-diretivas e isso vai depender principalmente da abordagem por ele adotada. Através da postura diretiva, o terapeuta orienta a criança a desenvolver atividades nas quais ele crê ser mais facilitado a expressão de um determinado tipo de conflito. De acordo com a postura não-diretiva, o terapeuta posiciona-se mais pontualmente apenas quando a criança considera ser importante para o andamento do tratamento.

Nesse sentido, ele permite que a criança se autodirija praticamente o tempo todo, sentindo-se livre para realizar a atividade que preferir e expressar-se do modo que lhe for mais conveniente, consciente de que não será criticada por nada que se refira ao seu modo de ser. Limita-se a pontuar possíveis aspectos importantes ao detectá-los no seu comportamento, porém sem forçá-la ostensivamente. Um clima de respeitosa cordialidade é obtido, geralmente sem dificuldades. Para isso, na primeira sessão do processo, estabelece que naquele espaço estejam sempre presentes três regras que deverá ser obedecido o tempo todo: 1 a.) É proibido machucar-se de propósito; 2 a.) É proibido quebrar qualquer coisa de propósito; e 3 a.) É proibido machucar o profissional de propósito. As crianças costumam achar bastante justa essa combinação e, às vezes, perguntam se elas valem também para o terapeuta. Elas se sentem satisfeitas por saberem que, exceto essas três condições, tudo o mais é permitido, razão porque aquele espaço passa a ser sinônimo de liberdade de expressão.

No processo terapêutico as crianças, tendem a manifestar bastante afetividade com relação ao terapeuta, o que facilita muito todo o trabalho. Esse, porém, deve corresponder com reserva, pois seu papel será sempre acolhê-las tendo em mente levá-las em busca da sua independência e autonomia, o que é feito gradativamente. Assim, o vínculo afetivo mais forte vai se desfazendo de forma lenta e natural, preparando a criança para receber alta do processo terapêutico sem sentir-se abandonada, rejeitada ou privada de um lugar que lhe fazia sentir-se muito bem. Quando essa transição é feita adequadamente – o que não ocorre, infelizmente, quando os pais decidem interromper o processo abruptamente – pode acontecer também que a própria criança, por sentir-se mais independente e livre do problema que a levou até ali, decida espontaneamente finalizar a terapia.
É fundamental a participação dos pais para o sucesso do tratamento, porque eles estão, invariavelmente, ligados ao quadro apresentado pela criança. Não se trata de culpá-los pelo problema. A criança é, em geral, uma espécie de reflexo da dinâmica familiar. Daí a importância do envolvimento dos pais no tratamento, para que se possa tratar a criança, orientando-os e recebendo deles o feedback necessário ao acompanhamento do caso. Porém, nem sempre a receptividade dos pais é favorável. Para alguns, é muito difícil lidar com a constatação de que é necessário fazer mudanças porque sua atitude em relação à criança, embora bem- intencionada, vem sendo geradora de conflitos. No entanto, há muitos casos que são gratificantes, nos quais os pais apresentam-se cooperativos e envolvem-se inteiramente com o tratamento.

A recuperação dos sintomas ou mesmo a supressão do quadro inicial é detectada por meio da evolução das representações da criança. Muda sua maneira de abordar o tema central numa mesma brincadeira, assim como evoluem também o teor de seus desenhos e/ou o seu comportamento em geral.

Com valorização da produção, a criança vai ganhando autoconfiança e maior desenvoltura com o tema vai internalizando as intervenções feitas e se apropriando dos insights que surgem, num clima de criatividade e entusiasmo pela atividade que desenvolve.

O profissional também busca informações na escola e na família com a finalidade de certificar-se de que os ganhos em terapia estão sendo generalizados para o universo de relações da criança.

Em alguns momentos os pais queixam-se de que a criança “piorou” relatando que ela, que antes era dócil e pacata, tornou-se briguenta e rebelde. Dependendo do caso, o profissional pode interpretar esse comportamento como ganho real para aquela criança em particular, visto que começou a sentir coragem para expressar seus sentimentos de desagrado, caso fosse incapaz de fazê-lo anteriormente. Cabe ao terapeuta interpretar cuidadosamente esses dados para identificar se indicam realmente uma melhora da criança ou não, atuando apropriadamente a partir dessa avaliação e do relato dos pais.

A duração do tratamento é variável, podendo ocorrer nas primeiras seis semanas, nos casos

mais simples e agudos, ou estender-se por um ou mais anos, quando tratar-se de dificuldades estruturais ou mais complexas.

A criança não pode ser forçada a fazer associações livres, assim, Melanie Klein tratou o brincar como o equivalente de expressões verbais, isto é, como expressão simbólica de seus conflitos inconscientes.

Dessa maneira, a Psicoterapia Infantil ajuda a criança a resolver fixações e a elaborar situações traumáticas do seu desenvolvimento.

A análise por meio do brincar mostra que o simbolismo possibilita à criança transferir não apenas interesses, mas também fantasias, ansiedades e culpa a outros objetos além de pessoas, ou seja, muito alívio é possibilitado através do brincar.

Melanie Klein observou que o brincar da criança poderia representar simbolicamente suas ansiedades e fantasias e, que estas brincadeiras possibilitam conhecer os significados latentes e estabelecer correlações com situações experimentadas ou imaginadas por elas, fornecendo à cada uma delas a possibilidade de elaborar tais situações.

As brincadeiras iniciam com o bebê no momento que ele explora seu próprio corpo, quando rola, engatinha, tira e põe, vezes sem conta, objetos uns dentro dos outros, numa cadência rítmica, que alterna movimentos opostos, como os de abaixar e levantar, puxar e empurrar, abrir e fechar, esconder e achar, que dão condição à passagem da vida ainda muito próxima dos instintos alicerçada nos reflexos, ao lento, gradual e batalhado ingresso no universo humano propriamente dito, o simbólico.

Em relação às questões de desenvolvimento tais técnicas são úteis porque entram no inconsciente das crianças sem traumas somente mediante as brincadeiras e contação de histórias. Nesse sentido, elas ficam mais acessíveis.
Não só educadores e outros profissionais que trabalham com crianças, mas também os pais ajudariam bastante os seus filhos ao serem esclarecidos e orientados sobre a necessidade de brincar com as crianças. Como educadores de infância, é importante contribuirmos para esta mudança, alertando os pais e os outros profissionais sobre estas questões, começando a construir um caminho para que, cada vez mais, as crianças possam ser protagonistas da construção do seu eu.

No entanto, a brincadeira constitui as palavras da criança que não possuem ainda os recursos cognitivos necessários para verbalizarem seus sentimentos e o que ocorre no âmago do seu inconsciente.

O desenvolvimento da capacidade de subjetivar os acontecimentos de sua vida, muito menos aquilo que as deixa traumatizada.

Dessa maneira, a imaginação usada nas brincadeiras ou estórias contadas nas outras técnicas da ludoterapia é importante para que as crianças construam seus tratamentos terapêuticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo a ludoterapia foi apresentada como um instrumento de intervenções psicopedagógicas. Por meio das pesquisas buscou se informações, apontando seu surgimento e teorias que sustentam tais procedimentos e fatores relevantes para a aplicação, visto que a ludoterapia é um instrumento importante para o desenvolvimento infantil. Dessa maneira, auxilia no processo de aprendizagem, visto que os jogos e brincadeiras abrem espaço para a criança expressar suas ideias e socializar com as demais crianças.

Com esse artigo, buscou-se criar uma reflexão quanto à importância do brincar para o desenvolvimento da criança. A ludoterapia é um recurso importante na intervenção frente às dificuldades de aprendizagem.

Concluindo, percebe se a importância e a eficácia da utilização da ludoterapia e suas possibilidades para o desenvolvimento da criança por meio do brincar.

O LÚDICO NO ESPAÇO ESCOLAR ABSTRACT

The aim of this article is to present a brief background of play therapy, analyzing its initial history starting with the Austrian psychoanalyst Dr. Melaine Klein in the 1920’s until the present days. Through this historical review we will make a brief clarification of the theme, highlighting the importance of playing and games with the children’s voice in the therapeutic process.

KEYWORDS: Play Therapy; Child; Background; Playing; Games.

REFERÊNCIAS

ABERATURY, Arminda. A criança e seus jogos. Rio de Janeiro: Vozes, 1972. AXLINE, Virginia. Ludoterapia. Belo Horizonte: Interlivros, 1984.

. Em busca de si mesmo. São Paulo: Agir, 1984.
HOMEM, Catarina. A ludoterapia e a importância do brincar: reflexões de uma educadora de infância. Cadernos de Educação de Infância n.º 88, Dez/2009.
HUIZINGA, Joan. Homo ludens. São Paulo: Perspectiva, 1993. KLEIN, Melanie. Obras completas. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
PEREIRA, Eugenio Tadeu. Brincar e criança. In: CARVALHO, Alisson et al (Orgs.).
Brincar(es). Belo Horizonte: UFMG, 2009.
SILVA, Sueli Dias. Da ludoterapia não-diretiva à ludoterapia centrada na pessoa; reflexões: à luz da prática clínica e do desenvolvimento da abordagem centrada na pessoa. São Paulo: Instituto Sedes Sapiense, 1995.
WINNICOTT, Donald. A criança e o seu mundo. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
. O brincar & a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
. Pensando sobre crianças. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

EDUCAÇÃO INFANTIL E INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS: USANDO O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

MARLEI VALVERDE DE OLIVEIRA

RESUMO
A Educação Infantil visa o desenvolvimento integral da criança. Para chegar a esse objetivo, é preciso saber o que seria um ser humano desenvolvido de forma integral. Por isso, vamos recorrer às ideias de Howard Gardner sobre as inteligências múltiplas. São oito inteligências, como a linguística e a interpessoal. Sabendo das potencialidades dos seres humanos em relação às diferentes inteligências, o docente deve refletir sobre qual é a melhor maneira de aprimorar e estimular o uso dessas inteligências. O presente artigo irá mostrar como a ludicidade, a capacidade de brincar, pode ser utilizada para desenvolver as inteligências múltiplas da criança, considerando que elas devem ser acionadas para o desenvolvimento integral da criança, objetivo da Educação Infantil. Serão aprofundadas as inteligências linguística, interpessoal e intrapessoal, mostrando atividades que podem ser desenvolvidas na Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Inteligências Múltiplas; Ludicidade.

INTRODUÇÃO

Um dos objetivos da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança, ou seja, observa-se a criança de forma global, em todas as suas potencialidades. Para chegar a esse objetivo, é preciso saber o que seria um ser humano desenvolvido de forma integral. Por isso, vamos recorrer às ideias de Howard Gardner (1995) sobre as inteligências múltiplas.
Enquanto a inteligência foi, por muito tempo, identificada com o raciocínio, gerando a redução da inteligência ao teste do Quociente Intelectual (Q.I.), Gardner (1995) modificou o conceito de inteligência: não é, propriamente a capacidade de raciocinar, mas a capacidade de resolver problemas e criar bens culturais. Gardner (1995) teve essa ideia ao observar alguns tipos de lesões cerebrais, que causavam incapacidade em áreas específicas, relacionadas a algum campo de inteligência. Por exemplo, a afasia é uma lesão que causa problema na fala, na inteligência verbal.

Observando isso, Gardner (1995) chega ao conceito de inteligências múltiplas. O ser humano possui as seguintes inteligências: a citada verbal, responsável pelo domínio da linguagem oral e escrita; a lógico-matemática, aquela apontada pelos exames de Q.I.; a musical, aquela que permite compreender e produzir sons de forma expressiva; a espacial, responsável pela visualidade do espaço; a corporal-cinestésica, responsável pela movimentação do corpo; a interpessoal, que aponta para a capacidade de um ser humano se relacionar com o outro e compreender os sentimentos alheios; a intrapessoal, que aponta para a capacidade de conhecer a si mesmo e a natural, capacidade de observar a natureza e classificar os fenômenos naturais, bichos e plantas.
Considerando que a Educação Infantil procura desenvolver a criança em sua integralidade, pode-se conceber que esse desenvolvimento global deve ser o aprimoramento dessas inteligências. Isso não implica em uma divisão estanque entre as inteligências. Por exemplo, para que haja inteligência cinestésico-corporal, é preciso que haja também inteligência espacial, ou seja, a movimentação depende da percepção do espaço. Na vocalização de uma poesia, é preciso captar o ritmo do poema, ou seja, é preciso que a inteligência musical contribua na realização da produção daquele bem cultural, qual seja, a leitura expressiva de um poema.
Sabendo das potencialidades dos seres humanos

em relação às diferentes inteligências, o docente deve refletir sobre qual é a melhor maneira de aprimorar e estimular o uso dessas inteligências. Entre as propostas que podem surgir, deve-se lembrar de uma das principais características da criança: a ludicidade.
Qualquer adulto que já observou uma criança percebe a capacidade da criança de imaginar e brincar. Diversos teóricos propõem que essa capacidade é uma espécie de preparação para a vida adulta: a criança imita aquilo que vê e desenvolve habilidades que serão utilizadas na vida adulta.
Desse modo, o presente artigo irá mostrar como a ludicidade, a capacidade de brincar, pode ser utilizada para desenvolver as inteligências

múltiplas da criança, considerando que elas devem ser acionadas para o desenvolvimento integral da criança, objetivo da Educação Infantil.
A metodologia adotada no artigo é o de revisão bibliográfica. A partir das considerações dos teóricos sobre o que seja as inteligências múltiplas, a integralidade na educação e a ludicidade, será feita uma proposta para repensar as atividades desenvolvidas na Educação Infantil.
Considerando o objetivo de refletir sobre as atividades da Educação Infantil à luz dos conceitos de inteligências múltiplas, integralidade e ludicidade, o artigo será dividido em três partes.
Na primeira, será feito um aprofundamento do que seja inteligência múltipla e como ela está relacionada ao desenvolvimento integral da criança e à ludicidade. Como as inteligências são diversas, o artigo centra-se em algumas, a saber, a verbal e as pessoais, intrapessoal e interpessoal.
Na segunda parte do artigo, será mostrado como a inteligência verbal pode ser desenvolvida a partir do lúdico. Também serão mostradas relações com as outras inteligências que não poderão ser aprofundadas no presentes artigo.
Na terceira parte, serão apresentadas as inteligências pessoais, as quais também serão desenvolvidas utilizando o aspecto lúdico das crianças. As inteligências pessoas envolvem também outras inteligências e isso será demonstrado no artigo.
A intersecção desses conceitos, inteligências múltiplas, integralidade e ludicidade, pode formar uma base segura para que os docentes da Educação Infantil planejem as suas atividades e é isso que o presente artigo pretende mostrar.

4. Integralidade, inteligências múltiplas e ludicidade

Para compreender o que é a integralidade na Educação Infantil, é preciso, primeiro, observar como ela está posta nos objetivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Desse modo, a integralidade envolve o desenvolvimento de diferentes áreas da vida da criança: físico, psicológico, intelectual e social. Ou seja, um ser humano integral é aquele que desenvolveu as suas potencialidades físicas, psicológicas, intelectuais e sociais. A educação integral deve, portanto, observar essas diferentes áreas da criança a fim de desenvolvê-la completamente como um ser humano.
As inteligências múltiplas podem ajudar o docente a desenvolver essas áreas que são pressupostas à educação integral. Correlacionando cada uma dessas áreas, poderíamos dividi-las da seguinte maneira: físico, envolvendo as inteligências cinestésico-corporal e espacial; psicológico, envolvendo as inteligências intrapessoal, musical e linguística; intelectual, envolvendo a inteligência lógico-matemática, e social, inteligências interpessoal e linguística.
O aspecto físico, que envolve o corpo, utiliza a inteligência cinestésica- corporal. Essa inteligência é “responsável pelo controle dos movimentos corporais, criando representações possíveis de serem executadas pelo corpo, em espaços e situações diversas” (BRENNAND & VASCONCELOS, 2005, p. 31). Porém, para que ocorra o uso adequado dessa inteligência, é preciso que o sujeito também tenha uma boa inteligência espacial: “a capacidade de visualizar, de representar graficamente ideias visuais ou espaciais e de orientar-se apropriadamente em uma matriz espacial” (ARMSTRONG, 2001, p.14). Ou seja, para que ocorra o movimento corporal, é preciso ter uma noção do espaço na qual aquele corpo se movimenta.
A área psicológica depende de um conhecimento dos próprios sentimentos e a discernimento deles:

o conhecimento dos aspectos internos de uma pessoa: o acesso ao sentimento da própria vida, à gama das próprias emoções, à capacidade de discriminar essas emoções e eventualmente rotulá-las e utilizá-las como uma maneira de entender e orientar o próprio comportamento. A pessoa com boa inteligência intrapessoal possui um modelo viável e efetivo de si mesma. Uma vez que esta inteligência é a mais privada, ela requer a evidência a partir da linguagem, da música ou de alguma forma mais

expressiva de inteligência para que o observador a perceba funcionando (GARDNER, 1995, p. 28).

Ou seja, a inteligência intrapessoal depende de outras inteligências para que possa ser completamente aplicada a si mesma; sem conseguir nomear ou captar a expressão de um determinado sentimento. Por isso, a inteligência intrapessoal depende do desenvolvimento da inteligência linguística, capacidade de verbalizar de forma oral ou escrita as sensações, raciocínios e sentimentos, e da inteligência musical, que desenvolve "numa interação ambiental (natural e social) que atinge as emoções, tanto do indivíduo que compõe ou executa a música, quanto de qualquer ser vivo que a escuta" (BRENNAND & VASCONCELOS, 2005, p.31). A inteligência espacial, enquanto expressão do que é visto, pode também contribuir no desenvolvimento da inteligência intrapessoal.
A área intelectual depende do uso da inteligência lógico-matemática, capaz de realizar os raciocínios, e da inteligência linguística, para verbalizar os raciocínios. Já a área social depende de compreender e comunicar-se com os outros, ou seja, da inteligência interpessoal: "capacidade de discriminar muitos tipos diferentes de sinais interpessoais; e a capacidade de responder efetivamente a estes sinais de uma maneira pragmática" (ARMSTRONG, 2001, p.14). Para desenvolver todas essas áreas e inteligências, a Educação Infantil deve explorar a principal característica da criança: a ludicidade.
Observando uma das definições para brincadeira, é possível observar que todas as inteligências podem ser desenvolvidas com isso:
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. (VIGOSTSKI, 1998, p.263).

Nessa definição, é possível distinguir o uso de todas as inteligências: a linguística, na combinação de regras e interação entre os participantes; espacial, para a observação dos outros participantes e do que está ocorrendo; interpessoal, para a interação entre os jogadores, intrapessoal, para o autocontrole no momento do jogo, lógico-matemática, para raciocinar sobre as jogadas, a corporal, para o controle dos movimentos do corpo na brincadeira, e a musical, se houver o uso de elementos sonoros como nas brincadeiras cantadas.
Considerando que a educação integral desenvolve várias áreas, estimulando as múltiplas inteligências do ser humano, e que a ludicidade pode ser o motor desse desenvolvimento, nas próximas partes do artigo serão exploradas algumas dessas inteligências múltiplas, mostrando como brincadeiras podem ser usadas para isso na Educação Infantil.

5. Inteligência linguística e ludicidade

A inteligência linguística envolve a capacidade da utilização da linguagem, seja oral ou escrita.
o dom da linguagem é universal, e seu desenvolvimento nas crianças é surpreendentemente constante em todas as culturas. Mesmo nas populações surdas, em que uma linguagem manual de sinais não é explicitamente ensinada, as crianças frequentemente "inventam" sua própria linguagem manual e a utilizam secretamente. Dessa forma, nós vemos como uma inteligência pode operar independentemente de uma específica modalidade de input ou de um canal de output. (ARMSTRONG, 1995, p.25).

É possível ver essa inteligência mais desenvolvida em escritores e pessoas que utilizam a linguagem oral de forma expressiva, como palestrantes. Como o artigo trata da Educação Infantil, o foco será a linguagem oral e a conscientização dos sons da língua, o que poderá ser a base da alfabetização na etapa posterior da vida escolar.
A oralidade depende da capacidade de estar consciente dos sons que utilizamos na linguagem; a criança copia o adulto de forma inconsciente e vai desenvolvendo a sua capacidade de fonação. Porém, a escrita dependerá da consciência sonora, pois a criança deverá ser capaz de corresponder as letras a determinados sons. Se o desenvolvimento da linguagem é natural, o sistema alfabético de notação do som depende da conscientização dos sons emitidos pelo falante, ou seja, a modalidade escrita é mais reflexiva.
Utilizando a característica lúdica das crianças, um bom jeito de desenvolver a consciência fonológica delas é utilizando gêneros verbais que explorem a sonoridade das palavras. Um desses gêneros são as brincadeiras cantadas: "as brincadeiras tradicionais ou inventadas comprovam o gosto natural (das crianças) pelos ritmos, pela musicalidade, pelas repetições" (MACHADO, 1996, p. 43).
Ao analisar uma simples brincadeira cantada como a seguinte:

Pirulito que bate bate, pirulito que já bateu

Quem gosta de mim é ela, quem gosta dela sou eu

Pirulito que bate-bate, pirulito que já bateu
A menina que eu amava, ela desfloresceu

Observa-se que essa brincadeira mostra a oposição entre as palavras bilabiais orais /-p/ e /-b/, sendo que a diferença entre um e outro fonema bilabial oral é o vozeamento: /-p/ é surdo e /-b/ é vozeado. Sendo assim, as brincadeiras tradicionais desenvolvem a consciência fonológica da criança. A consciência fonológica melhora não só a linguagem oral como desenvolve a base da escrita, que depende da distinção entre os fonemas, uma noção bem abstrata para as crianças.
As rodas combinam tanto a possibilidade de melhorar a inteligência, como a linguística quanto possibilitam o aproveitamento do lúdico:
Brincando de roda a criança exercita o raciocínio e a memória estimula o gosto pelo canto e desenvolve naturalmente os músculos ao ritmo das danças ingênuas. As artes da Poesia, da música e da dança uniram-se nos brinquedos de rodas infantis realizando a síntese magníficas de elementos imprescindíveis à educação escolar (MELO, 1985, p. 165)

Como foi citado anteriormente no artigo, o desenvolvimento das inteligências múltiplas são, normalmente, combinados. Portanto, em uma roda com brincadeiras cantadas, há o desenvolvimento de diversas inteligências, além da linguística, já citada; inteligência musical, ao acompanhar o ritmo e a melodia das canções; a inteligência cinestésico-corporal, pois a movimentação do corpo conforme o ritmo é parte da brincadeira; a interpessoal, pois é preciso sincronizar as ações na brincadeira conforme as ações dos outros. Assim, a roda de brincadeira cantada ajuda no desenvolvimento integral da criança, um dos objetivos da Educação Infantil.
Outro gênero verbal que ajuda no desenvolvimento da consciência fonológica são as parlendas. A parlenda também explora a repetição de fonemas como a parlenda abaixo:

No morro chato
Tem uma moça chata
Com um tacho chato na cabeça.
Moça chata, esse tacho chato é seu? (PRIETO, 2005, p. 26)

Novamente, esse gênero contribui com a consciência fonológica ao estabelecer o reforço dos fonemas, como o /x/, representado nessa parlenda pelas letras ch.
Se a inteligência linguística melhora com os jogos e brincadeiras, veremos que as inteligências pessoais também se desenvolvem com o uso da ludicidade.

6. Inteligências pessoais e ludicidade

As chamadas inteligências pessoais são divididas entre inteligência intrapessoal e interpessoal. A inteligência interpessoal

está baseada numa capacidade nuclear de perceber distinções entre os outros; em especial, contrastes em seus estados de ânimo, temperamentos, motivações e intenções. Em formas mais avançadas, esta inteligência permite que um adulto experiente perceba as intenções e desejos de outras pessoas, mesmo que elas os escondam (GARDNER, 1995, p. 27)

Já a inteligência intrapessoal é

o conhecimento dos aspectos internos de uma pessoa: o acesso ao sentimento da própria vida, à gama das próprias emoções, à capacidade de discriminar essas emoções e eventualmente rotulá-las e utilizá-las como uma maneira de entender e orientar o próprio comportamento. A pessoa com boa inteligência intrapessoal possui um modelo viável e efetivo de si mesma. Uma vez que esta inteligência é a mais privada, ela requer a evidência a partir da linguagem, da música ou de alguma forma mais expressiva de inteligência para que o observador a perceba funcionando (GARDNER, 1995, p. 28).

Hoje, as inteligências pessoais estão bem valorizadas nas chamadas competências socioemocionais. Por exemplo, a chamada capacidade de empatia depende do reconhecimento dos sentimentos do outro e agir conforme o reconhecimento desse sentimento, ou seja, a empatia depende da inteligência interpessoal. Outra competência valorizada pelos estudos socioemocionais é o autocontrole, capacidade de controlar as próprias ações e respostas emocionais em determinados ambientes. O autocontrole depende, portanto, da inteligência intrapessoal.
Há diversas formas de desenvolver as inteligências pessoais, porém, como a criança ainda depende de aspectos mais concretos da experiência para aprender, não desenvolveu bastante o pensamento abstrato, serão propostos jogos que envolvam materiais concretos ou regras bem visíveis para o desenvolvimento dessas inteligências.
Muito mais importante que conhecer jogos e, eventualmente, mobilizar um grupo de alunos para se empenharem em sua execução, é saber usá-los para os propósitos de uma sensibilização emocional. Considerando esse aspecto, julgamos importante realçar que todo jogo emocional deve ser proposto sem em dois atos, ou dois momentos diferentes. Costumamos denominar esses momentos de “maquete” e de “garimpagem”. (...) (A) “maquete”

de atos e eventos que coloca o ser humano em permanente desafio consigo mesmo e com os outros (...) A maquete, entretanto, não propicia "descobertas" e não estimula a reflexão. Deve, assim, ser seguida pela garimpagem, momento de discussão sobre o primeiro ato" (ANTUNES, 2014, p. 244).

Desse modo, é possível planejar os jogos para desenvolver as inteligências pessoais em dois momentos: um que crie a relação interpessoal, visando a conexão dos alunos em alguma tarefa, e outro intrapessoal, quando o aluno reflete sobre os sentimentos que ocorreram.
Uma das atividades é oferecer às crianças fotos de diversas revistas. Primeiro, as crianças classificariam as pessoas com critérios que elas escolhessem, como beleza ou mesmo parecer bondosa. Nesse momento, o professor pode fazer observações em relações a preconceitos ou pré- julgamentos que surgissem.
Em um segundo momento, os alunos mostrariam as fotos e falariam porque classificaram daquela maneira as fotos. O professor deve fazer perguntas que façam os alunos refletirem, caso apareça falas ou atitudes preconceituosas, como classificar só pessoas magras como bonitas, por exemplo. Após a reflexão em comum, o momento da garimpagem será reclassificar as fotos. Nesse momento, o aluno terá a oportunidade de, com sua inteligência intrapessoal, refazer as suas opiniões.
Para o desenvolvimento das inteligências pessoais, com as crianças, portanto, é preciso que haja três elementos: materiais concretos, como as fotos; momento de "maquete", onde é feita uma ação, e momento de "garimpagem", reflexão sobre aquela ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil objetiva o desenvolvimento integral da criança, ou seja, a criança é observada de forma global, em todas as suas potencialidades. As ideias de Howard Gardner (1995) sobre as inteligências múltiplas serviram como modelo para que o artigo propusesse atividades que levassem à educação integral.
O ser humano possui as seguintes inteligências: a citada verbal, responsável pelo domínio da linguagem oral e escrita; a lógico-matemática, aquela apontada pelos exames de Q.I.; a musical, aquela que permite compreender e produzir sons de forma expressiva; a espacial, responsável pela visualidade do espaço; a corporal-cinestésica, responsável pela movimentação do corpo; a interpessoal, que aponta para a capacidade de um ser humano se relacionar com o outro e compreender os sentimentos alheios; a intrapessoal, que aponta para a capacidade de conhecer a si mesmo e a natural, capacidade de observar a natureza e classificar os fenômenos naturais, bichos e plantas.
No artigo, foram aprofundadas as inteligências linguísticas e pessoais (intrapessoal e interpessoal). Sabendo das potencialidades dos seres humanos em relação às diferentes inteligências, o docente deve refletir sobre qual é a melhor maneira de aprimorar e estimular o uso dessas inteligências. Considerando que é próprio da criança o brincar, a ludicidade serve para desenvolver as inteligências.
Considerando que a educação integral desenvolve várias áreas, estimulando as múltiplas inteligências do ser humano, e que a ludicidade pode ser o motor desse desenvolvimento, o artigo mostrou como desenvolver a inteligência linguística a partir das brincadeiras cantadas e das parlendas.
O artigo apontou que há diversas formas de desenvolver as inteligências pessoais. Para o desenvolvimento das inteligências pessoais, com as crianças, é preciso que haja três elementos: materiais concretos, como fotos; momento de "maquete", onde é feito um planejamento e uma ação, e momento de "garimpagem", reflexão sobre aquela ação.

A Educação Infantil, em seu objetivo de desenvolver a criança de forma integral, obtém um modelo de observação na teoria das inteligências múltiplas. Combinada à ludicidade, a teoria das inteligências múltiplas ajuda o docente a desenvolver melhor os seus alunos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. São Paulo: Vozes, 2014.
ARMSTRONG, T. Inteligências Múltiplas na sala de aula. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). 1996.
BRENNAND, E. G. G. e VASCONCELOS, G. C. O Conceito de potencial múltiplo da inteligência de Howard Gardner para pensar dispositivos pedagógicos multimidiáticos. Ciências & Cognição; Ano 02, Vol. 05, 2005, p.19-35. Disponível em <www.cienciasecognicao.org>. Acesso em: 24/09/2020.
GARDNER, H. Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática. São Paulo: Penso, 1995.
MACHADO, M. Z. V. Cadê a poesia que estava aqui? Intermédio – Cadernos Ceale. Literatura Infantil na escola: leitores e textos em construção, vol. II, 1996.
MELO, V. Folclore Infantil. Belo Horizonte: Itatiaia Limitada, 1985.
PRIETO, H. O jogo da parlenda. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.
VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda., 1998.

A APRENDIZAGEM CRIATIVA LÚDICA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS

MARLENE AYAKO DOMENI

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 bibliográfica em livros, artigos, teses, 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: Educação Infantil; Práticas Educativas; Lúdico; Jogos; Brincadeiras.

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 educacional infantil?

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.

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.

Acredita-se 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 e aprendizagem.

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 bibliográfica em livros, artigos, teses, periódicos e sites da internet,

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS LÚDICAS COM 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. (SALES, 2018).

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.
Respondendo sobre como o lúdico pode contribuir no desenvolvimento educacional infantil? Destacam-se o referencial curricular para a educação infantil (RCNEI, 1998) expondo ser por meio da atividade lúdica, a ampliação dos conhecimentos infantis, assim, o aspecto lúdico não está presente apenas nas brincadeiras, mas na maneira de a 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) “Jogo é toda e qualquer interação entre dois ou mais sujeitos dentro de um conjunto de regras”.

Os jogos podem ser analisados sobre dois enfoques: o lúdico e o prático- utilitário. O jogo analisado apenas sobre o aspecto lúdico, nos remete a uma dimensão de divertimento, de brincadeira e na busca de estratégias vencedoras. Já, sob a perspectiva prática-utilitária, nos remete a introdução, exercício e fixação de temas definidos previamente.

(MACHADO, 2002 apud JELINEK, 2005, p. 23).

Jelinek (2005, p. 28) afirma que os jogos são definidos de 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.
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.

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).

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. Completa ainda que o jogo é uma atividade importante caracterizada pelo prazer e pela espontaneidade, que propicia aos jogadores um clima de entusiasmo e motivação, quem joga tem um interesse intrínseco pelos resultados das suas atividades, em consequência à concretização de seu objetivo, satisfazendo uma necessidade interna (apud SALES, 2018).

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). 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, 1988 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).

Já Silva (2013, p. 39) diz que 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.
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.

Os jogos auxiliam o desenvolvimento de habilidades como observação, análise, levantamento de hipóteses, busca de suposições, reflexão, tomada de decisão, argumentação, e organização, ao assim chamado raciocínio lógico (SMOLE, DINIZ e MILA-

NI, 2007, p. 09).

Smole, Diniz e Milani (2007, p. 13) dizem ser necessários os alunos entenderem que a prática de jogos em sala de aula não tem o objetivo de passatempo ou apenas diversão e brincadeira. “É preciso que o jogo tenha nas aulas tanto a dimensão lúdica quanto a educativa”.

O jogo permite aos alunos o pensamento sobre um novo assunto, para que tenham um tempo maior para desenvolver a compreensão sobre um conceito, para que desenvolvam estratégias de resolução de problemas ou para que conquistem determinadas habilidades que naquele momento você vê como importantes para o processo de ensino aprendizagem. Uma vez escolhido o jogo por meio de um desses critérios, seu início não deve ser imediato: é importante que você tenha clareza se fez uma boa opção, por isso antes de levar o jogo aos alunos, é necessário que você o conheça jogando. (SMOLE, DINIZ e MILANI, 2007, p. 14).

Acredita-se que a escola não deva 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.
Para Sales (2018, p. 9) a atividade lúdica é considerada essencial à formação da criança, o brinquedo é um estímulo físico e mental, os jogos e as brincadeiras são resultados de processos sociais, favorecem a imaginação, a curiosidade, a criatividade e a socialização, promovem mudanças significativas no desenvolvimento psíquico e na personalidade da criança, influenciando em sua identidade.

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. Se analisarmos muitos dos jogos existentes, constatarão que muitos são remanescentes de rituais religiosos ou de estratégias de guerra, presentes na evolução da humanidade.

Por meio da análise 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).

Os jogos quando bem elaborados conforme Lara (2011, p. 21) pode ser vistos como uma estratégia de ensino que poderá atingir diferentes objetivos que variam desde o simples treinamento, até a construção de um determinado conhecimento.
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.
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).

Observam-se os jogos como um excelente material de apoio no processo de ensino aprendizagem, principalmente na matemática. 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).

Brincar aprendendo são atividades planejadas pelo professor as quais nos fazem perceber que a criança aprende brincando, pois, o brinquedo proporcio-

na o aprender fazendo e brincando. O brincar pode ser representado de várias maneiras, em diferentes linguagens, em veículos de divulgação diversos.

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).

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. 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.
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.

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).

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.

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).

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.

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 com 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 ser 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.
A educação lúdica e as brincadeiras contribuem influenciando 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. Observam-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. (SALES, 2018).
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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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, desenvolverá 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.
Chegando ao final desse estudo 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. Percebem-se então que o lúdico apresenta uma concepção teórica e

uma concepção prática, atuante e concreta. Com isso pode-se dizer que brincando a criança experimenta situações, compreendendo e assimilando 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.

THE PLAY CREATIVE OF GAMES AND PLAYS AS LEARNING IN FOCUSED EDUCATION

ABSTRACT

Seeking to provide readers with a sense of the playful contributions to the teaching-learning process so that children are also benefited from learning construction games and rules. Do you question what playfulness is? And how can play contribute to child development? The objective was to know the playful

importance during basic education. It was intended to value playfulness as a facilitator of the teaching-learning process in which the educator occupies the main place, transforming playful moments into learning for the child. We started with the hypothesis that the toy stimulates the representation and expression of images that concern aspects of reality. The methodology adopted was the bibliographic review in books, articles, theses, journals and internet sites, which let us understand that playfulness, in addition to being an important tool for human development, can be used as an anti-stress tool.
KEYWORDS: Child education; Educational Practices; Ludic; Games; Jokes.

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, M. 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 mai. 2020.
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.
LARA, I. C. M. Jogando com a Matemática do 6° ao 9° ano. 4. ed. São Paulo: Respel, 2011.
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 em 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).
SALES, G. M. O Brincar no Desenvolvimento do Processo de Alfabetização na Educação Infantil. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, ed. 07, V. 06, pp. 5-17, Julho de 2018. ISSN:2448-0959. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/processo-de-alfabetizacao.
Acesso em 17 jun. 2020.
SILVA, N. M. O planejamento educacional na primeira infância. Monografia. Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro, 2013.
SMOLE, K. S; DINIZ, M. I; MILANI, E. Cadernos do Mathema: Jogos de matemática de 6º a 9º ano. Porto Alegre: Artmed, 2007.
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 em 07 mai. 2020.

PROFISSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE
O COMPLEXO INGRESSO DE PROFESSORES INICIANTES

MARLUCE ANGÉLICA DIAS DE OLIVEIRA

RESUMO
Este artigo refere-se a inserção de professores iniciantes no ambiente educacional. A formação docente é um processo complexo e contínuo, que em teoria, prepara profissionais para serem inseridos na docência. Ainda assim, o início da carreira após essa primeira formação é sempre o ponto crucial e mais desafiador de todo professor. No ingresso, que os recém formados percebem a distância existente entre a teoria aprendida e as reais dificuldades. É o momento onde o docente sai da posição de estudante para educador. Essa transição e os desafios do primeiro contato do professor iniciante com a sala de aula e os colegas de profissão é justamente o ponto que será abordado no presente estudo que será baseado em pesquisas bibliográficas e tem por objetivo orientar os ingressantes na carreira docente sobre a verdadeira prática que será encontrada nas instituições de ensino do país e levar professores formadores à uma reflexão de sua práxis.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Início de carreira; docentes.

INTRODUÇÃO
Atualmente, a formação e ingresso de docentes tem sido um tema altamente abordado e discutido no intuito de encontrar soluções para amenizar o impacto do início da docência e proporcionar uma educação de excelência. Porém a realidade ainda está muito distante do ideal, principalmente em relação aos docentes iniciantes e sua preparação para inserção no cotidiano escolar.
A vivência nas unidades escolares brasileiras é uma grande contradição ao que é apresentado durante os anos de formação universitária. Essa divergência de ideias é um dos fatores determinantes da desmotivação e desinteresse pela profissão nos primeiros anos de magistério.
Especialistas já se preocupam com a baixa procura pela carreira docente e o
abandono de muitos professores logo após o início de sua jornada. Ciríaco e

Morelatti (2013, p. 04) citam que "[...] é possível afirmar que os professores egressos dos cursos de licenciatura pouco sabem sobre as atribuições do trabalho docente". Tratam-se de profissionais com bagagens teóricas adquiridas ao longo de sua formação. Contudo, na maior parte do tempo, em nada condizem com a realidade. A formação universitária não prepara, de fato, esse docente para prática cotidiana que ele irá enfrentar e a falta de apoio entre os pares.
O ingresso na docência é permeado por anseios, medos e inseguranças. A formação ofertada ao estudante de Pedagogia ou outras licenciaturas, ainda é muito tradicionalista e não prepara o profissional para a real situação que será encontrada nas escolas. Por outro lado, não há políticas públicas efetivas que proporcionem um momento de adaptação e acolhimento dos ingressantes.
Dessa forma, há muitos pontos envolvidos nessa problemática. Para Marcelo Garcia (2009, p. 20) "Os primeiros anos de docência são fundamentais para assegurar um professorado motivado, implicado e comprometido com a sua profissão". Assim que, essa inserção docente de forma impactante e em alguns casos, traumática, gera um desgaste emocional e laboral que poderá comprometer o desenvolvimento desse ingressante e sua postura no decorrer de sua carreira.
Professores iniciantes trazem consigo apenas a teoria que receberam de seus formadores e de um modo geral, não são preparados para os desafios da prática, sendo obrigados a encontrarem meios próprios para alcançarem os objetivos propostos a eles e desenvolverem técnicas que os possa auxiliar durante o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Murillo (2004):

[...] os professores de maneira geral só contam com sua iniciativa pessoal e sua bagagem experiencial para ir construindo e desenvolvendo suas teorias sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos. Ao longo de sua vida foram interiorizando modelos e rotinas de ensino que se atualizam quando enfrentam situações de urgência onde tem que assumir o papel de professor sem que ninguém/nada o tenha preparado (p. 4).

Nesse contexto, o presente trabalho abordará questões como essas e outros pontos relevantes que possam orientar e atenuar o árduo ingresso de professores na carreira docente e servir como objeto de análise para professores formadores. Reflexões sobre como preparar, amparar e acolher o professor que está ingressando na carreira docente, como superar os primeiros obstáculos e como compreender as situações que irão se deparar ao integrarem o corpo docente de

uma instituição educacional serão discutidas neste artigo com base em estudos já realizados anteriormente.

INGRESSO NA CARREIRA DOCENTE

Todo profissional iniciante passa pela insegurança do ingresso na profissão escolhida, mas a docência traz em si um fator singular, a solidão. O distanciamento entre os educadores é comum e frequente na categoria. O professor que acaba de sair de uma universidade e se encontra nessas condições, irá ser obrigado a construir sozinho suas estratégias, que irão direcionar sua práxis e orientar o caminho a percorrer.

Ao deparar-se com sua sala de aula, o docente contará apenas com sua bagagem teórica e experiências vivenciadas enquanto educando. Neste momento, o recém formado terá que encontrar seus próprios meios para atender a infinidade de cobranças e desafios que lhe são impostos pelo simples fato de ter optado pela docência. O inexperiente educador encontra-se diante de embaraços que geram uma sensação de insegurança e incertezas. A falta de um mentor que o oriente e o despreparo ocasionado pelas inesperadas e mais diversas circunstâncias a que se esbarram, leva muitos ao abandono ou subterfúgios como forma de se protegerem e não desistirem da profissão escolhida. Esse contexto fica nítido nas palavras de Huberman (1993) quando cita:

(...) legitimar o modelo do professor como artesão, aquele que é muito individualista e sensível ao contexto, e que como resultado implica a acumulação idiossincrática de um tipo de conhecimento base e de um repertório de habilidades. Dito claramente, esses professores trabalham sozinhos, aprendem sozinhos e desenvolvem a maior parte de sua satisfação profissional sozinhos ou por suas interações com os alunos em vez de com os companheiros (p. 22-23).

O fato é que a docência traz em sua essência um modelo idealizado, muitas vezes até mesmo pelos próprios professores, de um profissional que sabe exatamente para onde ir e como conduzir a sua prática, ainda que sem experiência e que tenha acabado de deixar uma sala de aula universitária. Os únicos aliados do educador passam a ser seus próprios educandos.

A falta de interação entre a classe docente é recorrente e desafiadora. A complexidade da inserção de um professor nas instituições escolares se depara com

vários obstáculos e acaba por definir uma classe aparentemente autossuficiente e que nasceu para atuar no magistério.

Ninguém começa a ser educador numa certa terça feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 2001, p.59).

Há uma idealização do docente que sai da universidade detentor de todas as respostas e apto a compreender todos os complexos processos que envolvem a docência. Em contrapartida, está a cobrança de resultados, burocracias e dificuldades que envolvem a profissão.

O ingresso no magistério acontece repleto de expectativas, desde o encontro

com sua primeira turma, o desejo de mudar histórias até fazer a diferença na educação. Todo professor que inicia sua carreira carrega sonhos e teorias que são confrontados com a realidade quando chegam às escolas e se dão conta dos inúmeros problemas que envolvem esse ambiente e o quão solitários irão estar nesse primeiro momento. Ainda assim, é justamente nesse período que o docente irá consolidar sua carreira ou abandoná-la.

SOLIDÃO DOCENTE

Para o professor iniciante, os alunos tornam-se parceiros de jornada e por meio de suas expectativas despertam no docente as habilidades necessárias para ensinar na mesma proporção em que aprendem diante do desafio de corresponder esses anseios e alcançar os objetivos esperados. A docência vai sendo construída de forma isolada gerando seus próprios conhecimentos.

A grande problemática nesse cenário é justamente essa dicotomia, onde cobra-se tanto uma educação participativa e colaborativa entre todas as partes envolvidas nesse processo e por outro lado, temos o docente que inicia sua carreira de forma tão solitária, sendo praticamente obrigado a ignorar sua inexperiência, dúvidas e medos desse primeiro contato com a realidade.

A iniciação à docência é um período marcado por sentimentos ambíguos. Se, de um lado, ela é caracterizada como uma etapa de tensões, angústias, frustrações e inseguranças, por outro, o iniciante a professor sente-se alegre por ter uma turma, por pertencer a um grupo de profissionais. Como todo início de profissão, esses primeiros anos constituem uma etapa de profundas mudanças e aprendizagem sobre a profissão.(Rocha, 2005, p. 40)

Esse começo, que quase sempre, acontece de forma desassistida e introvertida, consequentemente

Diante do quadro apresentado, compreende-se os obstáculos enfrentados pelos recém chegados ao magistério. Além dos desafios encontrados em sala de aula como a indisciplina de alunos, a complexidade existente na relação família-escola, a falta de infraestrutura e condições inadequadas de trabalho de muitas instituições, os iniciantes se deparam com relações conflituosas entre os pares.

A falta de solidariedade e comportamento de indiferença dos professores mais experientes com os demais pode ser reflexo da exacerbação dos valores neoliberais em que a lógica predominante é o pragmatismo, a competição individual é incentivada e os sistemas de avaliação externa tem como objetivo a ação individual, não a coletiva (CUNHA, 2012, p. 145).

A concordância de ideias e aspirações, assim como conhecer as eventuais dificuldades a serem enfrentadas, podem influenciar e modificar o processo de inserção do novo profissional. Dessa forma, considera-se como peça chave o ambiente e os sujeitos mais experientes que irão receber e acolher o docente servindo como orientador da dinâmica de ensino. Assim sendo, um grande avanço

para facilitar o ingresso dos novos educadores seria a conscientização dos mais experientes.

Achamos que vamos encontrar cada parte do cenário no lugar certo de nossos sonhos, que os atores e atrizes mais experientes vão nos receber de braços abertos e nos ensinar todos os macetes da profissão.Pensamos que a nossa plateia estará sempre sorrindo e atenta à nossa fala (MARIANO, 2006, p.19).

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INICIANTES

Mas, como resolver essas questões? Trata-se apenas do acolhimento desse docente pelas instituições que o recebem? Faz-se necessário mudanças efetivas nas formações universitárias? Esses questionamentos vêm sendo levantados e estudados por diversos países e faz parte de discussões das políticas públicas voltadas para educação. No relatório de 2005 da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) foi citado que

Uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida para os professores implica, para a maioria dos países, uma atenção mais destacada para oferecer apoio aos professores em seus primeiros anos de ensino, e lhes proporcionar incentivos e recursos para seu desenvolvimento profissional contínuo. Em geral, seria mais adequado melhorar a inserção e o desenvolvimento profissional dos professores ao longo de sua carreira em vez de incrementar a duração da formação inicial (OCDE, 2005a, p. 13).

Diante do exposto, fica muito perceptível a iminente necessidade de reestruturação das formações acadêmicas e políticas públicas que atendam esses docentes. Sendo imprescindível um olhar atento nessa reformulação, visto que, deve ser levado em consideração a inserção e o desenvolvimento contínuo desses profissionais e não o tempo em que eles levarão dentro de uma sala de aula universitária em sua primeira formação, apenas recebendo conteúdos que não irão corresponder à sua prática. Preparar esse docente em sua formação é um processo que deveria acontecer sempre e assistido por professores já atuantes que possam levá-lo a uma reflexão acerca das dificuldades que irão encontrar.

No Brasil, o número de professores iniciantes é elevado, muitos não possuem formação adequada e assumem a docência em condições precárias. Esta situação é agravada pela falta de políticas e programas direcionados a este período de iniciação do desenvolvimento profissional do professor, em que se intensificam as incertezas das escolhas feitas e as

primeiras sistematizações práticas, conforme apontam os estudos realizados a este respeito (ROMANOWSKI, 2012, p. 1).

Os egressos dos cursos de licenciatura raramente contam com políticas públicas que tentem minimizar os impactos da entrada docente no mercado de trabalho. Não há um projeto de acompanhamento que lhes proporcionem segurança para assumir as responsabilidades de conduzir uma turma e ser responsável pelo desenvolvimento e aprendizagem de maneira integral de seus educandos. É importante esclarecer que há algumas iniciativas isoladas por parte de alguns estados e municípios que buscam ofertar uma formação e acompanhamento dos professores iniciantes, todavia não se trata de uma abrangência nacional.

Segundo Gatti, Barreto e André (2011, p. 35), “não há indicações de políticas por parte do Ministério de Educação dirigidas diretas e explicitamente a professores iniciantes. Alguns poucos estados e municípios têm se ocupado com a questão[...]”. Os autores ainda explicam que em pesquisas que realizaram em alguns planos de carreira, não perceberam iniciativas voltadas para a integração dos novos membros das equipes escolares. Em contrapartida, o Brasil não é o único país a negligenciar políticas públicas que valorizem os profissionais do magistério. Para Cunha (2009) há uma crise mundial em relação à profissão docente.

A posição desvalorizada do magistério no conjunto das profissões, não constitui fenômeno específico do Brasil. Lamentavelmente, os modelos capitalistas de desenvolvimento não privilegiam, via de regra, algumas das essencialidades humanas, entre elas, a da função social do educador. E, quando o fazem, tem primazia a ótica econômica em detrimento de valores e aspirações que também deveriam ser levados em conta. Assim, pode-se afirmar que existe uma crise mundial da profissão docente. (CUNHA, 2009, p. 148)

Ao referir-se à políticas públicas, vale ressaltar o fato de que assim como define Secchi (2012), entende-se por políticas públicas a intencionalidade e a resolução de problemas e não propriamente leis que definem posturas.

Uma política pública possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público; em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante (SECCHI, 2012, p. 2).

Diante do pressuposto, compreende-se a cultura disseminada do individualismo e solitude no início de carreira entre o professorado. O dilema dos

docentes iniciantes perpassa a problemática de uma formação adequada ou a inserção no magistério e externa raízes mais profundas. O ingresso na docência, ainda que atualmente, seja alvo e objeto de estudos e pesquisas, não conta efetivamente com políticas públicas que venham abranger esses profissionais em sua estréia docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados de diferentes fontes bibliográficas analisadas no presente estudo, percebe-se as dificuldades e as consequências desse primeiro contato para o docente iniciante. Desde seu egresso universitário até a relação interpessoal com seus pares, são enfrentados inúmeros desafios.

O ingresso é marcado por contradições entre a teoria e a prática, a dicotomia entre educação participativa e a solidão de assumir responsabilidades de uma turma sem ajuda dos mais experientes e por fim, lidar com conflitos e cenários que não foram apresentados ao longo de sua formação acadêmica. A formação e a inserção do professor nas instituições de ensino não correspondem a sua expectativa e muitos docentes desistem da carreira nos primeiros anos.

Uma grande problemática abordada e estudada neste texto em relação a esse início da profissão, trata-se do individualismo que raramente é encontrado em outras profissões, onde nota-se uma rede de proteção entre os pares como forma de protegerem sua credibilidade e prestígio. A partir dessa reflexão, é possível encontrar uma das questões mais significativas para um começo menos complexo. O acolhimento entre os pares e entrosamento com a equipe escolar se mostrou fundamental para colocação do professor.

Outro ponto exposto e de suma relevância é a falta de políticas públicas que

possam abranger o início da carreira docente de forma significativa. Assim como, a formação contínua e direcionada a cada etapa da carreira docente.

Diante de tudo o que foi apresentado e estudado, conclui-se que faz-se necessário uma mudança em relação a valorização do magistério e formação de docentes iniciantes, bem como dos professores formadores. Preparar profissionais para serem tutores dos ingressantes e maior diálogo entre os pares são alguns dos pontos que merecem atenção em relação às abordagens e considerações levantadas neste artigo.

Em síntese, o estudo aqui exposto traz elucidações que podem direcionar formadores e preparar iniciantes para um ingresso menos impactante e conflitante. Consequentemente, evidencia-se a importância do ambiente escolar e a relação interpessoal entre os pares para que o ingresso e desenvolvimento profissional do professor iniciante aconteça de forma harmoniosa e sirva para aquisição de experiências e aprendizado. Sendo assim, espera-se que, haja uma conscientização global em torno da reestruturação educacional e formativa de professores.

PROFESSION AND TEACHER TRAINING
THE COMPLEX ADMISSION OF BEGINNING TEACHERS

ABSTRACT

This article refers to the insertion of beginner teachers in the educational environment. Teacher training is a complex and continuous process, which in theory prepares professionals to be inserted into the teaching environment. Even so, the beginning of a career after this first training is always the crucial and most challenging point for every teacher. Upon entry, new graduates realize the distance between the theory learned and the real difficulties. It is the moment where the teacher leaves the position of student to educator. This transition and the challenges of the first contact of the beginner teacher with

the classroom and colleagues is precisely the point that will be addressed in this study, which will be based on bibliographic research and aims to guide those entering the teaching career about the real practice that will be found in educational institutions in the country and lead teachers trainers to a reflection of their praxis.

KEYWORDS: Teacher training; Beginning of career; teachers.

REFERÊNCIAS

CIRÍACO, K. T.; MORELATTI, M. R. M. A reflexão como possibilidade de desenvolvimento profissional no início da docência em Matemática. In: CIRÍACO, K. T.; BEZERRA, G. F. (orgs). Educação Básica, Formação de Professores e Inclusão: práticas e processos educacionais em diferentes cenários. 1ª ed. Editora CRV:Curitiba/PR. 2013;

CUNHA, Célio da. Magistério: diretrizes de valorização e impasses. Cadernos de Educação: Diretrizes para a Carreira e Remuneração. Brasília, v. 14, n. 21, p.145-154, out. 2009.

. Qualidade da Graduação: A relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012. p. 135-183.

D'AGOSTINI, Ana Carolina C.Solidão do professor: está na hora de compartilhar. Nova Escola. 15 may. 2019. Disponível em https://novaescola.org.br/conteudo/17318/solidao-do-professor-esta-na-hora-de--com partilhar. Acesso em 04 nov. 2020

FREIRE, Paulo. A Educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991. p. 58. 1

FREITAS, M. N. de C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. Cadernos de Pesquisa, n. 155, p. 155-172, março/2002.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. D. A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em . Acesso em: 30 oct. 2020.

Huberman, M. (1993). The model of the independent artisan. In J. W. Little & M. W. McLaughlin (Eds.), Teachers' Professional Relations in teachers' work. Individual, colleagues and contexts (pp. 11-50). Chicago: Teacher College Press.

MARCELO GARCIA, Carlos (Org.). El profesorado principiante. Inserción a la docencia. Barcelona: Editorial Octaedro, 2009;

. O Professor Iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. Formação Docente, Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, Autêntica, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br. Acesso em: 07 oct. 2020

MARIANO, A. L. S. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas. IN: LIMA, E. F. de. (org). Sobrevivências no início da docência. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. p. 17-26.

MURILLO, Paulino. Las necessidades formativas docentes de los profesores universitários. Revista Fuentes, Sevilha, v. 6, 2004;

NÓVOA, Antonio. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo: nada substitui o trabalho do professor. PALESTRA SINPRO, SP, 2006. Disponível em:http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf,%202006 . Acesso em: 23 de outubro de 2020

OCDE. Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. Paris: OCDE, 2005.

ROCHA, L. P. (Re)constituição dos saberes de professores de Matemática nos primeiros anos de docência. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000351. Acesso em: 30 de outubro de 2020.

ROMANOWSKI, J. P. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, Santiago do Chile, 2012.

SECCHI, L. Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 1ª reimpressão da 1ª edição. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

METOLOGIA DE PESQUISA E DO TRABALHO CIENTÍFICO: UMA ABORDAGEM ACERCA DAS FERRAMENTAS DE TRABALHO DO PESQUISADOR

MARY INES GALVÃO

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir a importância da Metodologia Científica como uma disciplina fundamental, especificamente no Ensino Superior.

Aqui apresento várias de suas possiblidades como ferramenta de apoio ao estudante/pesquisador para sua plena autonomia acadêmica. Discorro sobre os vários níveis de conhecimento, conceitos, leis, teorias. O que é uma pesquisa? Por que é importante a escolha de um método? Quais técnicas podem ser adotadas para o desenvolvimento de um trabalho cabível à sua proposta.

Longe de ter esgotado a complexidade dessa disciplina, pois há muitos teóricos que tratam do assunto sob diferentes e infinitos prismas. No entanto, primei por uma considerável sistematização a fim de observar o quanto a disciplina se faz necessária aos estudantes em seus mais amplos níveis de ensino, pois lhe oferece uma infinita instrumentalização para observação, análise e apresentação de seus objetos de estudo. Tal capacitação se faz sempre necessária para o exercício de nossa participação ativa como estudantes, pesquisadores, cidadãos ativos, capazes de analisar o mundo em que vivemos.

PALAVRAS-CHAVE: Ciência: Pesquisa; Análise; Método; Técnica de pesquisa

INTRODUÇÃO

AFINAL, O QUE É METODOLOGIA CIENTÍFICA?
Etimologicamente a palavra ciência vem do latim scientia, que quer dizer conhecimento ou reconhecimento. Podemos inferir também que ela se origina do verbo scire = saber. Num sentido mais restrito, a palavra ciência nos leva a um modo de adquirir conhecimento baseado no método científico, ou seja, é o esforço que o ser humano faz para descobrir e aumentar o seu conhecimento acerca do funcionamento da realidade. O desenvolvimento do conhecimento humano está intrinsecamente ligado à sua característica de viver em grupo, ou seja, o saber de um indivíduo é transmitido a outro, que, por sua vez, aproveita-se deste saber para somar outro. Assim evolui a ciência.
O Novo Dicionário da Língua Portuguesa define ciência como um conjunto de conhecimentos socialmente adquiridos ou produzidos, historicamente acumulados, dotados de universalidade e objetividade que permitem sua transmissão, e estruturados com métodos, teorias e linguagens próprias, que visam compreender e orientar a natureza e as atividades humanas.
Nessa ampliação do conhecimento, surge a metodologia científica - uma disciplina acadêmica cujo objetivo é nortear técnicas e métodos científicos para a abordagem dos objetos de pesquisa através da pesquisa. Para isso, torna-se necessário criar variadas fases para o processo de investigação, que envolvem as técnicas e métodos favoráveis ao processo.
Ao problematizar o objeto a ser estudado, faz-se necessário a coleta de dados e informações pertinentes ao assunto, isto é, a formação do marco teórico de referência, o levantamento de hipóteses, análise de dados e, finalmente, comprovação das hipóteses. Para tanto, é necessário ao estudante/pesquisador entregar-se ao hábito de estudar, que está diretamente ligado ao de aprender através de boas práticas de leitura e atenção às aulas, que lhes oferecem a possibilidade de participar, interpretar e envolver-se no desenvolvimento de tais práticas.
A leitura faz-se necessária à vida do estudante, visto a necessidade que este tem em produzir trabalhos acadêmicos. E a metodologia instrumentaliza o futuro profissional auxiliando-o na investigação, levando-o a comunicar-se de forma correta, inteligível, demonstrando um pensamento estruturado, plausível e convincente. Ela mostra por onde começar, qual o primeiro passo a ser dado, o que é mais urgente...

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 EXISTEM NÍVEIS DE CONHECIMENTO?

Se vamos tratar de processos de investigação e pesquisa, nada se faz mais necessário do que pontuarmos os níveis de conhecimento até então estabelecidos.

2.1.a Conhecimento Empírico

O conhecimento empírico é obtido ao acaso, após inúmeras tentativas, ou seja, é o conhecimento adquirido através de ações não planejadas. É aquele adquirido pela própria pessoa na sua relação com o meio ambiente ou com o meio social, obtido por meio da interação contínua na forma de ensaios e tentativas que resultam em erros e em acertos. Do ponto de vista da utilização de métodos e técnicas científicas, esse tipo de conhecimento, mesmo quando consolidado como convicção, como cultura ou como tradição, é ametódico e assistemático. A característica de assistemático baseia-se na organização particular das experiências próprias do sujeito, e não em uma sistematização das ideias, na procura de uma formulação geral que explique os fenômenos observados, aspecto que dificulta a transmissão de pessoa a pessoa, desse modo de conhecer.
Esse conhecimento se fundamenta numa seleção operada com base em estados de ânimo e emoções e. está limitado ao âmbito da vida diária. É falível e inexato, pois se conforma com a aparência e com o que se ouviu dizer a respeito do objeto, ou seja, não permite formular hipóteses sobre a existência de fenômenos situados além das percepções objetivas

2.1.b Conhecimento Teológico

O conhecimento teológico ou religioso apoia-se em doutrinas que contêm proposições sagradas (valorativas), por terem sido reveladas pelo sobrenatural (inspiracional) e, por esse motivo, tais verdades são consideradas infalíveis e indiscutíveis (exatas). É um conhecimento sistemático do mundo (origem, significado, finalidade e destino) como obra de um

criador divino; suas evidências não são verificadas: está sempre implícita uma atitude de fé perante um conhecimento revelado. Assim, o conhecimento religioso ou teológico parte do princípio de que as verdades tratadas são infalíveis e indiscutíveis, por consistirem em revelações da divindade.

2.1.c Conhecimento Filosófico

O conhecimento filosófico tem seu ponto de partida em hipóteses, que não poderão ser submetidas à observação: as hipóteses filosóficas baseiam-se na experiência, portanto, este conhecimento emerge da experiência e não da experimentação, e por este motivo, o conhecimento filosófico é não verificável, já que os enunciados das hipóteses filosóficas, ao contrário do que ocorre no campo da ciência, não podem ser confirmadas nem refutadas. É fruto do raciocínio e da reflexão humana. É o conhecimento especulativo sobre fenômenos, gerando conceitos subjetivos. Busca dar sentido aos fenômenos gerais do universo, ultrapassando os limites formais da ciência. É racional em virtude de consistir num conjunto de enunciados logicamente correlacionados. É um conhecimento sistemático, pois suas hipóteses e enunciados visam a uma representação coerente da realidade estudada.

2.1.d Conhecimento Científico

Trata-se de um conhecimento falível, em virtude de não ser definitivo, absoluto ou final. Sendo assim, é aproximadamente exato, ou seja, novas proposições e o desenvolvimento de técnicas podem reformular o acervo de teoria existente.

O ciclo do conhecimento científico inclui a observação, a produção de teorias para explicar essa observação, o teste dessas teorias e seu aperfeiçoamento. Há nas ciências, um movimento circular, que parte da observação da realidade para a abstração teórica, retorna à realidade, direciona-se novamente à abstração, num fluxo constante entre a experiência e a teoria.

2.2 CONCEITOS, LEIS, TEORIAS E DOUTRINAS

Conceitos são construções lógicas, estabelecidas de acordo com um sistema de referência e formando parte dele. São considerados, por um lado, como instrumentos de trabalho do cientista e, por outro, como termos técnicos do vocabulário da ciência Cada ciência, ou área de conhecimento em particular, possui um vocabulário técnico específico (terminologia) que precisa ser de domínio comum de seus praticantes. Poucas ciências, entretanto, conseguem ou podem construir vocábulo e conceitos originais, sendo necessário que elas invadam o campo semântico de outras ciências, ocorrendo a migração de conceitos ou a apropriação de conceitos de uma ciência para outras.

As ciências humanas e sociais ocupam, sem dúvida, lugar distinto na hierarquia das ciências quanto aos quesitos de precisão, certeza e rigor de seus resultados. Muitos dos fatos considerados nas ciências humanas e sociais não são atingidos diretamente, como os fenômenos psíquicos que apenas se manifestam no comportamento.

Os fenômenos físicos, por serem regidos por leis determinísticas, podem ser previstos e alguns até provocados para serem mais bem observados; enquanto isso, a liberdade, que interfere mais ou menos nos atos humanos, impede que sua previsão seja absolutamente exata, tornando apenas aproximativos os cálculos quando aplicados às ciências humanas e sociais.

Finalmente, as ciências da natureza tratam de fatos e objetos materiais que podem ser pesados e medidos, ao menos indiretamente. Assim, essa possibilidade de quantificação das propriedades físicas atribui aos resultados da pesquisa um pouco de rigor matemático.

Aos fatos humanos e sociais, por serem essencialmente qualitativos, não são aplicáveis os processos de quantificação (pesar e medir). Embora sejam generalizadas as relações descobertas em amostras particulares, deve-se sempre ter em mente que os homens, em tese, mesmo sendo iguais, agem, pensam e se organizam socialmente de formas diferenciadas

Assim, surgem as chamadas teorias científicas, que reúnem determinado número de leis particulares sob a forma de uma lei superior e mais universal.

A teoria distingue-se da hipótese, uma vez que a hipótese é verificável experimentalmente, e a teoria não. Todas as proposições da teoria se integram no mundo do discurso (conhecimento), enquanto a hipótese comprova sua validade, submetendo-se ao teste da experiência.

A teoria é interpretativa, enquanto a hipótese resulta em explicação por meio de leis naturais.

A teoria formula necessariamente hipóteses, ao passo que estas subsistem independentemente dos enunciados teóricos

A ciência visa a explicar os fenômenos. Para isso observa, analisa, levanta hipóteses e as verifica, em confronto com os fatos, pela experimentação, e induz a lei, colocando-a em um contexto mais amplo, por meio de teorias. São operações que se desenvolvem em um ambiente de objetividade, de indiferença e de neutralidade.

2.3 O QUE É UMA PESQUISA?

Para LAKATOS, trata-se de um “procedimento sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo de conhecimento”.

Dessa forma, a pesquisa se define em encontrar as

relações entre os fenômenos, fatos, coisas.
Para uma pesquisa científica, faz-se necessário um procedimento sistemático, a fim de seguir um planejamento específico do pesquisador.

2.3. a TIPOS DE PESQUISA

PESQUISA QUALITATIVA – aquela que responde a questões muito particulares; nas ciências sociais, ela se preocupa com o nível da realidade que não pode ser quantificado. Todavia, esse tipo de pesquisa descreve crenças, aspirações, valores e atitudes correspondentes a um determinado espaço de relações.
PESQUISA DESCRITIVA – Aborda fenômenos e fatos, as suas relações e interações entre eles. O pesquisador somente observa os dados sem adulterar os resultados. A pesquisa descritiva busca caracterizar as múltiplas situações e relações que ocorrem na sociedade, econômica, política e no comportamento humano, tanto do indivíduo isolado ou nos grupos e comunidades.
PESQUISA EXPERIMENTAL – Nessa pesquisa, empregam-se aparelhos e instrumentos disponíveis pela técnica, para identificar as relações que existem entre as variáveis do objeto de estudo.
PESQUISA BIBLIOGRÁFICA – Desenvolve um estudo a partir do problema, assim delimita-se a partir de um referencial teórico, inserido em publicações e material documental. O objetivo dessa pesquisa é recolher, desenvolver, desvendar e analisar as principais fontes teóricas sobre um determinado assunto, ou seja, determinado objeto de estudo. através das pesquisas descritivas.
PESQUISA DOCUMENTAL – Realiza sua pesquisa através de documentos, procurando descrever e comparação dos costumes, usos e tendências.
PESQUISA DE OPINIÃO- Trata-se uma pesquisa de cunho “subjetivo”. Procura desvendar as razões inconscientes que levam a determinar a inclinação por alguma atitude ou produto.
Há, ainda, os chamados ESTUDOS EXPLORATÓRIOS - Identificado por alguns como pesquisa de cunho não científico. Não desenvolvem hipóteses, mas desenvolvem objetivos em busca formações mais aprofundadas sobre determinado assunto. Esses estudos são sugeridos para a construção de conhecimentos sobre o problema em estudo – os ESTUDOS DESCRITIVOS – cujo objetivo é estudar e descrever as características na realidade objeto da pesquisa – e os ESTUDO DE CASO – Que realiza uma pesquisa sobre algum indivíduo, grupo ou sociedade objetivando estudar variados aspectos da vida.

2.4. MÉTODO

Método, em sentido geral, quer dizer ordem que se deve impor aos diferentes processos necessários para atingir um certo fim ou um resultado desejado. Nas ciências, entende-se como o conjunto de processos empregados na investigação e na demonstração da verdade
O método não é inventado; ele depende do objeto da pesquisa. Os cientistas sérios tiveram o cuidado de anotar os passos percorridos e os meios que os levaram aos resultados. Mesmo que no começo tenha sido usado de maneira empírica, gradativamente eles foram se transformando em métodos verdadeiramente científicos. O método científico quer descobrir a realidade dos fatos, e estes, ao serem descobertos, devem por sua vez, guiar o uso do método. Entretanto, ele é apenas um meio de acesso, pois é preciso inteligência e reflexão juntas para se descobrir o que os fatos e os fenômenos realmente são.
O método científico segue o caminho da dúvida sistemática, metódica, que não se confunde com a dúvida universal dos céticos, cuja solução é impossível.
O pesquisador que não tiver a evidência como base precisa sempre questionar e interrogar a realidade.
O método científico aproveita a observação, a descrição, a comparação, a análise e a síntese, além dos processos mentais da dedução e da indução, comuns a todo tipo de investigação. Ramifica-se em indutivo, dedutivo e hipotético-dedutivo.
A diferença fundamental entre o método dedutivo e o método indutivo é que o primeiro aspira a demonstrar, mediante a lógica pura, a conclusão na sua totalidade a partir de umas premissas, de maneira que se garante a veracidade das conclusões, se não se invalida a lógica aplicada.
Já o método indutivo cria leis a partir da observação dos fatos, mediante a generalização do comportamento observado; na realidade, o que realiza é uma espécie de generalização, sem que através da lógica possa conseguir uma demonstração das citadas leis ou conjunto de conclusões. Tal método necessita de uma condição adicional, a sua aplicação considera-se válida enquanto não se encontrar nenhum caso que não cumpra o modelo proposto.
O método hipotético-dedutivo ou de verificação de hipóteses não coloca, em princípio, nenhum problema, visto que a sua validade depende dos resultados da própria verificação.
O método dialético foi proposto por Hegel e estabelece que as contradições se transcendem dando origem a novas contradições que passam a requerer solução. Nesse sentido, os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social, político, econômico etc.
Outros métodos específicos das Ciências Sociais seriam o Método Histórico, o Comparativo, o Monográfico, o Estatístico, o Tipológico, o Funcionalista e o Estruturalista.

2.5. TÉCNICAS DE PESQUISA

Podem ser chamados de técnicas aqueles procedimentos científicos utilizados por uma ciência determinada no quadro das pesquisas próprias dessa ciência.

Assim, há técnicas associadas ao uso de certos testes em laboratório, ao levantamento de opiniões de massa, à coleta de dados estatísticos; há técnicas para conduzir uma entrevista, para determinar a idade por medições de carbono, para decifrar inscrições desconhecidas etc.

As técnicas em uma ciência são os meios corretos de executar as operações de interesse de tal ciência. O treinamento científico reside, em grande parte, no domínio dessas técnicas. Ocorre, entretanto, que certas técnicas são utilizadas por inúmeras ciências ou, ainda, por todas elas. O conjunto dessas técnicas gerais constitui o método. Portanto, métodos são técnicas suficientemente gerais para se tornarem procedimentos comuns a uma área das ciências ou a todas as ciências.

Existe, pois, um método fundamentalmente idêntico para todas as ciências, que compreende um certo número de procedimentos, aplicações científicas ou operações levadas a efeito em qualquer tipo de pesquisa. São eles: a observação, a descrição, a comparação, a análise e a síntese.

Esses procedimentos servem aos seguintes propósitos:

- Formular questões ou propor problemas e levantar hipóteses;
- Efetuar observações e medidas;
- Registrar tão cuidadosamente quanto possível os dados observados com o intuito de responder às perguntas formuladas ou comprovar a hipótese levantada;
- Elaborar explicações ou rever conclusões, ideias ou opiniões que estejam em desacordo com as observações ou com as respostas resultantes;
- Prever ou predizer, isto é, antecipar que, dadas certas condições, é de esperar que surjam certas relações;

Mesmo assim, o método pode e deve ser adaptado às diversas ciências, à medida que a investigação de seu objeto impõe ao pesquisador lançar mão de técnicas especializadas.

2.6 Formas de pensamento

O pensamento alimenta-se da realidade externa e é produto direto da experiência. O ato de pensar caracteriza-se por ser dispersivo, natural e espontâneo. A reflexão, porém, requer esforço e concentração voluntária.

Ao positivismo associa-se o ideal de neutralidade nas ciências. Seu principal nome é o de Auguste Comte (1798-1857). Para ele, a ciência seria o conhecimento por excelência. Os conceitos e as expressões possuem significado se, e apenas se, ou seja, se forem operacionalizados.

O pragmatismo está associado ao filósofo, matemático, lógico e cientista norte americano Charles Sanders Peirce (1839-1914). Para os pragmatistas, a clareza de nossas ideias implica concebermos seus efeitos práticos, ou seja, sensações e reações associadas com o objeto do pensamento. O pragmatismo busca os resultados, mais do que as origens, em nossa compreensão das ideias.

O estruturalismo desenvolveu-se na França, entre os anos 1950 e 1960, envolvendo os campos da psicanálise e da psicologia, da filosofia, da antropologia, da linguística, das ciências sociais, da crítica literária e da semiótica, incluindo a matemática e a lógica, a física e a biologia. Nomes de destaque no movimento são: os linguistas Ferdinand de Saussure (com seu clássico Curso de Linguística Geral), Roman Jakobson; o antropólogo Claude Lévi-Strauss; os filósofos Michel Foucault, Jacques Derrida; o estudioso da cultura grega Jean-Pierre Vernant; O psicólogo Jacques Lacan; além de Roland Barthes, Louis Althusser, Pierre Bourdieu e George Dúmezil. O estruturalismo defende que a realidade é composta de estruturas. Assim, seria possível encontrar e estudar estruturas em arquitetura, no corpo, nas línguas, na psicologia, na matemática, na geologia, na anatomia, e inclusive nas ciências humanas e sociais. O método das ciências, portanto, seria identificar essas estruturas e explicar como suas partes organizam-se numa totalidade, formalizando-as

Há, ainda, Karl Popper, bastante conhecido como o introdutor do critério de falseabilidade para diferenciar as teorias científicas dos discursos não científicos. Um conceito científico deve ser refutável ou falseável, ou seja, deve ser possível admitir uma situação prática, como resultado de uma experiência, em que esse conceito possa ser desmentido.

Para Popper, as confirmações devem ser classificadas como científicas apenas se forem o resultado de uma previsão que tiver assumido riscos. Uma teoria que não é refutável por nenhum evento concebível não deve ser considerada científica; para assumir tal estatuto, ela deve ser incompatível com certos resultados possíveis da observação.

3. CONCLUSÃO

A iniciação científica é um dever das instituições educacionais e não deve representar uma atividade eventual ou esporádica. A atividade de pesquisa universitária, especialmente a pesquisa básica, sempre exigiu um conjunto de condições que está fora do alcance da realidade da maior parte dos estabelecimentos de ensino.

As regras e passos metodológicos que são ensi-

nados na universidade visam, portanto, a inserção do estudante no mundo acadêmico-científico, desenvolvendo nele hábitos que o acompanharão por toda a sua vida, como o gosto pela leitura e o espírito crítico maduro e responsável.
A disciplina de Metodologia Científica ajuda os alunos na experiência de sentirem-se cidadãos, livres e responsáveis e os auxilia a administrar suas emoções, a exercitar o bom senso e a enfrentar desafios na conquista de suas metas.
Fica evidente a necessidade de se repensar na inserção da disciplina de Metodologia Científica na matriz curricular do ensino médio, uma vez que promovida a sua integração com as demais disciplinas, viabilizaria o que deveria ser o objetivo de todas as instituições de ensino: estimular a construção criativa de conhecimento pelo aluno.
O aluno ao ingressar em uma universidade possui capacidades técnicas de elaborar um projeto, uma resenha crítica. No entanto, ele necessita também de capacitação intelectual para as futuras produções acadêmicas.

REFERÊNCIAS

https://educere.bruc.com.br/
https://ipemig.com.br/
LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de Pesquisa. São Paulo: Atlas, 1983
NEVES, Josélia Gomes. Metodologia Científica ou a dor e a delícia de aprender a ler e escrever na graduação, disponível em
:https://www.partes.com.br/educacao/metodologia.asp

METODOLOGIAS E PRÁTICA EDUCATIVAS: O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM NO ENSINO DA EDUCAÇÃO BILINGUE DE LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA INGLESA

MERCILANE DE ALMEIDA SILVA

RESUMO

Percebe-se que a Metodologia de Ensino da Língua Inglesa atualmente está carregado de críticas e questionamentos. Diante disso, a proposta deste artigo é de analisar os fatores que faz com que esse idioma seja tão relevante no Mundo Moderno, centrando em descrever e analisar como tem sido a Relação de Ensino- Aprendizagem Bilingue da Língua Portuguesa e da Língua Inglesa atrelada ao Alfabetizar e Letrar e, sobretudo, identificando as Contribuições no Processo de Ensino-Aprendizagem da Educação Bilingue que possa contribuir com as Metodologias do Ensino e as Técnicas Didático-Pedagógicas para permitir o Processo de Concretização do Ato de Alfabetizar e do Letramento nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Ou seja, abordar as Práticas Educativa no Ensino- Aprendizagem de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. A partir do Referencial Traçado é possível dizer que as questões que impedem a Idealização do Inglês nas Escolas Públicas advêm das Dificuldades dos Professores em transmitir seus Conhecimentos e do uso de Metodologias Diferenciadas e dos Alunos da falta de Conhecimentos Prévio Fonológico e de Problemas Inerentes ao Ensino Público tão bem caracterizado no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-Aprendizagem; Língua Inglesa; Metodologia.

INTRODUÇÃO

O estudo sobre a Criança na Fase de Alfabetização Inicial nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental é muito relevante na Construção do Eficiente Letramento principalmente quando envolvemos o Ensino Bilingue, um vez que com as Metodologias de Ensino com Base na Relação entre Letramento e Alfabetização na Educação Bilingue é possível atingir um verdadeiro Domínio dos Conhecimentos de Escrita que em contrapartida exigem dos Educadores uma Concepção do Ato de Alfabetizar para além da simples aplicação de Métodos Dissociados da Escrita Contextualizada.

É importante pontuar que o Ensino da Língua Inglesa, em um Contexto Bilingue, torna-se fator importante para que qualquer Criança inserida no Meio Social possa ter Acesso ao Mundo Tecnológico e Cultural que envolve o Processo de Alfabetização e Letramento, uma vez na Educação Bilingue, Alfabetizar com o intuito de Letrar representa superar o Modelo Tradicional de Alfabetização a partir de Práticas Pedagógicas que estimulem e facilitem o conhecimento do Funcionamento da Escrita e da Linguagem em uma Constante Interação com a Dinâmica de Alfabetização da Criança que implica em uma Compreensão de como se dá a Elaboração da Escrita e da Leitura de maneira Simbólica
Nesse sentido, o objetivo deste estudo centra-se em descrever e analisar como tem sido a Relação de Ensino-Aprendizagem Bilingue da Língua Portu-

guesa e da Língua Inglesa atrelada ao Alfabetizar e Letrar.
Vale pontuar que o Estudo também irá identificar as Contribuições no Processo de Ensino-Aprendizagem da Educação Bilingue que possa contribuir com as Metodologias do Ensino e as Técnicas Didático-Pedagógicas para permitir o Processo de Concretização do Ato de Alfabetizar e do Letramento nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.
A Metodologia do Estudo orientou-se pela Pesquisa Bibliográfica e Descritiva dos Pressupostos Teóricos sob o Enfoque das Práticas Educativa no Ensino- Aprendizagem de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, mostrando o Real e o Ideal na Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

DESENVOLVIMENTO

No Brasil, Kato (1995) revela que o Avanço de Estudos no Campo Educacional em Psicogenética que envolve a Alfabetização e Letramento das Metodologias nas Práticas Educativas de Ensino da Língua Portuguesa e Língua Inglesa tem despertado para Novas Abordagens na Qualidade da Educação da Primeira Infância, principalmente quando falamos de Educação Bilingue. E nos discursos o Termo Letramento passou a ter uma Dimensão Histórico-Social a ser inserida na realidade do Processo de Alfabetização no Cenário Brasileiro, trazendo à

tona a Deformação por um Ensino Mecanizado e Repetitivo que não tem condições de Letrar a Criança.
A Língua Inglesa, de acordo com os estudos de Siqueira (2005 p. 09) trata do Principal Idioma da Sociedade Contemporânea, ou seja, pode ser considerado “o latim dos Tempos Modernos”, uma vez que a Língua Inglesa acabou por atingir um Patamar que envolve Questões Sociais, Políticas, Econômicas e Institucionais.

Atualmente, o inglês é a língua nativa de mais de meio bilhão de pessoas oriundas tanto do centro quanto da periferia do globo. É a língua mais falada do mundo por não-nativos e, provavelmente, o único idioma que possui mais falantes não-nativos que nativos. São três falantes não-nativos para cada falante nativo (SIQUEIRA, 2005, p.14).

Assim, é possível verificar por meio dos estudos de Lopes (2003) que a Língua Inglesa deve centrar-se em uma Metodologia de Ensino que seja responsável por disseminar fatos que acontecem em todo o Planeta, ou seja, Práticas Educativas que devem ser iniciadas no Processo de Alfabetização e Letramento da Criança, pois, desta forma, ele poderá contribuir significativamente com a Pluralidade de Situações que Diversos Meios de Comunicação trazem sobre a Língua Inglesa.
Leite (2001) revela que com o Termo Letramento da Língua Portuguesa e Língua Inglesa atribui-se no Processo de Alfabetização um sentido mais significativo ao Processo de Ensino-Aprendizagem da Criança na Fase Inicial do Processo de Alfabetização a partir de Técnicas que se diferenciam dos Métodos Tradicionais ensinados nas Escolas Brasileiras por meio da Aplicação de Método de Memorização e Decodificação.
Cagliari (1998) analisa que o Fracasso da Alfabetização nas Escolas Brasileiras é o Resultado do Distanciamento de Técnicas de Ensino que envolve a Linguagem, partindo-se de um Ensino que tenha como Meta o Sistema Fonológico para o Sistema Ortográfico, permitindo assim que a Criança compreenda a diferença entre sons, fala e escrita em relação ao Aprendizado Contextualizado.
Soares (2006, p. 65) avalia que:

No processo de alfabetização é o encontro do ser aprendente com a língua formal, mas este ser já uma possui uma língua própria adquirida no seu ciclo social e cultural que será importante e profundamente relacionado ao sistema de escrita que irá aprender, por meio da formulação de hipóteses

na produção adequada em situações de aprendizagem em relação à língua falada e escrita. (SOARES, 2006, p. 65).

Deste modo, a Alfabetização e o Letramento da Língua Portuguesa e da Língua Inglesa, em um Contexto Bilingue, se constituem no Processo de Introdução da Cultura Escrita associados a uma Base Significativa emergindo dentro do Ambiente Escolar, por meio de uma Ação Pedagógica Eficiente que favoreça uma Articulação Mútua.
As Dificuldades da Criança no Processo de Aprendizado da Escrita estão nesta Distinção, considerando-se que a Construção Hipotética da Criança que se faz pelo Sistema de Representação. Daí a importância do Alfabetizador conhecer a Natureza desse Sistema de Representação. Neste contexto, Kato (1995) revela que o Ensino da Escrita é concebido como Código de Transcrição e, portanto, Mecanizado e Sistemático enquanto que o aprendente a percebe como Sistema de Representação tendo, portanto, uma Influência Psicogenética.
Segundo Cagliari (1998, p. 41):

O processo de elaboração e formação da escrita

condiz a um instrumento importante na formação cognitiva e metalinguística dos sujeitos, no entanto o processo de escrita se apresenta na fase de alfabetização com dificuldades na apreensão das normas da língua, que estão associadas às diferenças entre fala e escrita, maturidade mental para compreender os mecanismos que envolvem a escrita, a partir do postulado de que os erros dos educandos estão relacionados às diferenças entre fala e escrita dentro de contexto sociocultural. (CAGLIARI, 1998, p. 41).

Deste modo, é preciso valorizar devidamente às Técnicas de Alfabetização e Letramento Bilingue. Vieira (2007) revela que os prognósticos realizados e, seus estudos demonstram crianças do Primeiro Ano das Séries Iniciais do Ensino Fundamental que elas erram menos nos Aspectos Ortográficos do que as Crianças em Fases Posteriores, reconhecendo-se que essas Crianças só utilizam o que aprenderam nas Experiências com as Cartilhas de ABC, enquanto as das Séries Finais do Ensino Fundamental, que já desenvolveram outras Experiências Inovadoras com a Escrita em Produções Orais e Escritas Outras Formas.
Estudos de Vieira-Abrahão (1996, p. 19) explicam que em Sala de Aula, o Processo de Alfabetização e Letramento da Língua Inglesa deve centrar-se na Transformação, uma vez que envolvem “conflitos e incertezas” sobre o Ensino Bilingue.

Segundo Soares (2006) o Letramento de Língua Portuguesa e Língua Inglesa não se trata apenas de um Método, mas de uma Ação Pedagógica de Compromisso que não detém apenas de simples Processo de Alfabetizar que tem Orientação no Processo de Significação da Escrita Inicial, descrito por Smolka, 2001, p. 19), como “aspecto fundamentalmente social das funções de condições de funcionamento da escrita a partir da possibilidade de entrever uma dimensão discursiva, por meio de interação e dialogia”.
Para Kato (1999) a Construção do Letramento Bilingue é mais ampla que o Processo de Alfabetização na medida em que Alfabetizar Letrando tem outra Forma de Representação na medida em que tem como Meta uma condição de oportunizar as Crianças um horizonte maior envolvendo Práticas Didático-Pedagógicas Socioculturais que permitem um Contato Interativo entre a Escrita, a Linguagem e a Contextualização do Universo da Criança.
No Âmbito Escolar é necessário substituir a Simplificação da Decodificação de Sinais e Letras na Alfabetização Convencional Bilingue, sem Contextualização, com o uso de Palavras Fragmentadas e Soltas sem conexão com o Contexto Histórico e Social da Criança.

Deste modo, o Letramento e a Alfabetização Bilingue, embora não sejam distintos porque se unem em si como Ação Educativa, devem ser pensados distintamente, uma vez que o Letramento é uma Ação mais consciente do que representa Alfabetizar e oportunizar a Criança Experiências e uma Educação Fundamentada em uma Ação Discursiva e Dialógica por meio de um Desafio Político-Pedagógico nas Escolas.
Segundo Smolka (2001, p. 01), “no letramento a criança aprende uma forma de linguagem, uma forma de interação, uma atividade, um trabalho simbólico”. Sob essa perspectiva, o Letramento se diferencia do Modelo de Alfabetização Tradicional que não atinge o Nível de Letramento que implica nas condições de oferecer ao aprendente os Saberes Necessários à Escrita, Leitura e Ludicidade que permitam uma Atividade Simbólica da Criança com o Aprender por meio de um Significado e uma Representação e não apenas um Processo Mecânico e Alienado.
Quando atrelamos para o Processo de Letramento e Alfabetização em um Contexto Bilingue, a Prática Pedagógica, de acordo com os estudos de Deo & Duarte (2004) são atrelados a Conscientização do Professor para a Necessidade de

Incluir em sua Rotina Diária momentos de Reflexão e Questionamento sobre Ações que envolvam Questões Bilingues, ou seja, o Professor não pode ser considerado o Transmissor de Conteúdo, mas deve ser visto como aquele que Constrói Apreciações
É importante ressaltar que no Ensino Bilingue, a Primeira Infância e as Modalidades de Educação se tornaram um Foco de Estudos em Projetos de Importância Social, Cultural, Política e Econômica, que devem perpassar na Educação Infantil à modalidade que implica em Certas Competências Diferenciadas para o Ensino Infantil, como os Aspectos Cognitivos e Afetivos.
Atualmente, a Reflexão sobre as Metodologias nas Práticas Educativas de Ensino da Língua Portuguesa e Língua Inglesa no Ensino Fundamental passou para um Patamar Significativo nos Debates e Discussões acerca do Ensino Bilingue, visto que se poderá encontrar atualmente um número razoável de Literaturas Críticas sobre o Tema, com Abordagens Inovadoras.
De forma que se configura no Quadro Educativo da Educação Bilingue, a necessidade de aprofundar as Reflexões e a Melhoria das Práticas Pedagógica nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como Referencial que essa Fase Escolar é relevante na Vida da Criança para formar seu Desenvolvimento Intelectual, Afetivo e Social.
É importante ratificar que a Nova Lei de Diretrizes

e Bases (1996) prevê que a Organização de um Currículo Pleno na Alfabetização como Instrução em Ciclos onde sejam valorizados não só o Ensino visando à Aquisição de Conhecimentos, Experiências, a Expressão Corporal e a Linguagem Multivariada associada às Artes, mas igualmente Todas as Atividades capazes de integrar um complexo vital para o Educando nessa Fase Inicial acaba por proporcionar Mudanças na Educação, principalmente quando abordamos a Educação bilingue, uma vez que acabam por trazer uma Discussão acerca da Formação de Professores para a Educação Básica Obrigatória no País.
É importante salientar que o maior desafio em falar de Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Metodologias nas Práticas Educativas de Ensino da Língua Portuguesa e Língua Inglesa se deve, antes de tudo, a questões que envolve refletir que tipo de Atuação Pedagógica deve orientar a Base Filosófica e Didática frente à Realidade Social da Educação da

Criança., uma vez que de acordo com os estudos de Menezes (2001, p. 37) a Escola precisa refletir sobre os requisitos necessários para “formar uma criança criativa, autônoma, sociável e habilidosa para lidar com os planos cognitivos, lógicos e afetivos”.
Não somente na Educação Bilingue, mas no Contexto Geral de Educação, a Política Oficial do Educação coloca a Formação de Professores como Pré-Requisito Fundamental de Renovação e Elevação da Qualidade da Educação Escolar, uma vez que o Professor é visto como elemento chave do processo. Contudo, deve-se observar que o Modelo de Educação Escolar Bilingue no Ensino Fundamental enfrenta Mudanças Qualitativas nos últimos anos em que surgiram os Cursos de Formação Continuada para Professores e uma atuação mais qualitativa na Educação.
É importante ressaltar que o Processo Educativo da Criança tem sido realizado com Base na Percepção de que o Processo de Construção do Conhecimento Bilingue para o Letramento passa necessariamente pela Perspectiva Construcionista, mas a Percepção da Sociedade sobre a Criança passou por Mudanças que permitem respeitar às suas Necessidades de Educação.

A educação voltada para criança pequena só ganhou notoriedade quando esta passou a ser valorizada pela sociedade, se não houvesse uma mudança de postura em relação à visão que se tinha de criança, a Educação Infantil não teria mudado a sua forma de conduzir o trabalho docente, e não teria surgido um novo perfil de educador para essa etapa de ensino. Não seria cobrado dele especificidade no seu campo de atuação, e a criança permaneceria com um atendimento voltado apenas para questões físicas, tendo suas outras dimensões, como a cognitiva, a emocional e a social despercebidas. (SOARES, 2010, p. 07).

Sendo assim, Soares (2010) explica que a Primeira Infância e as Modalidades de Educação se tornaram um Foco de Estudos em Projetos de Importância Social, Cultural, Política e Econômica, passando a Educação Bilingue à Modalidade que implica em certas Competências Diferenciadas para o Processo de Ensino- Aprendizagem, como os Aspectos Cognitivos e Afetivos que envolvem ativamente as Políticas Públicas que pouco inovavam ou apresentavam Novos Rumos para a Educação Bilingue, de forma que se constata uma inquietação cada vez maior, que envolvem a necessidade de conhecer essa realidade atrelada ao Ensino de

Metodologias e Práticas Educativas Diferenciadas para o Ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado permitiu evidenciar as Contribuições no Processo Ensino- Aprendizagem Bilingue que possa contribuir com Técnicas Didático-Pedagógicas associadas às Metodologias nas Práticas Educativas de Ensino da Língua Portuguesa e Língua Inglesa na Alfabetização por meio de Técnicas de Letramento Bilingue que permitam à Criança um avanço maior de Experiências Educativas.
É importante ressaltar que o Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa é falho, uma vez que ocorre um Imobilidade em Relação as Metodologias nas Práticas Educativas de Ensino da Língua Portuguesa e Língua Inglesa que, na maioria das vezes, são advindos de Problemas Culturais, Econômicos e Sociais.
Os Processos de Representação Letramento e da Alfabetização Bilingue no Processo Ensino-Aprendizagem da Fase Inicial da Educação Formal de Crianças nas Séries Iniciais é diferenciada na Visão do Docente e do Aprendente como demonstram os estudos no Campo de Investigação Psicogenético e Construtivista.
Vale ressaltar que o estudo contribuiu para constatar que grande parte dos erros na Educação Bilingue de Língua Portuguesa e Língua Inglesa ocorre devido ao uso de Metodologias nas Práticas Educativas de Ensino da Língua Portuguesa e Língua Inglesa que acabam por proporcionar às crianças dificuldades de entender os sons das palavras e alguns sentem dificuldades, ainda, em relação à

Diversidade da Língua Materna, ou seja, a Língua Portuguesa como um Grande Desafio para a Aprendizagem.

EDUCATIONAL METHODOLOGIES AND PRACTICE: THE TEACHING- LEARNING PROCESS IN THE EDUCATION OF PORTUGUESE LANGUAGE AND ENGLISH LANGUAGE EDUCATION
SUBTITLE

ABSTRACT

It can be seen that the English Language Teaching Methodology is currently loaded with criticism and questions. Therefore, the purpose of this article is to analyze the factors that make this language so relevant in the Modern World, focusing on describing and analyzing how the Bilingual Teaching-Learning Relationship of Portuguese and English has been linked to Literacy and Literacy and, above all, identifying the Contributions in the Teaching-Learning Process of Bilingual Education that can contribute with Teaching Methodologies and Didactic- Pedagogical Techniques to allow the Process of Completing the Act of Literacy and Literacy in the Initial Series of Teaching Fundamental. In other words, to address the Educational Practices in the Teaching-Learning of Portuguese and English. From the Traced Reference it is possible to say that the issues that hinder the Idealization of English in Public Schools come from the Difficulties of Teachers in transmitting their Knowledge and the use of Differentiated Methodologies and from the Students of the lack of Previous Phonological Knowledge and Problems Inherent to Teaching Public so well characterized in Brazil.

KEYWORDS: Teaching-Learning; English language; Methodology.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu. São Paulo: Scipione, 1998.
DEO, Aldisnéia Santos Rossi De; DUARTE, Luiza Maria. Análise de livro didático: as diversas abordagens e métodos aplicados ao ensino de língua estrangeira. Revista Eletrônica Unibero de Produção Científica, set. 2004. Disponível em:< http://www.unibero.edu.br/ >. Acesso em: 24 de Julho de 2020.
KATO, Mary. O aprendizado da leitura. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. 5.ed. São Paulo: Ática, 1995.

LEITE, S. A. S. Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, Komedi/Arte Escrita, 2001.
SIQUEIRA, Sávio. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. Revista Inventário, n.4, jul. 2005.
SMOLKA, Ana Maria Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
SOARES, Magda B. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2006.
. Letramento: como definir, como avaliar, como medir. In: .
Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2006.
. Alfabetização e letramento. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
VIEIRA, Renata Christina. Dificuldades ortográficas: História de uma intervenção. Disssertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
– Instituto de Letras, Rio de Janeiro, 2007.
VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula. Tese (Doutorado) - IEL, Unicamp, Campinas/SP, 1996.

O JOGO COMO PROPOSTA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MICHELLA VASCONCELOS DE OLIVEIRA

RESUMO
Este artigo traz como temática o jogo como proposta educativa na Educação Infantil. Com isso, seu objetivo é compreender de que maneira os jogos podem auxiliar no desenvolvimento do ensino-aprendizagem da criança. Objetiva também refletir sobre a dimensão que os jogos representam para as crianças, analisar como os jogos interferem no desenvolvimento afetivo da criança, bem como descrever as práticas de ensino com jogos. Para isso, esse artigo responde a seguinte questão: Como os jogos na Educação Infantil podem favorecer o desenvolvimento e aprendizagem da criança? Para tanto, utiliza-se da metodologia aplicada, de natureza bibliográfica e de caráter qualitativa, fundamentada na reflexão da leitura de livros, artigos e revistas científicas. Assim, entende-se que, jogando, os alunos podem expressar seus sentimentos, aprender a respeitar as regras, serem respeitadas, se colocar no lugar do outro e expor seus relacionamentos diá-

rios. O jogo permite que o professor use trabalhos concretos ou abstratos, permitindo que as crianças realizem as atividades propostas de diferentes maneiras e formas, de modo a obter um aprendizado significativo e interessante.
PALAVRAS-CHAVE: Jogos; Crianças; Regras; Educação Infantil.

ABSTRACT
This article brings the game as an educational proposal in Early Childhood Education. With this, its objective is to understand how games can help in the development of the child's teaching-learning. It also aims to reflect on the dimension that games represent for children, to analyze how games interfere with the affective development of the child, as well as to describe teaching practices with games. To this end, this article answers the following question: How can games in Early Childhood Education foster children's development and learning? To do so, it uses the methodology applied, of a bibliographic nature and of a qualitative nature, based on the reflection of reading books, articles and scientific magazines. Thus, it is understood that by playing, students can express their feelings, learn to respect the rules, be respected, put themselves in the place of the other and expose their daily relationships. The game allows the teacher to use concrete or abstract works, allowing children to carry out the proposed activities in different ways and forms, in order to obtain meaningful and interesting learning.
KEYWORDS: Games; Children; Rules; Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

A introdução de jogos na aplicabilidade educacional pode desenvolver diversas atividades que auxiliam no aprendizado incontável e ampliam a rede construtiva e significativa das crianças. Neste processo de aplicação ao ensino, o que importa não é apenas o produto da atividade, ou seja, o resultado da atividade, mas também o próprio momento da atividade. Por isso, é muito importante que a Educação Infantil crie um espaço mais favorável para as crianças e ofereça uma variedade de jogos emocionantes e adequados para garantir a continuidade entre a vida familiar e escolar, que trate os jogos como uma onda ativa e, em seguida, forneça espaço e faça descobertas para que os alunos tenham a oportunidade de escolher e tomar a iniciativa.

Contudo, esse artigo se justifica por trabalhar com jogos como estratégias metodológicas que desempenham aprendizagens com qualidade, pensando nas diferenças e equidade juntamente com as demais crianças que interagem nas aulas. Assim, os estudos podem oferecer relação à valorização do jogo como mais um recurso da aprendizagem de crianças.

Com isso, seu objetivo é compreender de que maneira os jogos podem auxiliar no desenvolvimento do ensino-aprendizagem da criança. Objetiva também refletir sobre a dimensão que os jogos representam para as crianças, analisar como os jogos interferem no desenvolvimento afetivo da criança, bem como descrever as práticas de ensino com jogos.

Considerando o referido contexto, esse artigo busca responder ao seguinte questionamento: Como os jogos na Educação Infantil podem favorecer o desenvolvimento e aprendizagem da criança?

Entende-se que, jogando, os alunos podem expressar seus sentimentos, aprender a respeitar as regras, serem respeitadas, se colocar no lugar do outro e expor seus relacionamentos diários. Acredita-se também que o jogo permite que o professor use trabalhos concretos ou abstratos, permitindo que as crianças realizem as atividades propostas de diferentes maneiras e formas, de modo a obter um aprendizado significativo e interessante.

Para tanto, utiliza-se da metodologia aplicada, de natureza bibliográfica e de caráter qualitativa, fundamentada na reflexão da leitura de livros, artigos e revistas científicas, da base de dados do Google Scholar e outras fontes de pesquisa.

O JOGO NO CONTEXTO PEDAGÓGICO E PSICOPEDAGÓGICO

Historicamente, a importância de as crianças aprenderem enquanto se divertem é longa. Aos olhos dos gregos e romanos, os jogos eram a parte central da educação.

Por um longo tempo, as pessoas acreditavam que o jogo poderia levar ao trabalho. Com o surgimento de novas escolas, os educadores começaram a adotá-lo. No entanto, ele precisa de atenção nesse propósito de ensino, uma vez que as situações lúdicas são benéficas para as crianças desenvolverem seu autocontrole, criatividade, afirmação de personalidade e imprevisibilidade.

Segundo a pesquisa de Bossa (2000), a psicopedagogia fundamenta-se no estudo do processo de aprendizagem e suas adversidades, por isso possui as características de prevenção e tratamento. Preventivamente, deve atuar não apenas no ambiente escolar, mas também atingir a família e a comunidade, apresentando as diferenças nas etapas do desenvolvimento para que eles consigam entender e compreender suas próprias características, evitando a necessidade de atitudes ou ideias inadequadas para a idade.

Na educação, o uso de programas que estimulam atividades psicomotoras (principalmente através dos jogos) pode permitir que as crianças apresentem atividades mentais durante o jogo, atingindo um nível que somente a motivação intrínseca pode alcançar. Ao mesmo tempo, facilita a concentração, atenção, participação e imaginação. Como resultado, a criança fica mais calma, relaxa e aprende a pensar, o que estimula sua inteligência. Com os novos esportes escolares e novos conceitos de ensino, cada vez mais o uso do jogo pode simplificar as tarefas das crianças em idade escolar.

Bossa (2000) apontou que os psicopedagogos também devem estar preparados para lidar com possíveis respostas a determinadas tarefas, como resistência, impedimento, sentimento e erros. Não devem parar de pesquisar, entender, aprender e compreender essas crianças ou adolescentes de maneiras diferentes para se tornarem mais completas porque elas não atendem às expectativas de seus pais e professores.

As crianças absorvem ou interpretam a realidade por si mesmas, o que confere ao jogo um grande valor educacional. Nesse sentido, recomenda-se que a escola deixe a criança desempenhar um papel de ferramenta para que ela possa absorver a realidade intelectual por meio de jogos, para que a mesma realidade não pertença exteriormente à sua inteligência.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE JOGOS DE REGRAS

O objetivo desse tipo de aprendizagem é desenvolver trabalhos didático-científicos, enfocando o construtivismo escolar. Conforme a teoria de Piaget (1946), o jogo faz parte do universo infantil, e a criança em idade pré-escolar não tem muito compromisso com os conteúdos escolares, dando espaço ao jogo, que é visto e valorizado como brincadeira, devaneio ou passatempo, visto que, para o autor, quando a criança inicia o “primeiro grau”, a própria sociedade exige que a criança assuma maiores compromissos com os conteúdos escolares, negligenciando as atividades com jogos, que possibilitaria a produção de conhecimentos a respeito de objetos e acontecimentos.

Ao observar suas ações no jogo, os professores podem descobrir que seus recursos de pensamento são: caminhos percorridos, tentativas de identificá-los e superá-los, hipóteses, estratégias de ataque e defesa etc., além de quais posturas podem ser observadas, como adoção, relacionamento com amigos, reações apresentadas e como lidar com materiais.

Caiado e Rossett (2009, p.94) acreditam que, de um modo geral, a maneira de organizar a vida pode efetivamente promover esse desenvolvimento, mas não se pode ignorar que a posição priorizada dos jogos de regras no dia a dia também ajuda a alcançar esse objetivo.

O jogo não deve substituir as atividades escolares, mas pode ser considerado como mais um recurso disponível para o processo de aprendizagem, auxiliando a compreensão de conceitos muito abstratos para a criança e exigindo uma ação tão intencional e comprometida quanto as que deve realizar para cumprir tarefas.

Na perspectiva de Caiado e Rossett (2009, p.94), vale ressaltar que diferentes formas de jogos de regras são inseridas no cotidiano das escolas. De acordo com as autoras, essa inserção é realizada de forma mais contínua e universal, não só reservada ao entretenimento, nem dedicada ao trabalho docente, cujos objetivos e intervenções são mais voltados para os coletivos. As autoras também acreditam que os lugares, os ambientes e as situações também fornecem regras para o jogo.

Em relação ao atendimento psicopedagógico, o jogo também poderá servir como um instrumento de diagnóstico, pois, por meio deste, tem-se acesso ao pensamento infantil e é possível conceituar quais os métodos de intervenção.

Sendo assim, é fundamental aproveitar alguns momentos de jogo para criar situações-problema a serem solucionadas pela criança, transformando certas situações em questões a serem analisadas, colaborando também para melhorar seu desempenho.

Do ponto de vista do jogo, os erros não são considerados “defeitos”, mas respostas possíveis, características do nível de desenvolvimento da criança.

O jogo é uma situação em que erros de análise de tarefas podem ser permitidos, caracterizado por uma série de ações que podem ou não ser favoráveis à vitória. A criança não percebe a contradição em seus movimentos, e esse erro não é um problema a ser superado. Erros ou “movimentos desfavoráveis” podem causar desequilíbrio, isto é, atrair a atenção do jogador e exigir uma mudança de tática. Nesse sentido, o aluno percebe um movimento errado e tenta superá-lo. Há também um entendimento do problema: quando o professor pode escolher a melhor ação, reduzir a frequência de exercícios da criança, o jogo o ajudará a crescer e a entrar em um nível superior. Nesse caso, é possível ao professor fornecer apoio às crianças que perderam o senso de desafio devido a outro desafio, fazem bom uso do jogo e eliminam as crianças que o impedem de vencer.

Contudo, as emoções negativas do fracasso podem ser um a ótima oportunidade para o professor ajudar as crianças a fazerem acordos construtivos.

Ao jogar em uma sala de aula, o papel de um adulto é crucial. Seu trabalho deve ser investigar as maneiras de pensar das crianças para ajudá-las a entender o conteúdo da escola e superar suas dificuldades. Cabe aos adultos definir o "tom" do desafio, adaptar a atividade às crianças e prestar atenção à manutenção desse tom, para impedir que os jogos se tornem outra tarefa obrigatória.
Portanto, "qualquer um pode obter conhecimentos através das características, exercícios, símbolos e regras do jogo" (MACEDO, 1995, p. 6). Depois de entender os tipos e características dos jogos, os professores precisam usar melhor essa ferramenta como um recurso pedagógico. Os conceitos correspondentes são essenciais para o conhecimento e uma situação necessária para o processo da aprendizagem.

EXEMPLOS DE JOGOS EDUCATIVOS

Na prática com dois jogos de regras, o objetivo principal é oferecer meios para tentarem modificar sua relação com o conhecimento. A ideia central é apresentar algumas possibilidades de aproximar aspectos teóricos à prática com jogos, já que estes são considerados como sendo agentes que promovem o desenvolvimento infantil e auxiliam a aprendizagem escolar.

De acordo com Oliveira (2002), o jogo é um recurso privilegiado do desenvolvimento da criança pequena por acionar e desenvolver processos psicológicos.
Podemos citar o jogo Ta-te-ti: aprendendo a respeitar limites, é um jogo para dois participantes que tem como objetivo colocar três peças em linha horizontal, vertical ou diagonal. O desafio consiste em realizar a tarefa antes que o adversário possa fazê-lo. O material do jogo é consiste por um tabuleiro quadrado no qual são traçados quatro segmentos e três fichas para cada jogador. As linhas encontram-se em nove pontos que serão os lugares a serem ocupados pelas peças durante o jogo.
Tudo isto pode colaborar para ela aprenda a conviver socialmente, melhorando a qualidade de suas relações com os colegas e adultos. Nesse sentido, o jogo ensina a criança a lidar com limites, e esta conquista vai gradativamente sendo transferida para outras situações.
Para Kishimoto (1993), o jogo educativo, utilizado nas aulas, muitas vezes pode modificar os critérios e valorizar mais o produto, sobre a aprendizagem de noções e capacidades, a autora afirma: "o jogo só pode ser jogo quando selecionado livre e espontaneamente pela criança."(KISHIMOTO,1993,p. 95).
Outro exemplo é o Tangran, um jogo originário da China, apresenta um material muito simples apesar de sua profunda complexidade. É integrado por cinco triângulos, um paralelogramo e um quadrado. O jogador tem como objetivo construir uma figura que corresponde a um modelo dado, obedecendo à regra de sempre usar as sete peças do jogo.
O grande desafio do Tangran é a busca de soluções pois, para construir as figuras, aquele que joga precisa descobrir qual a constância das relações que há entre as peças. Estas mantêm uma estreita relação geométrica: o triângulo é a metade do paralelogramo, do quadrado e do triângulo médio, além de ser um quarto do triângulo grande, que é também o dobro do médio.
As pessoas que aprendem a construir relacionamentos aprenderão a fazê-lo sob quaisquer circunstâncias, para que possam usá-lo na escola, especialmente na vida.
Propor situações com jogos em sala de aula psicopedagógica é pelo menos duplamente vantajoso. Por um lado, desperta o interesse e a atenção das pessoas, desafia o raciocínio e incentiva a postura positiva das crianças. Por outro lado, representa a possibilidade real de entender seus pensamentos através da estratégia adotada.
Portanto, o jogo é uma atividade que pode minimizar a renda: é adequado para qualquer pessoa, independentemente de sexo, idade ou nível socioeconômico, o jogo pode ser um ponto de partida para a escola. Mas o sucesso da arte e do trabalho pertence a todo profissional que se atreve a experimentar esse tipo de aventura.

A APRENDIZAGEM COM JOGOS MATEMÁTICOS

A matemática se tornou uma área voltada para o ensino com jogos, mas a ênfase em materiais específicos e materiais estruturados como recursos de ensino ainda é comum. Gradualmente, as pessoas perceberam que as variáveis envolvidas no ensino de matemática vão além do simples ato de transmitir conhecimento.
Os conceitos de epistemologia e psicologia voltados para a aprendizagem real fornecem definições mais precisas para os conceitos de jogos e aprendizagem de matemática, e a brincadeira, neste caso, de modo que o conceito de composição do conhecimento seja valorizado no ensino de matemática.
No contexto da psicopedagogia ou educação, os jogos são de grande importância porque podem estudar, diagnosticar e solucionar dificuldades, independentemente de sua natureza emocional, cognitiva ou psicomotora. Esses objetivos servem para exercícios, símbolos, regras e jogos de construção, embora, de um modo geral, a psicopedagogia construtivista esteja muito interessada em jogos, jogos que geralmente merecem atenção especial por se-

rem considerados formas de entender e interferir nos processos cognitivos das crianças.
Macedo (1995) defende a hipótese de que o jogo de regras e o jogo de construção são ricos, criando um ambiente de observação e diálogo no processo de pensar e construir conhecimento com base nas limitações das crianças.
Nesse caso, a análise do comportamento permite aos sujeitos enriquecer sua estrutura mental e romper o sistema cognitivo, que determina se os meios para produzir um determinado resultado são insuficientes ou inadequados. As ações erradas constituem uma excelente oportunidade para a intervenção dos psicopedagogos, que se voltam para erros analíticos, ou seja, o comportamento da criança compromete os resultados e estratégias esperados, ou ainda, a maneira como o jogo é definido para o objetivo final.
Macedo (1995) preparou vários jogos que foram observados por esta concepção e, atualmente, são utilizados em cenários clínicos, em escolas e até em pesquisas. Dentre eles, incluem-se: Dominó, Ta-te-ti, Pega-varetas, Jogo de 4 cores, Senha.
Ao estabelecer ou inventar regras, observe a organização do jogo e a prática das regras. Ao jogar, a coordenação do jogo e a maneira como as crianças os entendem serão analisadas de acordo com as regras para obter melhor desempenho. No sentido de exploração, ação e compreensão, diferentes relações quantitativas, invariância, classificação e série e a propriedade comutativa da adição são algumas situações apresentadas aos psicopedagogos.
Embora enfatizem os objetivos cognitivos decorrentes da aplicação, seja na aprendizagem de conceitos ou como meio de intervir nos comportamentos de aprendizagem, eles não afetam as emoções implícitas no próprio trabalho. O comportamento do jogo é entendido como uma vitalidade cheia de motivação, interesse e desejo.
Dessa forma, a utilização de jogos no contexto educacional de crianças com problemas de aprendizagem pode produzir dois efeitos: por um lado, pode garantir o interesse e a motivação dos alunos, reclamados pelo professor por um longo tempo e, por outro lado, pode capacitá-los a construir ou melhorar suas ferramentas cognitivas e promover a aprendizagem de conteúdo. Muitas vezes, devido à falta de oportunidade, os alunos são acusados de fracasso, e esses fracassos os levam ao desespero, à evasão e à repetição.

ANÁLISE DAS VANTAGENS E DESVANTAGENS DO USO DE JOGOS EDUCATIVOS NAS ESCOLAS

Os jogos podem explorar vários aspectos, como esportes, jogos simbólicos e jogos de construção. Os Jogos que atraem raciocínio prático, discriminação e conexão ideológica são propícios à aquisição de comportamento cognitivo. Jogos que exploram a aplicação de regras, posição, destreza, velocidade, poder e atenção contribuem para o desenvolvimento de habilidades funcionais. Já os jogos que ajudam a construir autoconfiança, autonomia e iniciativa contribuem para a aquisição de comportamento emocional.
Uma das vantagens é que os jogos educacionais despertam o interesse das pessoas e permitem que atividades individuais ou em grupo permitam aos alunos liberar emoções, aprender conceitos e ingressar no mundo social.
Um jogo bem projetado e usado corretamente tem muitas vantagens, incluindo: conteúdo fixo, mesmo para aprendizado; permite a tomada de decisões e a avaliação; dá sentido à conceitos incompreensíveis; exige participação ativa; socializa e incentiva o trabalho em equipe; estimula e desperta a criatividade, a consciência crítica, participação, competição saudável e alegria de aprender.
Os jogos bem projetados devem ter as seguintes características: atraentes, agradáveis e fáceis de usar. Os alunos devem ser capazes de entender o funcionamento do jogo, os comandos mais básicos e as opções de navegação sem maiores dificuldades, além de poder se orientar rapidamente, ou seja, todas as opções precisam levar a algum lugar.
De fato, os jogos educacionais podem estimular o desenvolvimento da capacidade cognitiva e ajudar a desenvolver estratégias de solução de problemas.
Após a fase inicial do jogo, os alunos demonstraram gradualmente uma visão muito pessoal de alcançar o objetivo proposto, o que significa que ganhos cognitivos ocorrerão gradualmente.
O ensino de jogos em si não é um conceito novo, a introdução de computadores na educação permite que os designers de ensino incorporem elementos de jogos no desenvolvimento de materiais de ensino.
Atualmente, os cursos de treinamento podem ser oferecidos sob demanda pela Internet e educação a distância, e é fácil desenvolver e implementar jogos interativos com conteúdo educacional, de modo a obter aprendizado assíncrono e interação em tempo real de populações geograficamente dispersas, para que um aluno não possa brincar apenas com máquinas, ele também pode brincar com outros alunos.
A rede permite que a coleta e a análise dos dados de cada aluno determinem rapidamente o nível de estudo e forneçam resultados. Todas essas técnicas bem usadas são recursos poderosos no processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se a eficácia do uso de jogos na Educação Infantil, pois pode melhorar a cognição, a interação social, a criatividade, a sensibilidade, a inteligência e as habilidades motoras e emocionais nas diferentes etapas do ingresso escolar. Concluiu-se também que as atividades de entretenimento enriqueceram a prática da alfabetização nas aulas.

Entende-se que, jogando, os alunos podem expressar seus sentimentos, aprender a respeitar as regras, serem respeitados, se colocar no lugar dos outros e expor seus relacionamentos diários.

O jogo permite que o professor use trabalhos concretos ou abstratos, permitindo que as crianças realizem as atividades propostas de diferentes maneiras e formas, de modo a obter um aprendizado significativo e interessante.

Outro aspecto relevante do jogo é o desafio que ele causa entre os alunos, o que gera interesse e diversão. Portanto, mesmo que o resultado não seja o esperado, é importante que as crianças explorem o jogo livremente. Não devemos atrapalhar o pensamento da criança, nem sermos um símbolo para dificultar o que a criança está fazendo. Devemos nos limitar a sugerir, estimular e explicar, em vez de impor nosso comportamento, para que as crianças possam aprender através da descoberta e compreensão, em vez de simples imitação.

Os registros de propostas baseados em natureza interdisciplinar enfatizam a diversidade de jogos que contribuem para o processo de ensino. Esse aspecto também é enfatizado na inspiração para o desenvolvimento desses recursos, que são cuidadosamente projetados e adaptados por professores e alunos em iniciativas destinadas a melhorar a iniciativa do protagonismo dos alunos.

Pudemos, contudo, entender que não é fácil usar jogos como um recurso de ensino. Além das mudanças nas crianças e nos conceitos educacionais, os educadores também exigem princípios e objetivos claros na teoria e na prática. Diante da situação atual da Educação Infantil, a reflexão sobre a prática é uma atitude indispensável para os profissionais da área, bem como um plano para cada experiência proposta e suas intenções de ensino.

Sendo assim, espera-se que a análise apresentada na presente pesquisa possa ampliar outros trabalhos, uma vez que esta não é definitiva, embora buscou-se provocar uma breve reflexão sobre o tema apresentado e motivar novos pesquisadores a continuar o debate no que se refere a importância da afetividade no processo de inclusão de crianças deficientes na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSSA, N. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CAIADO, Ana Paula Sthel e ROSSETTI, Claudia Broetto. Jogos de regras e relações cooperativas na escola: uma análise psicogenética. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), vol.13, n.1, p. 87-95, 2009.

MACEDO, Lino de. Os jogos e sua importância na escola. Cad. Pesquisa., São Paulo, n. 93, maio 1995. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100 15741995000200001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 25 julho. 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

LITERATURA INFANTIL LÚDICA: IMPORTANTE FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MICHELLI SANTANA ANDRADE FERREIRA

RESUMO

A leitura e a escrita são ferramentas culturais que possibilitam a comunicação, o registro de opiniões, o acesso ao conhecimento, entre várias outras finalidades. Contudo, seja para estimular a alfabetização ou para aprofundar o nível de letramentos dos alunos possibilitando contato com a maior diversidade de textos possíveis que circulam no meio social, necessita de práticas pedagógicas planejadas e intencionais. Diante disso, este trabalho de pesquisa tem como principal objetivo demonstrar a contribuição da literatura infantil auxilia no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. Visando atender o objetivo proposto procedeu-se com pesquisa bibliográfica com base em materiais já públicos. Espera-se que este trabalho de pesquisa traga à luz ao tema considerado contribua para que seja iniciada reflexões sobre a contribuição da literatura infantil no processo de aprendizagem das crianças da Educação Infantil. Por ser uma área relativamente nova este assunto não se esgota com essa pesquisa, existindo, portanto, uma gama de possibilidades a ser explorada nesse cenário, pois é um assunto rico e produtivo que precisa ser mais bem esclarecido junto à sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Infantil. Educação Infantil. Aprendizagem

1 INTRODUÇÃO

A literatura infantil iniciou no século XVIII na Europa, quando, devido as mudanças sociais daquele período, as crianças começaram a ser vista como tal e deixaram o conceito de mini adulto no passado e partir desse momento obtiveram um novo status. Diante disso, se antes consumiam a mesma literatura que os adultos, nesse novo momento ganharam um novo cenário literário.

No Brasil, embora algumas obras foram publicadas ainda no início do século XIX, foi somente nas últimas décadas deste mesmo século que começaram a circular os livros dedicado ao público infantil. Já as décadas seguintes foram marcadas por grandes e importantes transformações que contribuíram, cada uma ao seu tempo, para consolidar esse segmento.

A literatura infantil vem se destacando cada vez mais e, é compreendida como uma ação que além de educar, ensina conceitos, diverte e forma o sujeito para viver em sociedade. As obras de literatura infantil são recursos de grande valia para o professor, assim como para a escola, sendo portanto, uma mola propulsora para o processo de ensino e aprendizagem qualitativo e significativo, desenvolvendo nas crianças a oralidade, a linguagem, o conhecimento, além de enriquecer e ampliar o vocabulário, as aproximando do universo da leitura e da escrita, permitindo a livre criação e expressão para descreverem personagens e cenários.

A literatura infantil apresenta às crianças um universo de emoções, magia, significados, sentimentos e sentidos por meio da interação com o mundo das histórias, do faz de conta, histórias e momentos que proporciona o desenvolvimento da criatividade, imaginação, valores éticos, morais e culturais de modo prazeroso. Ela oferece específicos objetivos de aprendizagem, seja por meio de modelos de análise da literatura, seja como pretexto para praticar exercícios gramaticais ou mesmo para desenvolver o gosto pela leitura, ou seja, não há como reduzir sua relação com a escola, especialmente quando se propõe a enriquecer o processo de aprendizagem das crianças na Educação Infantil.

Nesta perspectiva, a escolha do tema se justifica por considerar que a literatura infantil apresenta benefícios para o aprendizado das crianças nos anos iniciais do ensino, além de desenvolver a capacidade de melhor entendimento do mundo, criação de senso crítico, proporciona maior facilidade para interpretar e narrar diferentes textos e, critérios para reconhecer a grafia das palavras e a língua, oferecendo a criança uma específica interação, no sentido de inserir a subjetividade da mesma no texto. A discussão sobre o tema é importante porque ao trabalhar com a literatura infantil, a escola estará proporcionando aos alunos um meio para que viagem pelo universo da imaginação e compreendam conceitos e valores fundamentais para o desenvolvimento do saber e da criatividade, além de despertar o gosto pela construção da escrita e pela leitura.

Este trabalho de pesquisa tem como objetivo geral demonstrar contribuição da literatura infantil no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. Visando atender o objetivo principal tem-se os seguintes objetivos específicos busca: compreender o que é literatura infantil; verificar como os contos infantis podem contribuir com o trabalho do professor e; discutir sobre literatura infantil enquanto recurso de aprendizagem da leitura e da escrita.

Trata-se de consulta bibliográfica, a qual realizou uma busca na base de dados Scielo, Educ@, Portal CAPES e Google Acadêmico. Espera-se que este trabalho de pesquisa traga à luz ao tema considerado e esclareça aos profissionais da educação e áreas correlatas sobre a contribuição da literatura infantil no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil e, assim contribuir para que seja iniciada reflexões sobre sua importância nos anos iniciais do ensino.

2 A LITERATURA INFANTIL

No século XVIII, além da preocupação com a Educação Infantil, a família também passou a se preocupar com as questões que permeavam a saúde e a higiene da criança, o que acarretou numa diminuição considerável quanto ao índice de óbitos. As mudanças ocorridas beneficiaram as crianças burguesas, pois as crianças de classe baixa continuaram a não ter acesso aos ganhos da nova concepção de infância, como o direito a cuidados específicos e a educação e, estas crianças ainda eram direcionadas ao trabalho (KRAMER, 2003).

O século XVIII tirou a criança do anonimato, e mesmo que em passos lentos esses pequenos passaram a ocupar espaço de maior destaque na sociedade. Entretanto, essa evolução modificou profundamente a questão da educação que teve que se adaptar as novas concepções e atender as demandas que se desencadearam pela valorização infantil, pois a aprendizagem escolar assim como a religiosidade passou a ser considerado um dos pilares que priorizavam a questão da criança. “Nesse período começou a existir uma preocupação em conhecer a mentalidade das crianças a fim de adaptar os métodos de educação a elas, facilitando o processo de aprendizagem” (LOUREIRO, 2005, p. 36).

A partir desse momento, a criança passou a ser vista

como um anjo, símbolo da inocência batismal. Diante disso, a Educação Infantil foi ancorada ao caráter cristão com a aparição do interesse nas crianças, que norteou a preocupação em ajudá-las na aquisição da razão e a fazer dessas crianças pequenos adultos racionais e cristãos (LOUREIRO, 2005).
As crianças deste século são consideradas como pessoas de direitos, historicamente situadas e que precisam ter as suas necessidades psicológicas, cognitivas, físicas, sociais e emocionais supridas, se definindo por um atendimento na íntegra e integrando a criança com todos os seus eixos e dimensões respeitadas. Esse momento que a sociedade vem passando, marcada pela transformação "tecnológica-cientifica e pela mudança ético-social, cumpre todos os requisitos para tornar efetiva a conquista do salto na educação da criança, legitimando-a e finalmente como figura social, como sujeito de direitos enquanto sujeito social" (ZABALZA, 1998, p. 68).
Contudo, as maiores mudanças ocorreram na Educação Infantil, em que as especificidades no atendimento aos indivíduos de zero a seis anos exige do educador uma postura consciente de como trabalhar com as crianças e quais as necessidades que estes apresentam enquanto criança e enquanto cidadão. Neste sentido, a literatura infantil, surge como um excelente assunto para ser trabalhado, pois permite uma ação significativa, fazendo o aluno se envolver na história e aumentar seu poder imaginativo e até mesmo sonhador, que muitas vezes acaba ficando internalizado, ou seja, a criança não consegue pôr para fora seus sentimentos (DUARTE, 1996).
A literatura infantil se constituiu como gênero no decorrer do século XVII, período em que as mudanças nas estruturas sociais desencadearam repercussões no cenário artístico. Seu surgimento teve aspectos próprios, pois tem origem da ascensão das famílias burguesas, da reorganização da escola e do novos status concedido as crianças pequenas na sociedade (RODRIGUES et al., 2013).

No Brasil, a literatura infantil chega mais tarde, inicialmente com adaptações de textos europeus feitos, por Alberto Figueiredo Pimentel, e só a partir de 1922, surge uma produção própria, pelas mãos de Monteiro Lobato. Nas últimas décadas, a literatura infantil brasileira mostra-se rica e diversificada, com vários enfoques e para todas as faixas etárias (RODRIGUES et a., 2013, p. 2).

A emergência da literatura infantil, antes de tudo, deveu a sua associação com a pedagogia, uma vez que suas histórias eram elaboradas para se converterem em recurso dela (ZAMBONI; FONSECA, 2010). Entretanto, embora a literatura infantil tenha surgido somente no século XVII, os contos e as histórias infantis, no entanto, existem desde o momento em que o ser humano adquiriu a fala.
Há relatos de histórias antigas na Índia, na África, no Oriente Médio e no Japão desde as primeiras civilizações. A literatura infantil pertence ao gênero literário mais rico da imaginação popular e esses contos e histórias servem como uma válvula de escape que permite a criança vivenciar seus medos e problemas psicológicos de maneira simbólica, saindo feliz dessa experiência (SILVA, 2009).

A literatura infantil, apesar de ser uma vertente da literatura geral que prima, na maioria das vezes, pela escrita direcionada à determinada faixa etária, possui obras com conteúdo capazes de lapidar o imaginário humano e auxiliar a compreensão e a resolução de conflitos internos de cada indivíduo em particular (SILVA, 2009, p. 136).

Nenhum tipo de leitura é tão enriquecedor como a literatura infantil, pois elas ensinam sobre questões e problemas internos dos seres humanos e apresentam possíveis soluções em qualquer meio social. Ou seja, a fantasia dessas histórias ajuda na formação da personalidade, do caráter, da ética e da moral, e, portanto, não pode faltar na educação, principalmente na escola de Educação Infantil.

3 A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA INFANTIL PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

As dificuldades que refletem no processo de aprendizagem se caracterizam como resultado de experiências e construções passadas que influenciam as futuras aprendizagens. Embora a dificuldade escolar esteja associada a múltiplos fatores, são sustentadas pela tríade: família, escola e sociedade e, a maneira como estes sistemas, sobretudo a família, lida com essas dificuldades, terá um importante papel na resolução e evolução desses problemas (TABILE; JACOMETO, 2017).
Esse assunto se mostra complexo devido diversos fatores como a variedade de conceitos, a utilização de diferentes termos para definição e designação do assunto e a ausência de um único conceito sobre as dificuldades de aprendizagem. Sendo assim, perceber as dificuldades escolares e trabalhar de maneira apropriada sobre elas, é um meio para que aconteça a aprendizagem significativa (MAIA; LEITE; MAIA, 2011).
Oportunizar para que o aluno consiga superar essa questão, na maioria das vezes causados por déficits físicos, afetivos ou cognitivos, representa o objetivo, a finalidade de vários professores que acreditam na construção, na superação que pode ser proporcionada pelo sistema educacional. As escolas de Edu-

cação Infantil são espaços ampliados de atenção primária a infância e a educação, e deixam claro que o papel do professor no processo de aprendizagem é essencial para o desenvolvimento da criança (MENDES; VELOSA, 2016).
Neste contexto, a literatura infantil surge como importante recurso didático para o processo de aprendizagem, pois pode:

Contribuir para o desenvolvimento emocional da criança, apresentando-lhe situações de tensão e conflito em que as personagens se envolvem e com as quais se debatem interiormente de forma emotiva (pela manifestação da tristeza, da raiva, do ciúme, da inveja, do medo), ou exteriorizando tais emoções em face do outro. Ou seja, a criança leitora compreende, dessa forma, que é natural que ela própria as sinta em diferentes momentos da sua vida, não devendo por isso culpabilizar-se por senti-las (MENDES; VELOSA, 2016).

A literatura infantil é um aspecto tão próprio do homem que uma mesma atividade pode ser aludida em diferentes espaços e tempos e se constitui em um espaço de aprendizagem que busca beneficiar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, psicomotoras, afetivas e intelectuais. Os contos de fadas existentes na literatura infantil são o embasamento para as crianças, pois a maior parte de suas experiências e vivencias se constroem com os contos infantis somado ao lúdico (MAIA; LEITE; MAIA, 2011).
A literatura infantil é capaz de estimular à inteligência, a afetividade, a emoção, o pensar, o querer, o sentir, a ludicidade, além de auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem. É por meio dos dois mundos, ou seja, por meio da realidade e da fantasia que se auxilia no crescimento integral das crianças, possibilitando um conhecimento de si mesmas e de mundo. Portanto, os dois mundos precisam ser um pelo outro, para que possam contribuir com eficácia no desenvolvimento infantil (REIS; TORRES; COSTA, 2016).
Além disso, segundo Zamboni e Fonseca (2010), a literatura infantil estimula a fantasia, a criatividade, capacidade crítica, reflexiva, contribuindo para o seu desenvolvimento e auxilia no processo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino. Ela leva a criança a desenvolver as emoções, a imaginação e os sentimentos de modo prazeroso e significativo, pois as histórias permitem que as crianças experimentem estados emocionais e afetivos diferentes daqueles vividos no dia a dia.
A literatura infantil, desde o início, esteve ligada, a um conceito de criança como indivíduo “a ser protegido, educado e formado em instituições apartadas da sociedade, onde também podia-se transmitir valores e ideologias desejadas pelos grupos dominantes” (REIS; TORRES; COSTA, 2016, p. 186). Entretanto, a representação estética e a criação iconográfica de personagens, cujos traços, coloração e plasticidade denotam uma presença fantasiada e, dotada de uma simbologia ingênua que reflete nas formas como os livros infantis desenham seus personagens.
A literatura infantil, é diferente daquela destinada as pessoas adultas e confere a criança uma especificidade própria para sua idade e um fenômeno de criatividade que representa o mundo, a vida e o homem por meio de palavras e figuras (MAIA; LEITE; MAIA, 2011). Ela representa tanto para as crianças como para os adultos o lúdico, a fantasia e o mágico, sendo a real comunicação para o mundo imaginário.
Oferece pistas e referências sobre a maneira de ser, agir e viver, os costumes, os valores, a história de um povo, de uma determinada época. Portanto, essas obras são fontes que auxiliam na alfabetização e letramento das crianças nos anos iniciais do ensino (ZAMBONI; FONSECA, 2010).

4 AS HISTÓRIAS COMO ALIADAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Para que o aprendizado ocorra é preciso que as histórias tenham algum significado para os alunos, proporcionando reconhecimento de suas limitações e simultaneamente sugerindo meios para seus problemas internos. Uma história quando contada tem a possibilidade de encantar quem a ouve. Neste sentido Bettelheim (2007) afirma que:

Para atingir integralmente suas propensões consoladoras, seus significados simbólicos e, acima de tudo seus significados interpessoais, o conto de fadas deveria ser contado em vez de lido. Se ele é lido, deve ser lido com um envolvimento emocional na estória e na criança, com empatia pelo que a estória pode significar para ela. Contar é preferível a ler porque permite uma maior flexibilidade (BETTELHEIM, 2007, p. 27).

As histórias contadas podem ser um enorme aliado ao professor, pois os contos podem proporcionar divertimento, momentos de prazer, estimular o imaginário, além de uma atividade sadia capaz de enriquecer seu vocabulário contribuindo para o desenvolvimento da cognição, da imaginação e da adaptação no seu contexto social (COELHO, 2000).
Além de contribuir para o enriquecimento do vocabulário e estimular a imaginação das crianças com o conto, também pode desenvolver e alcançar inúmeros objetivos, como: facilitar a expressão corporal, expandir a linguagem infantil, formar hábitos e atitudes morais e sociais, cultivo da atenção e da

memória por meio da imitação as crianças constroem bons exemplos e situações que decorrem das histórias, além de despertar o interesse pelo gosto e pela leitura (COELHO, 2000).
Segundo Farias e Rubio (2012) para prender a atenção, as histórias devem despertar curiosidade, sendo algo com significados para as crianças, pois deste modo proporcionará o desenvolvimento intelectual, organizando suas ansiedades e emoções, contribuindo para construir o reconhecimento de suas dificuldades e simultaneamente sugerindo soluções para seus conflitos internos. O narrador é figura-chave para execução das atividades desencadeadoras da narrativa, pois ao possibilitar momentos e situações imaginárias que favoreçam a fantasia, também cria um cenário cujo herói resolve conflitos de cunho social e pessoal.
Além disso, para o narrador desencadear a ativação da imaginação infantil, também precisa dar coerência nos conflitos e na história apresentada no conto. Segundo Farias e Rubio (2012) a educação deve partir de conceitos significativos pois, por meio dos contos de fadas as crianças começam a se encontrar no seu ser emocional e psicológico. E isso acontece porque este recurso enriquece a vida interior da criança permitindo a compreensão de problemas internos, auxiliando na criação de conceitos e no entendimento dos processos da vida.
Na visão de Bettelheim (2007) por meio dos contos de fadas a criança alicerça seus sofrimentos com conhecimentos, pois quanto maior o número de alternativas ficcionais forem oferecidas, mais as crianças conseguiram elaborar e organizar seus problemas e conflitos internos. Sobre esse tema a pesquisa de Corso e Corso (2006) esclarece que:

Histórias não garantem a felicidade nem o sucesso na vida, mas ajudam. Elas são como exemplos, metáforas que ilustram diferentes modos de pensar e ver a realidade e, quanto mais variadas e extraordinárias forem as situações que elas contam, mais se ampliará a gama de abordagens possíveis para os problemas que nos afligem (CORSO; CORSO, 2006, p. 303).

Portanto, um grande acervo das narrativas, é mesmo uma excelente caixa de ferramentas, com instrumentos certos para a operação necessária. Com esta afirmação pode-se considerar que a flexibilidade das narrativas dos contos da literatura infantil pode atingir adequadamente diferentes situações (CORSO; CORSO, 2006).
Assim, segundo Farias e Rubio (2012) quando se trabalha a imaginação da criança, é possível transportá-la para um mundo desconhecido, ao mesmo tempo em que se familiariza. Por meio de imagens as crianças conseguem reconhecer sentimentos do bem e do mal, cujos seus processos interiorizados passam a ser traduzidos através de imagens e situação observadas. Deste modo, é visto a importância dos contos de fadas um desenvolvimento melhor das crianças.

5 A LITERATURA INFANTIL NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

Foi a partir da necessidade de alfabetizar a massa iletrada que o Estado passou a se preocupar com a preparação de profissionais para trabalhar no campo educacional (CRIEZ, 2003). A necessidade de formar professores surgiu ainda no século XVII, desde Comenius e, tem relatos de que a primeira escola direcionada para a formação de professores data o ano de 1684, em Reims. Todavia, a ideia de institucionalizar as escolas para a formação docente, surgiu da sistematização das concepções liberais em ampliar o ensino a todas as massas sociais somente no século XIX (SAVIANI, 2018).
Essas prioridades, no entanto, sofreram grandes influências e acabaram se precarizando devido as dificuldades encontradas na relação cidadão-escola. O fracasso escolar que surgiu na alfabetização desse período ainda marca o sistema educacional exigindo especial atenção e soluções rápidas para um ensino eficaz e de qualidade (SAVIANI, 2018).
De acordo com Soares e Batista (2005) o processo de alfabetização e letramento são práticas indissociáveis, diferentes, simultâneas e interdependentes. A falta de entendimento desses termos acaba gerando uma grande confusão em uso prático e teórico, levando à perda de suas especificidades. Neste sentido, a literatura infantil surge como uma grande aliada no processo de alfabetização e letramento, sendo uma grande motivadora e incentivadora da aprendizagem, devido ser capaz de torna-la mais prazerosa e rica, permitindo a criança momentos em que é possível explorar sua imaginação e criatividade.

A boa literatura facilita o desenvolvimento da inteligência, interação e é fonte de divertimento e prazer. A literatura infantil pode, para muitos, parecer brincadeira, mas na realidade é o marco inicial de uma cultura e, por isso, é fundamental fazer parte da prática pedagógica do professor nas séries iniciais (EBERHARDT; MOURA, 2018, p. 1).

O termo alfabetização intitula o ensino e a aprendizagem de uma ou outra tecnologia de representação da linguagem do ser humano, a escrita alfabética-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de procedimentos e conhecimentos associados tanto ao funcionamento desse sistema de representação como as capacidades cognitivas

e motoras para manipular os equipamentos e instrumentos da escrita (SOARES; BATISTA, 2005). Neste contexto a literatura infantil surge como uma:

Opção pedagógica e estética que amplia o processo de ensino e aprendizagem da criança, uma vez que é capaz de contribuir na constituição do leitor competente. Na alfabetização, a literatura infantil desempenha múltiplos papéis, dos quais podemos destacar a construção e reconstrução do conhecimento que acontece a partir das leituras dos textos literários (SEGABINAZI; BRITO, 2017, p.144).

É necessário que a criança seja inserida no cenário da leitura desde os primeiros anos do ensino, portanto, cabe a escola, sobretudo ao professor proporcionar momento em que os gêneros textuais, dentre estes a literatura, gerem significativas expectativas. O acesso da criança no universo da escrita ocorre simultaneamente por meio de dois processos: aquisição do sistema convencional da escrita, a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de utilização desses sistemas em atividades de leitura e de escrita, nas diferentes práticas sociais que envolvem o processo da linguagem escrita, ou seja, o letramento (SOARES; BATISTA, 2005).
Segundo Soares (2017) não se trata, portanto, de processos independentes, mas sim indissociáveis e interdependentes. Nesta perspectiva, Soares e Batista (2005) acrescentam que o desenvolvimento da alfabetização acontece no contexto e por meio de práticas de leitura e de escrita, ou seja, por intermédio de atividades de letramento, o qual, por sua vez, só pode se desenvolver no contexto da, e por intermédio da aprendizagem das relações fonema-grafema, ou seja, em dependência do processo de alfabetização.

O domínio da leitura é uma experiência tão importante na vida da criança, que determina o modo como ela irá perceber a escola e a aprendizagem em geral. Em decorrência disso, o esforço despendido pela criança no reconhecimento de letras e palavras precisa aliarse à certeza de que será compensado pela leitura de textos altamente estimulantes (EBERHARDT; MOURA, 2018, p. 4).

Na visão de Lucas (2011) a utilização da literatura infantil faz com que o aluno tenha prazer na aprendizagem. Portanto, cabe a escola estimular o gosto pela leitura durante o processo de escolarização da criança. Isso porque as histórias e os contos da literatura infantil favorecem a leitura lúdica, prazerosa além de proporcionar conhecimento da linguagem e aspectos da vida do ser humano.
É importante que os professores realizem atividades pedagógicas com a literatura infantil, possibilitando de modo competente momentos de ludicidade de escrita e de leitura, a explorando em sua totalidade. Assim, é essencial que o professor planeje e organize de maneira prévia a literatura a ser trabalhada e adequá-la ao processo de aprendizagem da alfabetização e letramento (EBERHARDT; MOURA, 2018).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil proporciona aos alunos meios para desenvolver habilidades como interpretação de textos, aumento do vocabulário, reflexão, criatividade e a criticidade. Portanto, os professores precisam ter clareza da necessidade de introduzir a literatura infantil na prática pedagógica, pois auxilia o aluno no seu desenvolvimento cognitivo e emocional, assim como contribui para solucionar problemas internos, despertar a autonomia, a criticidade e a criatividade necessária para formação de conceitos e caráter essenciais para viver em sociedade.
Embora a escolha do tipo de literatura infantil não tem papel direto com a bagagem cultural trazida pela criança ou com o método que conserva e assegura o meio cultural em que a mesma está inserida, durante a leitura o aluno entra em contato com o universo do lúdico e do faz de conta, construindo um mundo colorido, dinâmico e alegre, onde se aprende brincando e brinca para aprender. Sendo assim, a literatura infantil pode ser considerada como o alicerce para o desenvolvimento das crianças em sua totalidade, principalmente na Educação Infantil.
Portanto, conclui-se que a literatura infantil inserida no sistema pedagógico tende a promover de modo espontâneo as atividades educacionais que compreendem o período da Educação Infantil, proporcionando que a criança se desenvolva em sua totalidade. A literatura infantil trata-se de um gênero que prima pela ludicidade e fruição, portanto, os professores que pretendem ampliar o nível de letramento ou de alfabetização, ao objetivarem alargar as experiências dos alunos com a linguagem escrita podem recorrer ao encantamento e a magia do que a literatura infantil proporciona.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BETTELHEIM, B. A Psicanálise dos Contos de Fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007
COELHO, B. Contar história: Uma Arte sem Idade. 10ª ed. São Paulo: Ática, 2001.
CORSO, D. L. e CORSO, M. Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.
CRIEZ, Mirian. Alfabetização e letramento. 1. ed. São Paulo: Pearson, 2013.
DUARTE JUNIOR, J.F. Fundamentos estéticos da

educação. 1. ed. Campinas: Papirus, 1996.
EBERHARDT, Márcia R.; MOURA, Sandra E. A importância da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento dos educandos do 1° ciclo do ensino fundamental. In. XVIII Seminário Internacional de Educação no Mercossul. 2018. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/mercosul/>. Acesso em: 10 ago. 2020.
FARIAS, F.R.A. de; RUBIO, J. de A.S. Literatura Infantil: A Contribuição dos Contos de Fadas para a Construção do Imaginário Infantil. Revista Saberes da Educação. v. 3, n.1, 2012.
KRAMER, Sônia. In: A Política do pré-escolar no Brasil. A arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
LOUREIRO, Alicicia Moreira Almeida. O ensino da música na escola fundamental. São Paulo: Papirus, 2005.
LUCAS, Maria Angélica O.F. Letramento, alfabetização e literatura infantil: uma relação possível e necessária. In. X Congresso Nacional de educação – EDUCERE. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5060_2491.pdf> Acesso em: 10 ago. 2020.
MAIA, Ana C.B.; LEITE, Lucia P.; MAIA, Ari F. O emprego da literatura infantil na educação infantil: a investigação e intervenção com professores de pré-escola. In. Revista Psicopedagogia. v. 28, n. 86, 2011, p. 144-155.
MENDES, Teresa; VELOSA, Marta. Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. In. Revista Pro. Posições. v. 27, n. 2, 2016, p. 115-132.
REIS, Mariana P.; TORRES, Eneida P.P.; COSTA, Beethoven R. Infância, escola e literatura infantil: livro para criança não precisa ser educativo. In. Revista Psicopedagogia. v. 33, n. 101, 2016, p. 184-195.
RODRIGUES, Scheila L. et al. Literatura infantil: origens e tendências. In. XV Seminário Internacional de Educação no Mercosul. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/mercosu l/pagina/anais/2013/>. Acesso em: 12 ago. 2020.
SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 50. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.
SEGABINAZI, Daniela; BRITO, Rosa S A. Literatura infantil e alfabetização: uma experiência para ler e escrever. In. Revista de Educação Anál. v. 2, n. 1, 2017, p. 121-146.
SILVA, Aline L. Trajetória da literatura infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade. In. Revista Univem. v. 2, n. 2, 2009, p. 135-149.
SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
SOARES, Magda; BATISTA, Antônio A.G. Alfabetização e Letramento: caderno do professor. 1. ed. Belo Horizonte: Ceale/ FaE/UFMG.
TABILE, Ariete F.; JACOMETO, Marisa C D. Fatores que influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. In. Revista Psicopedagogia. v. 34, n. 103, 2017, p. 75-86.
ZABALZA, Miguel. A Qualidade em educação infantil. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Art-Med, 1998. Porto Alegre: Artmed, 1998.
ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva G. Contribuição da leitura infantil para aprendizagem de noções do tempo histórico: leituras e indagações. In. Caderno Cede
s. v. 30, n. 82, 2010, p. 339-353.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS PARA A PSICOMOTRICIDADE

NAIMA ALEXANDRA DE ASSIS

RESUMO
Brincar é uma parte importante do desenvolvimento inicial de uma criança. Brincar ajuda o cérebro das crianças a desenvolver e amadurecer suas habilidades de linguagem e comunicação. Jogos simples de esconde-esconde, sacudindo um chocalho ou cantando uma música são muito mais importantes do que apenas uma maneira de passar o tempo. Eles ensinam crianças pequenas sobre comunicação, desenvolvem suas habilidades motoras, que fazem parte da psicomotricidade e ajudam na solução de problemas. Algo tão fácil quanto empilhar e derrubar blocos permite que as crianças descubram conceitos de matemática e ciências, incluindo formas, gravidade, equilíbrio e contagem. Esses jogos da primeira infância são vitais para estabelecer as bases da educação formal. Na maioria dos casos, o aprendizado começa com os pais ou responsáveis que se envolvem, brincam e respondem à criança.
PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Crianças; Jogos.

INTRODUÇÃO

Os primeiros anos de vida moldam o futuro de uma criança na idade adulta. É quando o desenvolvimento cerebral mais significativo acontece, principalmente nos dois primeiros anos de vida. A falta de brincadeira e comunicação, conhecida como “subestimulação”, pode ter consequências negativas a longo prazo no aprendizado e na saúde física e mental da criança.
Aproximadamente 80% do desenvolvimento do cé-

rebro é completado aos três anos e 90% aos cinco. Isso significa que uma criança não pode esperar a escola primária começar a aprender.

Esses jogos da primeira infância são vitais para estabelecer as bases da educação formal. No entanto, em famílias pobres, onde os pais podem trabalhar longas horas e lutam apenas para alimentar suas famílias, o acesso a brinquedos apropriados e a capacidade de reservar tempo para brincar podem ser limitados.
É importante reconhecer o papel crucial que desempenha no desenvolvimento da primeira infância. O apoio à brincadeira deve ser incorporado aos programas de desenvolvimento da primeira infância.
Quando as ciências humanas eram governadas pelo paradigma dicotômico, que entendia o homem como resultado da adição de dois elementos, corpo e espírito, soma e psique, parecia inquestionável que a competência do professor de Educação Física, como o próprio nome indicava, era exclusivamente à parte material, o corpo, a soma. Muito em breve, na França, primeiro do campo da medicina e depois da psicologia, surgiram diversas contribuições sob o nome genérico de “psicomotricidade”.
No entanto, tudo parece indicar que as novas abordagens com as quais chegamos ao século XXI estão mais interessadas em uma perspectiva holística, global, abrangente e comportamental, seja ela denominada habilidades motoras ou atividade física, abandonando as perspectivas analíticas, tão úteis até agora.
Esse processo nada mais é do que a aplicação e reflexão de uma nova maneira de entender o homem e, portanto, de entender o corpo e os relacionamentos que podem ser estabelecidos entre diferentes dimensões de sua natureza. Essa formulação, na qual não é mais possível distinguir os diferentes aspectos para conceder tratamentos independentes e desconectados, propicia à educação física uma ampliação de suas possibilidades de intervenção e, ao mesmo tempo, impõe novas competências e outros propósitos.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NAS ESCOLAS

O brincar é uma parte importante do desenvolvimento infantil. Através da brincadeira, as crianças aprendem sobre formas, cores, causa e efeito e elas mesmas. Além do pensamento cognitivo, o brincar ajuda a criança a aprender

habilidades sociais e psicomotoras. É uma maneira de comunicar alegria, medo , tristeza e ansiedade .
No início dos anos 2000, crianças de todas as idades e de todas as origens socioeconômicas preferem televisão, computadores e brinquedos a pilhas a brincadeiras auto-dirigidas, imaginativas e criativas. Essa tendência deixa as crianças carentes de desenvolvimento, porque brincadeiras imaginativas e de fantasia permitem que elas explorem seu mundo e expressem seus pensamentos e sentimentos mais íntimos, esperanças e medos, gostos e desgostos. Através do jogo, as decisões são tomadas sem penalidade ou medo de fracassar. O brincar permite que as crianças obtenham o controle de seus pensamentos, sentimentos, ações e as ajuda a alcançar autoconfiança.
A brincadeira assume formas diferentes para crianças diferentes, e sua definição envolve muitos aspectos. Brincar é o oposto direto do trabalho; é frívolo. Proporciona liberdade e convida o impulso a se envolver em tolices. No entanto, fornece um meio para o desenvolvimento do ego e um processo pelo qual as habilidades sociais e físicas também se desenvolvem.
Brincar com imaginação e fantasia é o meio natural de auto-expressão da criança e um que dá pistas sobre os estados conscientes e inconscientes da criança. Na terapia lúdica, os médicos empregam várias técnicas projetadas para revelar o desenvolvimento psicológico e social da criança. A terapia lúdica dirigida ao médico não é, portanto, uma brincadeira autodirigida naturalmente, mas uma brincadeira projetada por um profissional para facilitar a compreensão da criança e do processo de cura da criança.
O jogo reforça o crescimento e o desenvolvimento da criança. Algumas das funções mais comuns do jogo são facilitar o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo, social e moral .
DESENVOLVIMENTO FÍSICO: Ajuda no desenvolvimento de habilidades motoras finas e grossas . As crianças repetem certos movimentos do corpo apenas por prazer, e esses movimentos desenvolvem o controle do corpo. Por exemplo, um bebê primeiro bate em um brinquedo, depois tenta agarrá-lo e, eventualmente, consegue pegá-lo. Em seguida, a criança sacode o chocalho ou talvez o leve à boca. Dessa maneira, o bebê passa de gestos simples para gestos mais complexos.

DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL: As crianças ansiosas podem ser ajudadas pela representação. A representação de papéis é uma maneira de lidar com conflitos emocionais. As crianças podem escapar através do jogo para um mundo de fantasia, a fim de dar sentido ao mundo real. Além disso, a autoconsciência de uma criança se aprofunda à medida que explora um evento por meio de dramatizações ou brincadeiras simbólicas.
Quando um pai ou irmão joga um jogo de tabuleiro

com uma criança, compartilha um passeio de bicicleta, joga beisebol ou lê uma história, a criança aprende a importância própria. A auto-estima da criança aumenta. Os pais enviam mensagens positivas para seus filhos quando eles comunicam prazer em prestar-lhe cuidados diários. A partir dessas interações iniciais, as crianças desenvolvem uma visão do mundo e adquirem uma noção de seu lugar nele.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO: As crianças adquirem conhecimento através de suas brincadeiras. Eles exercem suas habilidades para pensar, lembrar e resolver problemas. Eles se desenvolvem cognitivamente, pois têm a chance de testar suas crenças sobre o mundo.

As crianças aumentam suas habilidades de resolução de problemas através de jogos e quebra-cabeças. As crianças envolvidas em brincadeiras de faz de conta podem estimular vários tipos de aprendizado. A linguagem é fortalecida à medida que as crianças modelam os outros e organizam seus pensamentos para se comunicarem. Crianças brincando de casinha criam narrativas elaboradas sobre seus papéis e a natureza da vida cotidiana.

As crianças também aumentam sua compreensão de tamanho, forma e textura através da brincadeira. Eles começam a entender os relacionamentos enquanto tentam colocar um objeto quadrado em uma abertura redonda ou um objeto grande em um espaço pequeno. Livros, vídeos e brinquedos educativos que mostram figuras e palavras correspondentes também aumentam o vocabulário da criança e aumentam o conceito de mundo da criança.

DESENVOLVIMENTO SOCIAL: Um recém-nascido não pode se diferenciar dos outros e é completamente auto-absorvido. À medida que a criança começa a brincar com os outros e com os objetos, uma percepção de si como separada dos outros começa a se desenvolver. A criança começa a sentir alegria pelo contato com

outras pessoas e se envolve em comportamentos que envolvem outras pessoas. A criança descobre que, quando ele fala alto ou ri, a mãe fala de volta. A criança logo espera essa resposta e a repete por diversão, brincando com a mãe.

À medida que as crianças crescem, elas desfrutam de uma interação lúdica com outras crianças. As crianças aprendem sobre limites, revezamento, trabalho em equipe e competição. As crianças também aprendem a negociar com diferentes personalidades e os sentimentos associados à vitória e à perda. Eles aprendem a compartilhar, esperar e ser paciente.

DESENVOLVIMENTO MORAL: Quando as crianças brincam com seus colegas e familiares, começam a aprender que alguns comportamentos são aceitáveis, enquanto outros são inaceitáveis. Os pais começam essas lições cedo na vida da criança, ensinando-a a controlar o comportamento agressivo . Os pais podem desenvolver a moral ao ler para as crianças, enfatizando as implicações morais nas histórias. As crianças podem se identificar com os personagens fictícios morais sem assumir seus papéis. Com os colegas, eles aprendem rapidamente que revezar é gratificante e trapacear não é. As brincadeiras em grupo ajudam a criança a apreciar o trabalho em equipe e compartilhar e respeitar os sentimentos dos outros. A criança aprende a ser gentil e caridosa com os outros.

À medida que as crianças se desenvolvem, suas brincadeiras também evoluem. Certos tipos de jogo estão associados, mas não restritos a, faixas etárias específicas.

Promover a brincadeira para uma criança doente é um desafio quando a criança não pode participar voluntariamente da brincadeira. Os pais precisam perceber a importância da brincadeira para o bem-estar de uma criança doente. As crianças podem levar livros, jogos e bichos de pelúcia favoritos para o hospital. Nos hospitais, as crianças pequenas precisam de brinquedos que possam manipular de forma independente, para que os pais às vezes sejam livres para se concentrar em questões médicas e na equipe de saúde.

As atividades lúdicas variam de acordo com as circunstâncias culturais e socioeconômicas. Quando as crianças não falam o idioma do grupo, jogos como empilhar blocos ou construir com brinquedos de brincar são atraentes. Tocar fitas de

músicas infantis amadas também pode ser eficaz. A criança não precisa entender as palavras para apreciar a música ou bater palmas com o ritmo.

CORPO, MOVIMENTO E PSICMOTRICIDADE

A psicomotricidade é de grande importância nos estágios iniciais da vida da criança e, portanto, é necessária sua inclusão nos estágios infantil e primário. No entanto, o trabalho de psicomotricidade realizado na escola é bastante escasso, o que significa perder uma das maneiras mais adequadas e enriquecedoras, para que os alunos aprendam e se desenvolvam adequadamente, sem esquecer nenhuma das áreas que compõem sua globalidade.

Segundo Molina (1969), o desenvolvimento mental é evidenciado graças às manifestações motoras da criança. Nos primeiros anos de vida, a realidade é dominada pelas habilidades motoras. Qualquer produção representativa tem sua origem no comportamento motor.

Os movimentos das crianças seguem uma evolução

escalonada que tende a alcançar maior precisão. Molina (1969), distingue três estágios fundamentais nessa evolução do movimento, sendo o primeiro o mais importante, que vai do nascimento aos 7 anos, uma vez que as mudanças mais decisivas ocorrem nele e permitirão que os movimentos sejam alcançados adequado em sua evolução. O segundo varia de 7 a 10 anos e o terceiro de 10 a 14 anos.
Usamos o corpo e o movimento da criança para trabalhar outros aspectos, como o conhecimento e a afetividade do sujeito. A psicomotricidade visa desenvolver suas habilidades motoras, expressivas e criativas.
A psicomotricidade considera o sujeito um ser global. Habilidades motoras, psiquismo e afetividade são inseparáveis, com os quais esses aspectos não devem ser tratados separadamente, mas juntos. Para alcançar uma representação mental e o desenvolvimento do esquema corporal, a educação psicomotora concentra-se no trabalho do corpo, que lhe permite tomar consciência, adquirir e assimilar lateralidade, organização espaço-temporal e alfabetização. Tudo isso levando em consideração o

relacionamento consigo mesmo, com os outros e com os objetos. Com o trabalho da psicomotricidade, pretende-se que a vida escolar não se baseie apenas na transmissão de conhecimento à criança, mas trabalhe nas três áreas fundamentais do ser humano, que são os aspectos motores, afetivos e cognitivos.
É comum encontrar-se na escola com alunos que apresentam certas dificuldades na linguagem, escrita, leitura, problemas de atenção, coordenação ... etc. Le Boulch (1986) afirma que muitos dos problemas de reeducação não apareceriam se, paralelamente ao trabalho de leitura, escrita e aritmética, fosse realizado um trabalho de psicomotricidade, no qual o movimento fosse o principal meio educacional, associado a exercícios gráficos e manuseio. Este é o ponto de partida em que confiamos, para tentar aprimorar esse conceito educacional e apresentá-lo como uma forma excepcional de ensino, trabalhando no conteúdo curricular por meio da psicomotricidade, mascarando o ensino de formas recreativas e recreativas, portanto, tornando-o mais motivador para nossos alunos.
É evidente que nos animais superiores o movimento é a expressão de uma organização muito elaborada por meio de uma estrutura de dimensão importante. Mas em todos os níveis do movimento vital escala é intimamente relacionada com o fenômeno da reatividade, para fazer com a resposta ou, seja a reação de um organismo, à ação de um estímulo apropriado. Assim, podemos definir o estímulo como uma modificação do ambiente (externo ou interno), que produz uma reação ou resposta do sujeito submetido à sua ação.
O desenvolvimento da psicomotricidade é o resultado da maturação de certos tecidos nervosos, aumento em tamanho e complexidade do sistema nervoso central, crescimento dos ossos e músculos. São, portanto, comportamentos não aprendidos que surgem espontaneamente desde que a criança tenha condições adequadas para exercitar-se. Esses comportamentos não se desenvolverão caso haja algum tipo de distúrbio ou doença. Podemos notar que crianças que vivem em creches e que ficam presas em seus berços sem qualquer estimulação não desenvolverão o comportamento de sentar, andar na época adequada que futuramente apresentarão problemas de coordenação e motricidade.

É inato do ser humano o ato de movimentar-se. Estamos sempre nos movimentando em tudo que fazemos, mas a capacidade que uma criança tem para movimentar-se é muito mais ágil que um adulto.
Considera-se que a criança aprende enquanto escuta e repete. No cotidiano de escolas de educação infantil, existe o canto de músicas rotineiras, a contação de histórias, os jogos e as brincadeiras, e a criança inserida no mesmo grupo, com os amigos que ela costuma trabalhar e brincar.
Segundo Dhome (2003):

O desenvolvimento pessoal funda-se em um processo de auto descoberta, onde cada qual tende a tomar consciência do que sabe fazer e do que tem dificuldade, como pode potencializar aquilo que faz bem e conviver, ou diminuir, com afeitos daquilo que tem menos habilidades. O processo de comparação pode ser doloroso, porém é eficaz e, às vezes, inevitável. Porém, atividade lúdica pode compor este processo de comparação de forma agradável, divertida e em um clima de camaradagem. Quando a criança joga, ela percebe suas possibilidades e a dos companheiros. (DHOME, 2003, p.124-125)

É relevante que as escolas sejam ambientes abertos as trocas de experiências, fazendo com que as crianças tenham acesso aos diferentes tipos de linguagens, para que possam não só conhecê-las, mas apropriar-se delas, a fim de que ela domine, por meio da linguagem, a sua relação com si própria e com o mundo.
Os jogos e as brincadeiras envolvem uma capacidade de ação por iniciativa própria, portanto são caracterizados por atitudes, que correspondem a reações de estímulos externos, inerentes ao ser humano.

Na Educação Infantil e nas séries iniciais, os jogos educativos conduzem a criança à descoberta, à curiosidade, à concentração, à percepção, tornando o ensino mais agradável, visando o desenvolvimento da linguagem e do raciocínio lógico.
A oportunidade de aprender de forma lúdica estimula as crianças se tornarem seres críticos e ativos acerca da realidade do seu cotidiano, despertando uma maior consciência de si mesmo e do outro.
Borba (2007) afirma que:

O espaço do brincar nas nossas escolas é apenas passatempo e liberação - reposição de energias para alimentar o trabalho? Ou é uma forma de interpretar, agir e nos relacionar com o mundo e com os outros, vivenciada como experiência que nos humaniza, levando-nos à apropriação de conhecimentos, valores e significados, com imaginação, humor, criatividade, paixão e prazer? (BORBA, 2007, p. 41).

Ao utilizar os jogos e as brincadeiras de forma adequada como recurso pedagógico, ambos contribuirão para o processo ensino aprendizagem das crianças na escola, especialmente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, pois estes recursos retém o interesse da criança possibilitando assim, o seu desenvolvimento global de habilidades necessárias para processo educativo.
A noção de estímulo implica dois elementos, os órgãos sensoriais que recebem as modificações do meio (externo ou interno) e as respostas que seguem os estímulos capturados. Em geral, as respostas dos organismos inferiores são muito mais simples que as dos organismos superiores, mas em ambos os casos, eles sempre constituem unidades de ação no meio ambiente. Para as unidades de resposta que atuam no ambiente, nós as chamamos de comportamentos.
Esses comportamentos não são isolados uns dos outros ao contrário, articulam-se formando o que conhecemos como comportamentos, próprios e distintivos de cada espécie. Esses comportamentos são expressos por meio de movimentos. Mas existem outras características definidoras dos seres vivos além do movimento e da reatividade a organização específica de cada espécie viva, metabolismo, crescimento, reprodução, diferenciação e a adaptação.
Os seres vivos e particularmente os animais definiram formas e dimensões para cada espécie com uma organização de complexidade crescente do nível molecular para a célula, e a partir daí para os níveis mais elevados de tecidos, órgãos e sistemas, a manutenção de uma operação coordenada com a outra, que é a expressão característica de um organismo biológico.
No caso do ser humano, a garantia de que um indivíduo realiza exatamente os mesmos movimentos e gestos que outros indivíduos da mesma espécie realizam não é tão automática e rígida quanto nos animais. Aquelas que existem no momento do nascimento da criatura humana, são todas as potencialidades adquiridas ao longo de milhares de séculos de evolução histórica das espécies, mas apenas o estímulo social, a educação, se quiser dar um nome, garantirá o pleno desenvolvimento dessas potencialidades.

“Corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar. É necessário, a cada inicio de ano, que o corpo da criança também seja matriculado na escola, e não seja, considerado por algumas pessoas como um ‘estorvo’, que quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará a aprendizagem.” (FREIRE, 2005, p.11)

Se o ambiente social é pobre em estímulos que desencadeiam o exercício dessas potencialidades, surgem falhas, lacunas no desenvolvimento motor, que quanto mais tempo demorar para atacá-los, menor a chance que terão de remediá- los. O papel humilde do instinto no desenvolvimento da mobilidade humana (comparado a outras espécies) fornece um número relativamente pequeno de padrões inatos de movimento, que muito cedo se tornam insuficientes para as exigências do meio ambiente e da vida social.
Como em todas as outras funções do organismo, a função motora envolve a ruptura e a restauração de ligações químicas que asseguram a energia necessária para o desempenho de uma tarefa motora. Na função motora encontramos em todos os níveis, mas com maior notoriedade na contração muscular, as principais categorias de reações metabólicas. Mesmo no caso de indivíduos sedentários, sua atividade motora exigirá contrações musculares nas quais oxigênio e fosfocreatina serão consumidos, dióxido de carbono, ácido lático e fosfato inorgânico serão formados.
Há relações muito próximas entre crescimento e movimento em animais superiores, como evidenciado pelo menor tamanho de animais criados em cativeiro, em espaços significativamente menores do que aqueles de seu habitat natural. Mas essa relação é muito mais evidente até no ser humano. A biologia prova que todos os organismos vivos modificam suas dimensões ao longo da vida e, com base nessa observação, a concepção de crescimento é baseada. Nos organismos unicelulares, o crescimento deve-se exclusivamente ao aumento

do tamanho das células (hipertrofia) em seres multicelulares, esse aumento no tamanho se deve ao aumento no tamanho das células individuais (hipertrofia), ao aumento do número de células (hiperplasia) ou a ambos os mecanismos como um todo.

"O desenvolvimento motor está relacionado às áreas cognitiva e afetiva do comportamento humano, sendo influenciado por muitos fatores. Dentre eles destacam os aspectos ambientais, biológicos, familiar, entre outros. Esse desenvolvimento é a contínua alteração da motricidade, ao longo do ciclo da vida, proporcionada pela interação entre as necessidades da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente." (GALLAHUE, 2005, p. 03).

Já não é necessário demonstrar que a atividade física sistemática influencia favoravelmente o crescimento humano, o crescimento osteo-muscular requer que o movimento atinja suas possibilidades potenciais máximas, a maturação do sistema nervoso é aumentada pelo exercício motor; e o mesmo acontece com as grandes estruturas responsáveis pelas funções vitais (milhares de trabalhos científicos falam sobre a necessária influência das habilidades motoras no desenvolvimento cardiopulmonar). Mas também é óbvio que a produção de movimentos cada vez mais amplos e coordenados dependerá, por sua vez, do crescimento ósseo, desenvolvimento muscular e ligamentar e a maturação do sistema nervoso, enquanto a possibilidade de realizá-las continuamente ao longo do tempo, apoiando a fadiga, será determinada pelo desenvolvimento pulmonar e cardíaco.
A função motora é realizada num material que no homem é uma estrutura que se desenvolve desde a fertilização, unicelular por meio do feto após o nascimento, deixando a desenvolver até à maturidade. Os processos de diferenciação celular e especialização que vai constituir os tecidos e órgãos diferentes que por sua vez conduzem à estrutura final complexo, são influenciados, enquanto que a condição de todos os movimentos, e função motora é determinante em muitos desses processos de diferenciação.

"Para Gallahue e Ozmum (2005, p.298), por sua vez, coordenação é a habilidade de integrar em padrões eficientes de movimento, sistema motores separados com modalidades sensoriais variadas. Os mesmos autores dizem que quanto mais complicadas as tarefas motoras, maior será o nível de coordenação necessário para um desempenho hábil. Colocam ainda que coordenação se liga aos componentes de aptidão motora, equilíbrio, velocidade e de agilidade, porém não está internamente alinhada à força e à resistência. Conforme definido por esses autores, "equilíbrio é a habilidade de um indivíduo manter a postura de seu corpo inalterada, quando este é colocado em várias posições. O equilíbrio é básico para todo movimento e influenciado por estímulos visuais, táteis, sinestésicos e vestibulares" (GALLAHUE E OZMUM, 2005, p.298)

Do ponto de vista biológico, compreende-se por adaptação de qualquer modificação estrutural, fisiológicas ou comportamentais, que permitem que um organismo vivo permanecer em equilíbrio com o seu meio ambiente (homeostase). A eficácia, ou seja, a solução positiva pela conduta ou ação que satisfazer uma necessidade organizacional ou interesse, é um conceito intrinsecamente ligado à adaptação.
Em todos os organismos animais e, em certa medida, nas plantas, o movimento está associado à adaptação. No homem, o papel do movimento na adaptação é evidente tanto em termos de adaptação individual quanto naquilo que podemos chamar de adaptação ontogenética da espécie ao longo de sua história biológica. Com efeito, os movimentos humanos são inseparáveis das estruturas que os provocam. Entre marcha e locomotora como entre o manuseamento e a anatomia da mão, ou em outro plano e, entre o comportamento de condução e o comportamento geral do sujeito, existe uma clara e unidade indivisível.
De nossos antepassados comuns com os grandes símios, até o homem atual; o movimento tem sido a principal causa e efeito das diferentes adaptações que permitiram alcançar o espécime humano de nossos dias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicomotricidade nem sempre foi considerada da mesma maneira; no século XIX ela aparece como um colapso da Educação Física e foi somente no século XX que seu lado psicológico e pedagógico foi reconhecido. Atualmente, a psicomotricidade é de grande importância nos centros de educação infantil; o menino e a menina, por meio dela, adquirem noções espaciais, temporais e laterais relacionadas ao corpo, objetos, situações que facilitam a aquisição de novos conhecimentos, aprendizados e desenvolver suas habilidades. Pode se dizer que o trabalho da psicomotricidade contribui para o desenvolvimento físico, afetivo, social e intelectual de crianças em idade infantil.
Nas atividades de psicomotricidade, a criança adquire noções espaciais, temporais e laterais relacionadas ao seu corpo, objetos, situações que facilitam a aquisição de novas aprendizagens, desenvolve suas habilidades.
No início da infância, as crianças encontram em seu

corpo e movimento as principais formas de entrar em contato com a realidade que as cerca e, dessa forma, adquirem o primeiro conhecimento sobre o mundo em que estão crescendo e se desenvolvendo.

Sem dúvida, a descoberta progressiva do próprio corpo como fonte de sensações, a exploração das possibilidades de ação e funções corporais constituirão experiências necessárias nas quais o pensamento infantil será construído. Da mesma forma, as relações afetivas estabelecidas em situações de atividade motora, e em particular através da brincadeira, serão fundamentais para o crescimento emocional. Neste sentido, por outro lado, é justamente esse assunto, e para o estágio em questão, que corresponde à tarefa de dar respostas às questões levantadas, e outras como estilo de vida sedentário excessivo ou obesidade infantil. Isso exige que professores e educadores desse nível educacional questionem de maneira responsável as intenções e formas de intervenção didática no campo motor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.

ALVES, Rubens. Conversas sobre Educação. Campinas, SP: Verus Editora, 2003. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional par a educação infantil. Brasília, 1998. V. 2.

CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1997.

DHOME, Vânia. Atividade lúdica na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

FREIRE, J. B. De corpo e alma: o discurso da motricidade. São Paulo: Summus, 1991.

FREIRE, João Batista. Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Práticas da Educação. SP: Scipione, 1997.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN J. C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

LE BOULCH, J. (1986). Educação por movimento em idade escolar. Editorial Paidos. 31, 35. Barcelona.

MOLINA, D. (1969) Psychomotricity . A coordenação visomotora e dinâmica manual da criança subfinanciada. Editorial Losada, SA pp 9, 21. Buenos Aires.

MARCELIIINO, Nelson Carvalho. Pedagogia da animação. São Paulo: Papirus, 1990.

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Porto Alegre: Propil, 1994.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. SANTOS, Santa Marli pires dos. Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SNEYDERS, Georges. Alunos felizes. São Paulo: Paz e Terra, 1996. VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

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

WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975

ALUNOS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NATALIA DA SILVA LIRA

RESUMO

A pesquisa do artigo trata de uma área de conhecimento mais importantes a inclusão na escola trazendo uma reflexão quanto a concepção dos educadores frente ao processo inclusivo, no sentido de despertar e incentivar o desejo e a importância de se repensar as práticas, analisando-as e modificando-as conforme necessidades, para a concretização de uma prática mais significativa e eficaz. No que nos dias atuais essa necessidade ela e gritante perante a todos nos, tanto na escola como na sociedade. Falar um pouco do autismo e de como se trata dentro da unidade escolar para melhor atende – lós, na educação infantil como descobrimento de fatores importantes para melhor atender e dar suporte necessário.

PALAVRAS – CHAVE: Reflexão; Prática; Sociedade.

INTRODUÇÃO

A educação especial e inclusiva, é uma ação politica, social, cultural e pedagógica, assim sendo visa a defesa do direito de todos os alunos de estarem na escola, aprendendo e participando.

Quando falamos de inclusão na escola na vida e um assunto muito complexo e difícil para gerenciar, muito mais nas escolas públicas, onde esse processo e muitas vezes bem complicado de aceitar e compreender cada caso com suas individualidades. As condições nas escolas públicas são ainda precárias para todos os alunos, e para os alunos com necessidades especiais ainda mais, pois nem todas as escolas estão preparadas tanto na parte física, como pedagogicamente.

A evolução é continua e mais lenta, muitas vezes

com imensas dificuldades para o melhor atendimento, contudo estamos caminhando.
Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.
Quando as pessoas são questionadas sobre o autismo, geralmente são levadas a dizer que se trata de crianças que se debatem contra a parede, têm movimentos esquisitos, ficam balançando o corpo, e chegam até a dizer que é perigoso e precisam ficar trancados em uma instituição para deficientes mentais (ORRÚ, 2007, p.37).
Devemos realçar que, ainda hoje, ninguém sabe dizer ao certo, o que é o Autismo. Assim, não podemos nos afastar da recomendação de Leo Kanner em relação à adoção de uma postura de humildade, cautela diante do tema, já que compreender o Autismo exige uma constante aprendizagem, uma revisão contínua das nossas crenças, valores e dos nossos conhecimentos sobre o mundo e, sobretudo sobre nós mesmos (CAVACO, 2014, p. 45).

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO DE TODOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A concepção de educação inclusiva, com base nos princípios do direito de todos à educação e valorização da diversidade humana, fundamenta a política de educação especial que orienta os sistemas de ensino, para garantir o acesso de todos às escolas comuns da sua comunidade e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.
O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, apoia a construção de sistemas de ensino inclusivos, com desenvolvimento de políticas públicas de democratização do acesso à educação, de gestão participativa, de formação de professores, de eliminação de barreiras pedagógicas, atitudinais, físicas e nas comunicações que possibilitem o acesso pleno ao currículo.
A partir da Declaração de Salamanca, em 1994, a inclusão escolar de crianças com necessidade especial no ensino regular vem despertando temas de pesquisas, tendo uma maior amplitude no sentido de implantar novos conhecimentos nas práticas pedagógicas.
Contudo quando falamos de direitos de todos, nem sempre isso configura estar incluindo, e muitas vezes excluindo de uma forma lenta, quem por vezes nem percebemos, por vários fatores que integra uma concepção de estrutura física e humana.
O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados, ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.
A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegurar a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências.
Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem–se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).
O planejamento e a implantação de políticas educacionais para atender a alunos com necessidades educacionais especiais, requerem domínio conceitual sobre a inclusão escolar e sobre as solicitações decorrentes de sua adoção enquanto princípio ético-político, bem como a clara definição dos princípios e diretrizes nos planos e programas elaborados [...] (PRIETO, 2006, p. 35)
O Autismo é um transtorno global do desenvolvimento (TGD), porque é uma alteração que afeta diversas capacidades como a comunicação, a socialização, e o comportamento do indivíduo, fazendo assim parte de um grupo de síndromes, classificado pelo CID-10 e o (TID) conhecido como transtorno invasivo do desenvolvimento, porque abarca diversas dificuldades no desenvolvimento humano. Porém, o autismo recebeu um termo mais atual (TEA) que significa Transtorno do Espectro Autista, pois engloba a síndrome de Asperger, que não é mais vista como uma especificação distinta (FONSECA, 2014).
O autismo pode ocorrer em muitos níveis. Uma pessoa com autismo pode se comunicar normalmente com as outras em alguns casos, mas ela processa os estímulos de maneira muito diferente. Assim, uma criança autista, apresenta muitas variações no decorrer da sua vida escolar. Portanto, para ter um conhecimento mais profundo e reflexivo do que é o autismo são necessários estudos contínuos, considerando a intensidade literária sobre o assunto e a importância da busca por novas formas de aprendizagem, bem como, também a capacidade de compreender que se têm sempre coisas novas a aprender.
O diagnostico de crianças com autismo tem crescido consideravelmente, porém a falta de uma pesquisa mais aprofundada em todos os países e principalmente nos estados do Brasil não possibilita um número exato sobre o assunto, porém, ao se falar

em localidade e maior número de indivíduos autistas “os Estados Unidos possuem a maior quantidade de crianças com este diagnóstico, seguindo do Brasil, mais propriamente São Paulo, e depois São Luís do Maranhão” (CAVACO, 2014, p.41).

O mundo caminha para a construção de uma sociedade cada vez mais inclusiva. Sinais desse processo de construção são visíveis com frequência crescente, por exemplo, na escola, na mídia, nas nossas vizinhanças, nos recursos da comunidade e nos programas e serviços (SASSAKI, 2005, p. 22).

A educação inclusiva com enfoque no “Transtorno do Espectro Autista”, não está abordando-se apenas de um mero desejo, pois a mesma é um direito do autista e de seus familiares e um dever da escola, a qual a família busca incluir.

Nesse momento, a fundamentação legal é abordada para trazer ao conhecimento os exercícios legais que tratam do seu mantimento tais como: decretos, leis, declarações e diretrizes que fundamentam sobre as políticas públicas da educação inclusiva com enfoque na rede regular de ensino, visto que, tais fundamentações legais proporcionam o respaldo legal para o exercício da inclusão na rede pública de ensino.

Sobre a importância da necessidade em que diz respeito se o indivíduo autista deve ter acompanhante ou não no ambiente escolar, a Lei Berenice Piana 12.764/12 – Institui a Política Nacional de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autismo, sancionada pela presidente da república Dilma Rousseff em 2012, com a colaboração de José Henrique Paim Fernandes e Miriam Belchior, publicada no site do planalto, altera o § 3º do Art.98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, em seu parágrafo único sobre o sobre o acesso ao ensino regular. (BRASIL, 2012).

Nos termos do inciso IV do artigo 2º diz que a pessoa com o Transtorno do Espectro Autista tem direito a um acompanhante especializado se assim for comprovada a necessidade. Ainda na lei 12.764/12 em seu artigo 7º diz que haverá punição de uma multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários mínimos ao gestor da escola que negar a matrícula do aluno com Transtorno do Espectro Autista, bem como, também a qualquer outra deficiência (BRASIL, 2012).

Diante de tal respaldo legal, é reafirmado o direito do indivíduo autista à educação em escolas da rede regular de ensino, bem como, também que o mesmo pode fazer uso de um profissional mediador com as devidas especialidades para seu apoio quando necessário.

O autismo pode ser apresentado de diversas maneiras, variando o comportamento de indivíduo para indivíduo, como alerta a literatura, ou seja, não há uma única forma do mesmo apresentar-se, não há um único tipo de conjunto de comportamentos, o que pode ser encontrado em um autista, pode não ser em outro. Os sintomas clássicos do autismo lembrados por Goméz e Terán (2014, p.480) são, “interação social limitada, problemas com a comunicação verbal e não verbal e com

a imaginação, atividades e interesses limitados ou pouco usuais. Podem ter dificuldades em manter uma conversação ou olhar alguém diretamente nos olhos”.

Neste sentido, a genética tem grande importância ao que se diz na manifestação do autismo, considerando o valor da porcentagem em sua possibilidade. É comum confundir o autismo com a psicose infantil, porém faz-se necessário lembrar o seu contraponto. “Enquanto na psicose acontece a perda da realidade, no autismo há dificuldades no acesso a mesma” (GOMÉZ e TERÁN, 2014, p.455).

Fonseca (2014, p.30) atesta que, algumas crianças, apesar de autistas, apresentam inteligência e fala intactas, outras apresentam sérios problemas no desenvolvimento da linguagem. Alguns parecem fechados e distantes, outros presos a rígidos e restritos padrões de comportamento. Os diversos modos de manifestação do autismo também são designados de espectro autista, indicando uma gama de possibilidades dos sintomas que apresenta níveis e graus variados dos sintomas autísticos.

Esses são alguns aspectos do autismo, do qual teremos muito mais para falar e explorar, pois, se trata de um tema atual e intenso em todos os aspectos, para tanto ainda se contraria muito na área da educação e formação.

Quando a criança chega na idade escolar, inicia-se a procura por uma instituição que melhor o acolha, que possa desenvolver seus potenciais, e que lhe dê condições na qualidade de ensino. Com crianças com autismo, esse comportamento dos cuidadores não difere. Mas, há muitas escolas que ainda não estão preparadas estruturalmente e pedagogicamente para aceitá-las.

A criança dentro desse contexto deve ser respeitada como um ser em constante desenvolvimento, necessitando de mediação e promovendo atividades que o envolvam de forma lúdica e com respeito. Destaca-se que se a instituição escolar adotar um novo modelo de projeto educacional, romperá barreiras, e não será mais a mesma no fornecimento de seus serviços (MANTOAN, 2011).

Galvão Filho (2009), destaca que no contexto da educação inclusiva existe um número incontável de possibilidades, de recursos simples e de baixo custo, que podem e devem ser disponibilizados nas salas de aulas inclusivas, e que a disponibilidade e adaptação destes recursos podem ser bastante simples e artesanais, às vezes arquitetados por

seus próprios professores.

Inclusão não é apenas colocar o aluno dentro da sala de aula regular, mas incluir em todas as atividades, propondo condições para que eles possam interagir, construindo novos conhecimentos de maneira própria e no tempo da criança. A aprendizagem deve ser acompanhada pelo professor, bem como pela família, pois ambos se relacionam e enriquecem os conhecimentos adquiridos pelo aluno.
No âmbito da educação escolar o uso das intervenções pedagógicas utilizando a tecnologia tem a finalidade de possibilitar as pessoas com deficiência o acesso e auxiliar no processo de inclusão. Frente a isto, pode-se compreender que a criança com autismo poderá "[...] tentar ser compreendido a partir do sentido instaurado por ele, introduzindo-o na situação de aprendizado" (MARTINS; MONTEIRO, 2017, p. 223). Atualmente alguns professores das Salas de Recursos Multifuncionais fazem uso destes recursos, mas almeja-se que aja a aproximação do conhecimento também aos demais profissionais da área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao conteúdo coletado e analisado, percebe-se que o processo de ensino aprendizagem entre alunos com autismo e professores ainda proporciona grandes dificuldades na escola. Há a necessidade de que família e comunidade escolar busquem conhecer novas metodologias educativas, para que assim, a criança com autismo possa se envolver no meio educacional e social.
Com todos esses aspectos apontados, sabemos que o tema é muito mais abrangente, a educação tem um dos principais papéis na sociedade para desencadear relações interpessoais entre as pessoas, e estabelecer os seus valores, promovendo o desenvolvimento social e cultural que determina a história da humanidade.
Assim é função da educação criar situações capazes de promover o crescimento qualitativo do homem, possibilitando também condições dignas de sobrevivência através da consciência de si mesmo, do seu ambiente social e das forças do universo, e juntamente com as instituições de ensino, as quais não deveriam ser simplesmente cenários de desenvolvimento da inteligência e da memória, pois as experiências ali presenciadas serão decisivas para a vida dos educandos , uma vez que constituem a personalidade do individuo e a aquisição do conhecimento, aliada à tomada de consciência de si e de seu meio. Contudo, o passo fundamental é a consciência sobre a importância do papel do educador no processo inclusivo, pois quanto mais amadurecidas forem nossas consciências e seriamente repensadas, avaliadas e modificadas, menores serão nossas ilusões e maiores as perspectivas de ir traçando um horizonte mais promissor, para uma democratização e universalização do processo inclusivo significativo.
A inclusão de alunos autistas na escola regular da rede pública é um grande desafio, pois, para que a inclusão seja uma realidade é necessário à preparação dos docentes e de todo corpo escolar.
Esta inclusão é uma conquista assegurada por lei, posto que, de acordo com a literatura o convívio social contribuiu para o desenvolvimento da criança com Transtorno do Espectro Autista. E ainda se essa inclusão puder ser realizada de forma gratuita, por meio da escola pública, melhor para as famílias que não possuem situação financeira elevada.
A relação família-escola é de grande importância para o trabalho inclusivo, pois através de tal relacionamento é possível promover qualidade na inclusão, pois a comunicação da família junto à escola vem só a contribuir, melhorando assim, o processo social dentro desses dois ambientes conjuntamente.

REFERENCIAS:

ALVES, Fátima. Para entender Síndrome de Down. Rio de Janeiro: Ed. Wak, 2011.
BRASIL, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Brasília: MEC, 2007.
BÁSICA/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jan. 2017
. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Constitucional Federal Brasileira 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jan. 2017
. Lei 8.069/1990 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 20 jan. 2017
CAPELLINI, Vera L.M.F; RODRIGUES, Olga M.P.R (org.). Práticas pedagógicas inclusivas: da criatividade à valorização das diferenças. Bauru: UNESP/FC/MEC, 2010.
CAVALCANTE, Meire. A escola que é de todas as crianças. Revista Nova Escola, São Paulo, n.182, p.40-45, 2005.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes

Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
GOMES, Adriana L.L.V.; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita V. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência Intelectual. Brasília: MEC/SEESP, 2010.
GUIMARÃES, Arthur. Inclusão que funciona. Revista Nova Escola, São Paulo, n.165, p.42-47, 2003.
MANTOAN, Maria Tereza Eglêr. Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Ed. Moderna, 2003.
. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. Revista Nova Escola, São Paulo, n.182, p.24-26, 2005.
PEDROSA, Elisete Regina Morelli. Trabalhando as possibilidades. Revista Direcional Educador, São Paulo, n.61, p.32-33, 2010.
RODRIGUES, Cinthia. Tema igual, aula diferente. Revista Nova Escola – Edição Especial Inclusão, São Paulo, n.24, p.40-44, 2009.

QUAL O SIGNIFICADO DA LEITURA PARA CRIANÇAS DE 0 A 4 ANOS NO DESENVOLVIMENTO DE LEITORES COMPETENTES

NEIDE ALVES CAVALCANTI DA SILVA

RESUMO
O presente trabalho vem demonstrar que a leitura na educação infantil é fundamental para o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo das crianças. Com um breve histórico procuramos apresentar conceitos de linguagem e leitura, evidenciando a importância de ouvir histórias, do contato desde cedo da criança com o livro, e algumas estratégias para que a criança desenvolva o comportamento leitor e artístico. O trabalho está dividido em quatro capítulos, amparados em dados teóricos, que abordam o breve histórico da literatura infantil brasileira, os aspectos legais que regem a leitura infantil no espaço educacional, o impacto no trabalho do professor e relato de algumas professoras de uma determinada escola com crianças ainda não alfabetizadas. Este trabalho enfatiza a relevância que a prática da leitura na educação infantil tem no momento da aquisição da escrita e da autoria.
PALAVRAS-CHAVES: Infância; Leitura; Educação infantil.

INTRODUÇÃO

Nessa presente pesquisa estudamos a importância do trabalho da leitura na escola, com ênfase na Educação Infantil, tendo em vista que a maior parte das crianças brasileiras tem contato com livros quando entram nas escolas, com isso temos a intenção de buscar novos conhecimentos, sobre o processo de leitura nas escolas de Educação Infantil para crianças de zero a quatro anos. Com propósito de destacar a importância do trabalho do professor através da linguagem artística, oralidade, linguagem escrita e o contato com livros.

Pretendemos salientar que a aprendizagem da língua escrita envolve muito mais do que mero domínio do código alfabético. Os argumentos e evidências que vamos apresentar com base em fundamentação teórica, e de vivências vão de encontro ao princípio didático o qual deve anteceder a usos reais da leitura e da escrita por parte da criança, daí busca-se a importância de oferecer e oportunizar as crianças, um contato frequente com a linguagem oral, linguagem artística e escrita em diversos gêneros desde a mais tenra infância.
Vamos abordar a prática educativa no processo de aprendizagem, iniciando com o breve histórico da literatura, os precursores no Brasil, concepção de infância, os objetivos da literatura infantil nas escolas infantis, como é o leitor de zero a quatro anos, os aspectos legais da legislação brasileira que regem dentro do contexto escolar. Os resultados para a alfabetização causando impactos para o professor e alunos.

Esperamos que o processo ensino-aprendizagem em especial ao que se refere à formação de leitores e escritores competentes, se promovam através das escolas, com buscas constantes em estratégias, em estímulos, atendendo as exigências ludicamente com a finalidade de contribuir para uma Educação de qualidade.

Falar de literatura infantil para Gregorin (2009) é, de certo modo, vincular determinado tipo de texto com práticas pedagógicas, impostas na educação, buscando sistematização após a metade do século XIX e questionamento: a literatura infantil é um instrumento pedagógico?
A literatura infantil é um recurso entre tantos para o desenvolvimento da prática pedagógica, relata Gregorin (2009), ou um fazer artístico, como ponto de partida a obra do escritor italiano Edmundo de Amicis, (1846-1908), ele escreveu várias obras, como Coração, uma obra-prima da literatura didática. Que foi divulgada pelo mundo (1886) em milhares de edições, traduzida no Brasil em 1891 por Valentim Magalhães.
Dessa data em diante, Coração invade as escolas e

os lares brasileiros, independente da faixa etária e condição social, lição de patriotismo, da juventude e da generosidade.
Em 1919 segundo Gregorin (2009) Tales de Andrade lança o livro Saudade, publicado pela Secretaria de Agricultura do Estado de São Paulo. Trilhados pela literatura infantil daí em diante, o rural. O mundo acaba de sair da guerra, a tendência na literatura da época era para a valorização da paz e da justiça social.
Seguindo essa linha, Viriato Correia lança uma série de livros destinados ao público infantil (Era uma vez - livros de contos). Seguem o estilo didático moralista de Coração e Cazuza. Lançado em 1938, gerado por ideias e ideais do Brasil dos anos de 1930. Foi o que abriram as portas da literatura para os ventos da vida real, mesmo assim o didatismo moralizante se fez presente.
Podemos enumerar vários autores que influenciaram nessa época, lidos pelas crianças, que exerceram papel marcante na vida escolar. Como Olavo Bilac, Manuel Bonfim, Julia Lopes de Almeida, Adelina Lopes Vieira, entre outros.
Monteiro Lobato surge no final do século XIX, os paradigmas vigentes eram o nacionalismo, o intelectualismo, o tradicionalismo cultural com seus modelos de cultura a serem imitados e o moralismo religioso, com as exigências de retidão de caráter, de honestidade, de solidariedade e de pureza de corpo e alma em conformidade com os preceitos cristãos. Lobato muda o cenário da literatura para as crianças brasileiras, com sua proposta inovadora, a criança passa a ter voz, ainda que seja da personagem Emília (boneca de pano). A contestação e a irreverência dão espaço para a leitura e concretude para ilustrações das personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo. Um novo universo literário surge, Lobato apresenta características nunca exploradas no universo literário infantil conforme relata Gregorin.
Essas mudanças foram, de maneira histórica e dialógica, devido à ditadura militar e grandes mudanças na tecnologia e na sociedade brasileira da época. Trazendo para literatura infantil a diversidade do mundo contemporâneo, o questionamento do papel do homem, diante o universo que muda dia a dia, sua diversidade e dificuldade de sobrevivência e, o mais importante, trouxeram as vozes e sentimentos da criança para as páginas dos livros. Cujas principais funções são o lúdico, o catártico e o libertador, além do cognitivo e do pragmático, já que visa preparar o indivíduo para a vida num mundo repleto de diversidade.
Autores como Pedro Bandeira, Carlos Queiroz Telles, Lúcia Pimentel Góes, Roseana Murray e Ziraldo, entre outros, trazem o universo de hoje para literatura infantil. Assim a criança passa a ser vista como um ser em transformação é o que ressalta Gregorin (2009). A literatura infantil de hoje busca a arte, sua característica primeira.
Para garantir o desenvolvimento desse processo e com o objetivo de instrumentalizar o cumprimento da (LDB) no que se refere aos elementos curriculares e as atividades de ensino, foram lançados em 1998 (PCNs), que indicam como objetivos do ensino fundamental, entre outros.
Foram lançados temas transversais, um conjunto de temas de grande relevância para uma boa educação, na formação de sujeitos realmente capazes de conviver em harmonia. Nota-se o processo de mudança sofrido na concepção de literatura infantil, ou seja, de instrumento pedagógico de concepção moralizante do passado, ela passa a se espelhar na sociedade com suas relações, necessidades, questionamentos e padrões estéticos.
A infância é designada como um termo abstrato que se molda de acordo com os ditames da sociedade. Para Gregorin (2009) antes do século XVIII havia uma separação entre as crianças das classes sociais altas e as das classes baixas, para estas não havia o contato com a escrita e a leitura o único contato era através da literatura oral transmitida pelos adultos. Para aquelas se liam os grandes clássicos da literatura. Não se tinha um olhar criterioso para a infância, como um momento de formação do indivíduo. Ela era considerada um adulto em miniatura que seria inserida no mercado de trabalho com intuito de produzir. Não existia diferença entre literatura para crianças e para o adulto. Para Gregorin (2009) “A literatura para crianças, hoje, guarda características primordiais da arte, ou seja, olhar a sociedade e devolver a ela uma matéria passível de discussão e mudança”.

A literatura para criança aborda situações da vida prática, sem deixar de lado o mundo da fantasia que faz parte do ambiente infantil. A sociedade produz uma literatura que evidencia os valores e ideias de cada época.

...cada época compreendeu e produziu literatura a seu modo. Conhecer esse modo é sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade em sua constante evolução. Conhecer a literatura que cada época destinou ás suas crianças é conhecer os ideias e valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou. COELHO (2000, p. 27).

Em pleno século XXI temos crianças em diversas infâncias. Gregorin (2009) aponta, as que trabalham como adultos, as imersas no mundo tecnológico e as que participam das atividades lúdicas. Compete à escola direcionar o trabalho pedagógico para envolver todos os participantes e atender a esta diver-

sidade presente no espaço escolar.

As crianças hoje têm contato com a mesma literatura do adulto, de acordo com Gregorin (2009) e Coelho (2000) o diferencial é que se respeitam as etapas do desenvolvimento da criança e o ritmo de cada uma, a psicologia experimental, no século XX trouxe uma nova compreensão para os diferentes estágios do desenvolvimento da criança e sua importância fundamental para a evolução e formação do futuro adulto.

Gregorim (2009) ressalta que, se esse encontro for agradável o exercício da leitura se tornará uma prática no cotidiano desta criança e a literatura infantil será mais do que histórias contadas para as crianças ela será um mundo de imaginação e prazer despertando o gosto pela leitura. Muitas vezes esse primeiro contato se dá na escola, por isso está deve promover espaços acolhedores para que as crianças possam contemplá-los como uma verdadeira e segura fonte de divertimento e lazer, exemplo disto é a instalação da “bebeteca”, espaço escolar para atender este público leitor.

As atividades de leitura no espaço-escola devem ser em ambientes acolhedores e diversificados. A literatura para a criança conforme Gregorim (2009) possui uma linguagem particular, a ilustração, ela é considerada uma das linguagens não verbais mais usadas na obra literária infantil. Coelho complementa que:

... A linguagem das imagens é um dos mediadores mais eficazes para estabelecer relações de prazer, de descoberta, ou de conhecimento entre a criança e o mundo das formas que a rodeiam e que ela mal começa a explorar. COELHO (2000, p. 186).

Na mesma direção Gregorin (2009) pactua que... “A leitura de um livro é o diálogo com o próprio universo que nos rodeia e no qual está criança também será parte atuante e transformadora”. Coelho (2000) conclui que, “É o meio ideal para auxiliá-las a desenvolver suas potencialidades naturais e para auxiliá-las nas várias etapas de amadurecimento que medeiam entre a infância e a idade adulta.

Para Coelho (2000), atender esta demanda é preciso que o professor esteja sintonizado com as transformações do momento presente e ter uma formação continuada que o habilite a desempenhar a sua função pautada em três sentidos: da literatura (como leitor), da realidade social que o cerca, e da docência (como profissional) competente.

Para Rego (1988) as crianças apropriam-se da literatura já na escola, envolve aquisição de um novo estilo de comunicação que por sua vez implica o desenvolvimento de várias estratégias para o processo de aprendizado, que deve partir de contatos significativos por parte da criança, com determinados usos da língua escrita. Na comunicação face a face, as expressões faciais, os recursos notacionais, os gestos e os elementos situacionais específicos, compartilhados pelos interlocutores, transmite uma série de informações que não necessitam ser codificadas verbalmente, portanto as mensagens escritas envolvem estratégias distintas para se comunicar.

Iniciando esta instrução a criança se depara com o uso de uma língua que, além de conter uma estrutura e um vocabulário estranho à língua que se usa para conversar, requer novas estratégias verbais, cuja experiência será muito importante, para que sigam as séries iniciais no ensino fundamental.

Essa fundamentação nos reforça o quanto é importante, proporcionar aos alunos o ato de ler. Mesmos que ainda bebê, e crianças pequenas. Que gostam de correr, pintar, rabiscar, fazer casinhas, ver televisão, cantar, também gostam muito de ter contato com a leitura, conduzindo-as ao mundo da imaginação, faz de conta, se manifestam após o processamento da leitura que apropriaram. Nos bebês, isso se faz através da fisionomia, nos maiores, a representação, confirmando que marcam e processam o conhecimento auditivo e visual adquirido. Sabemos que não são todos que compreendem da mesma forma, por isso deve oferecer vários tipos de textos e usar várias estratégias para o momento da leitura. Não podemos ignorar o ato de ler, é funcional para o desenvolvimento das crianças mesmo que não sabem decodificar as letras.

Gregorin (2009) reforça que oferecer a leitura para crianças desde pequenos é pensar no futuro, e pensar no futuro é ter a responsabilidade de construir um mundo com menos espaço para a opressão e as diferenças. A literatura propõe caminhos que podem nortear reflexões difundidas e presentes no cotidiano de milhares de crianças, em diferentes partes do mundo.

Conhecer esses elementos construtores do universo textual e relacioná-los com o estudo da literatura para criança é de suma importância para que o professor possa construir com mais segurança e conseguir instrumentos para avaliar os livros que vai ler para os alunos. Ele relata que há uma produção literária para as crianças que contempla a necessidade pedagógica, cujas principais funções são: o lúdico, o catártico e o libertador, além do cognitivo

e do pragmático. Que já visa preparar o indivíduo para um mundo repleto de diversidades. Para Nicolau (2009) a literatura infantil traz a diversidade de valores do mundo contemporâneo, o questionamento do papel do homem diante de um universo que se transforma a cada dia e, além disso, trouxeram também as vozes de diferentes contextos sociais e culturais presentes na formação do povo brasileiro, sua diversidade e dificuldade, de sobrevivência e, o mais importante trouxe vozes e sentimentos da criança, por meio de uma literatura que busca a arte em primeiro lugar.

A literatura infantil passou a nomear-se assim, após a segunda metade do Sec. XIX, neste capítulo o autor fala da pobreza de obras para o público infantil e a pouca importância dada pelos críticos que a associam frequentemente com textos e práticas pedagógicas.

A busca pelo momento em que se originou a situação vivida nos aspectos históricos e movimentos sociais mais antigos para passar suas experiências para as futuras gerações e em que momento se originou a infância como criação cultural, criação que se modificou com o passar do tempo. A análise da obra como produto da sociedade na sua busca por comunicação, estética e perpetuação de experiências:

A diminuição da distância entre os livros e os leitores causados pelos processos de escolarização, diminuindo o interesse pela obrigatoriedade do fazer escolar. A atenção dos futuros professores, no sentido de que um livro pode ser aplicado em atividades lúdicas, artísticas é um importante aliado nas práticas docentes que envolvem o ler e escrever, pois o ensinar a pensar é uma das funções mais importantes da escola.

Apresentar livros que se adaptem as fases de amadurecimento da criança. Abordar a importância dos contos de fadas, como o exemplo da Cinderela e Branca de Neve que evidencia situações familiares, como a perda da mãe a inserção da madrasta e as questões sobre o papel da mulher. A Chapeuzinho Vermelho que escolhe seus próprios caminhos sem ter a devida maturidade, e sem pensar nas consequências de seu ato.

Abordar a necessidade de diálogo entre outras obras, um jornal, uma peça, uma peça de arte, uma novela. Com outras épocas de produção da obra, situação socioeconômica. A diversidade de gêneros, neste processo a pluralização do leitor vai sendo construída.
A concepção de infância a literatura para ela produzida estão passiveis de mudança, porque a sociedade está sujeita a novas descobertas. O professor em sala de aula deve ficar atento para que a obra usada vá de encontro ao PPP (Projeto político Pedagógico) da escola e as Leis educacionais, adequação da linguagem ao tipo de leitor, coerente com a etapa de alfabetização, adequação da temática ao amadurecimento, possibilidades de discussão de temas relevantes, que a leitura deve ser edificante promovendo o crescimento do aluno como agente modificador de um ambiente social. Verificar se o livro é realmente de literatura ou de apoio didático, afim de as crianças possam perceber a diferença entre os tipos de leitura.

De acordo com Coelho (2000), os livros são classificados, no âmbito escolar, em: didáticos, de apoio didático, de literatura. É de suma importância à percepção de leitura literária como aliados no desenvolvimento da afetividade e da imaginação do aluno. O autor diz que antes de propormos atividades com a literatura para crianças, devemos considerar que a criança é pertencente a um grupo social e aprendiz desse grupo, que a educação formal deve ser construída como um prosseguimento desse aprendizado.

Entender que a literatura é um fenômeno que resulta de experiências vividas pelos autores, compreender a leitura como um diálogo ente o leitor e o texto, entender que a atividade promove uma integração entre o momento da leitura (presente) e da produção textual (passado), estimulando o imaginário da criança, entender o espaço escolar como aquele em que podem ser desenvolvidas as primeiras relações do indivíduo com a sociedade. “Valorizar as relações existentes entre literatura, história e cultura, pois cada momento histórico e cada cultura criam uma estética própria para o fazer literário.” (2009,p. 74).

A LDB prevê que temas inerentes a sociedade sejam discutidos em sala de aula, é importante buscar textos em que a criança encontre vozes do seu grupo cultural, como expressões mais próximas da chamada cultura popular. Se houver textos visuais; estimular a reconhecer as expressões artísticas de sua comunidade. (2009), “O papel daquele que trabalha com educação é fomentar todas essas possibilidades de visão de arte e de mundo.” (76).

Se for narrativo, permitam que a criança descubra; personagens, espaço, tempo, ações e outros. Elaborar perguntas cujas respostas sejam a observação da obra em relação ao mundo que a rodeia. Até mesmo trabalhar com textos que se aproximem da linguagem do ciberespaço.

O autor sugere várias atividades envolvendo a literatura como: Quebra cabeça, roda de leitura e contação de histórias, oficina de arte, oficina de dramatização, oficina de expressão corporal, literatura na rede através de jogos na internet envolvendo obras literárias e seus autores como Ziraldo, a hora da novela: contando um capítulo do livro de aventura ou ficção, por dia, propaganda de livro, também personagem viajante; é uma proposta de atividade que o professor escolherá e colocará em diálogo dois livros. Por fim a feira de cultura envolvendo teatro, dança, artes plásticas, até a culinária em torno dos diferentes livros.

Como formar leitores competentes?

A resposta é simples: só se formam leitores por meio de atividades de leitura, a estas devem ser compatíveis com a competência de leitura do indivíduo, mas devem oferecer meios e estímulos para que o leitor vença outras etapas, consiga decifrar novos códigos e se torne cada vez mais plural. (2009, p.89).

Segundo Rego (1989), a língua falada atende a necessidade de cada povo de comunicar-se, e coloca em sua obra a diferença entre a língua falada e a língua escrita, no ambiente escolar e usado na literatura e em outras formas de comunicação, coloca o contato com a literatura uma precedente para a alfabetização, o interesse pela leitura e escrita tem seu início com o contato com os livros, seja em casa onde os pais têm este hábito, seja através dos professores nos centros de educação infantil – CEIs, ou nas Escolas de Educação infantil – EMEIs, desde os dois anos de idade, o contato primeiro com as ilustrações de um livro, depois com a sequência das letras.

O autor relata que quando a criança começa a falar são lhe permitidos erros, e seu vocabulário aos poucos, vai crescendo e se corrigindo, mas não ocorre o mesmo na alfabetização. Poderíamos dizer que a linguagem escrita é um produto linguístico mais depurado.

Na pré-escola passam boa parte do tempo treinando coordenação motora: moldando massa, recortando papéis, ligando pontos, reconhecendo semelhanças e diferenças entre figuras.

Critica-se o processo de aprendizado solto, com a repetição de fonemas para decorar, e evitando os que ainda não foram ensinados como: “O bebê babou no boné.” Um ensino desprendido da forma que a criança aprendeu a falar, ora aprendeu a falar porque era primordial para sua subsistência e a escrita não tem esta mesma urgência, tornando assim o processo de alfabetização enfadonho.

O pouco contato que a criança teve com a língua escrita explica o pouco interesse e a estranheza quando nas séries iniciais tem que ser alfabetizadas, explicando a dificuldade em produzir textos. O autor em sua obra apresenta textos produzidos pelas crianças, em sua pesquisa, que usam de repetição, frases curtas e sem sequências.

A educação infantil tem sido tratada como assunto prioritário por parte dos governos Federal, Estadual e Municipal, por enxergarem essa etapa como uma verdadeira ponte para a formação integral do cidadão. São vários instrumentos legais (CF de 1988, LDB, ECA, PCN, RCNEI) que atribuem às crianças, direitos de cidadania, definindo sua proteção legal ao responsável, a sociedade e ao poder público. Além de orientar os professores sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas para atender com qualidade esta faixa etária.
A legislação Brasileira assegura na Constituição Federal de 1988, que a educação infantil é um direito público subjetivo e relata no: Artigo 208- IV – VII – Artigo 227. Pautada nos princípios educacionais evidenciados na carta magna a sociedade Brasileira está acobertada para desenvolver um trabalho que mude a realidade educacional vivenciada no nosso entorno e construir caminhos norteadores para uma educação digna.
O Estatuto da criança e do adolescente (ECA)- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, responsabiliza o Município pelos direitos da infância e adolescência, e no que diz respeito à educação dispõe no seu artigo 53 que a criança tem direito a educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. No artigo 54 discorre sobre o atendimento às crianças em creche e pré-escola, e evidencia no:
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)-Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e em particular com o ensino fundamental ela menciona a gratuidade da educação infantil e a coloca como um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento da criança. O Art. 1º define que:
A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
O artigo 29 refere-se à educação infantil, como a primeira etapa da educação básica, promovendo o desenvolvimento integral da criança até seis anos

de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Com intuito de promover a formação integral da criança buscam-se alternativas educacionais que substituam os tradicionais exercícios de repetição, por atividades inteligentes, criativas e produtivas. Insere-se neste espaço a literatura infantil amenizando os problemas das rotinas desgastantes, equilibrando as sensações e emoções do leitor. A literatura, por meio da experiência estética, educa, enriquece o repertório cultural, a linguagem, a sensibilidade e a imaginação da criança, permitindo também a esta pensar, elaborar, questionar, criticar, concordar ou discordar com a proposta que está lidando. Nessa dinâmica, o professor deve ser o mediador entre a criança e o livro. Assim, deve privilegiar a presença do livro na sala de aula, permitindo que a criança assista atos de leitura e ajudando a criar nos alunos, desde bem pequenos, a ideia que lemos letras, palavras e textos e que esses textos estão nos livros.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) pretendem orientar as ações educativas no ensino obrigatório e, assim, melhorar a qualidade do ensino nas escolas brasileiras. Os (PCNs), e LDB dispõe preocupações que envolvem a pluralidade cultural e étnica do povo brasileiro, com isso foi lançado os temas transversais, conjunto de temas de grande relevância para uma educação que visa os objetivos na formação de cidadãos.

No que se refere à formação de leitores ele orienta que a escola precisa mostrar aos alunos que a leitura é algo interessante e desafiador.

Com o intuito de articular estratégias para renovação no processo de ensino nas escolas de educação infantil brasileira, o Ministério da Educação publicou uma coleção de documentos intitulados Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) destinadas a Educação Infantil, é através destas instituições que se abrem ambientes propícios para a criança desenvolverem-se integralmente.

Os RCNEI propõem objetivos a serem atingidos pelas crianças como forma de promover determinadas capacidades, como: participar de variadas situações de comunicação oral, interessar-se pela leitura de histórias e ter contato com livros e revistas a fim de se aproximarem da escrita. Isto para as crianças de 0 – 3 anos, enquanto para as de 4-6 anos, a instituição deve oferecer meios para ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão possibilitando que haja intercâmbios sociais, participação em atos de leitura de textos pelo professor, assim como escolhê-lo para ler.

As Propostas Pedagógicas da Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e registros de etapas alcançadas nos cuidados e educação para crianças de 0 a 6 anos, '' sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental''. (LDB, art. 31). As Propostas Pedagógicas para instituições de Educação Infantil devem promover em suas práticas de educação e cuidados, a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo e indivisível. (Educação Básica Diretrizes Curriculares, 2002).

Dessa forma é muito coerente que a proposta pedagógica considere a leitura, uso fundamental para despertar nos alunos mesmo na primeira infância a curiosidade, animação, descobertas, brincadeiras, sentidos, afeto, amor, solidariedade, generosidade. O ato de leitura seja de diversos recursos leva ao educando um mundo de descobertas, preparando indiretamente, para novos cominhos no seguimento educativo. Deve considerar as crianças pequenas, seres humanos portadores de potencialidades.

As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil – (DCNEI/99) Parecer CEB/CNE nº22/98, aprovada em 17/12/98, Resolução CEB Nº 1/99. Diário Oficial, Brasília, 13/04/99, Seção 1, p. 18; - O disposto nas Diretrizes nº 4 que tratam respectivamente, da elaboração das propostas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo procuramos demonstrar que a literatura infantil pode ser um grande instrumento pedagógico. Procurando destacar aspectos do desenvolvimento da criança de zero a quatro anos, baseando-se nas Leis que os amparam e direcionam as instituições Educacionais.

Entendemos que nos anos iniciais da Educação, é o momento ideal para iniciar a criança a todos os tipos de arte. Num contato significativo com diversos gêneros textuais. Podendo ser um instrumento pedagógico extremamente relevante durante todo o período que antecede um processo formal de Educação. Trabalhando a conscientização, a cultura, expressão, alfabetização, solidariedade sem que nem percebam tudo de forma prazerosa.

Conduzindo nesta perspectiva os desenvolvimentos no processo da criança, vai além das habilidades, do desenvolvimento psíquico, abrangendo o estímulo à aquisição de um estilo de linguagem que pode ser de suma importância para o êxito escolar da criança, mesmo que isso ocorra nos anos iniciais de escolarização.

Este contato com livros insere a criança no mundo dos adultos direcionando- a vários caminhos, permitindo ampliações sociais, manifestando sentimentos, levando ao mundo da Arte em vários aspectos. Seja desenhando (rabiscando um entendimento), descobrindo, rindo, cara de interrogação, medo, choro ao ver uma figura. Com esse contato a

criança desenvolvera uma leitura de mundo vendo além do que o rodeia, preparando–a para conhecimentos e desenvolvimentos futuros, seja na escrita alfabética, no mundo da Arte.
É primordial que o professor seja o intermediador desse desenvolvimento, buscando recursos pedagógicos e baseando-se nas leis para desenvolver nas crianças pequenas o hábito da leitura, envolver a família, fazer o melhor para ter o melhor. Nessa direção criaremos cidadãos críticos, investigativos atuantes nesse mundo que os espera.
Explorando a leitura desde a tenra infância estimularemos novos leitores, com isso cumpriremos o papel da escola que é formar cidadãos críticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GREGORIN FILHO, José Nicolau; Literatura Infantil- Múltiplas Linguagens na Formação de Leitores, Melhoramentos – 2009.
REGO, Lucia Lins Browne, Literatura Infantil: Uma Nova Perspectiva da Alfabetização na Pré-escola, FTD – 1988.
COELHO, Nelly Novaes, Literatura Infantil Teoria-analise – didática, Moderna -2000.
Referências Bibliográficas
VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.
LERNER, Delia. Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o necessário. Porto
Alegre: Artmed, 2002.
FERREIRO, Emília. Passado e Presente dos Verbos Ler e Escrever. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
Referencial curricular nacional para a educação infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.
BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Disponível em:
http://WWW.planalto.gov.br/ccvil03/constituição/constituição.htm-

EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE DIREITOS: A IMPORTÂNCIA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR PARA A ERRADICAÇÃO DO PRECONCEITO RACIAL

NILTON CÉSAR DE OLIVEIRA GAMA

RESUMO
O presente artigo busca compreender a escola como principal instituição no processo de socialização do individuo, logo se justifica levarmos a discussão as questões étnico-raciais ao ambiente escolar. Como estabelecido na Lei Federal 9394/96 é dever do estado, da família e da escola garantir o direito à aprendizagem à todos os indivíduos sem distinção. Partindo dessa consideração e da responsabilidade atribuída pelo estado à escola de socializar o individuo, vimos como prioritário investigar as políticas educacionais da SME – Guarulhos para o ensino da cultura africana e afrodescendente aos educandos do ensino fundamental- ciclo I. Tal necessidade decorre da Lei 10639/2003 e dos referenciais do MEC sobre as políticas étnico-raciais e que necessariamente não aparecem nas ações pedagógicas das escolas. Neste caso, algumas hipóteses parece-nos existirem principalmente relacionadas ao perfil dos próprios docentes e da ampla resistência em desconstruir uma cultura escolar vigente. Essa afirmação encontra respaldo ao observarmos nos calendários escolares o dia da “consciência negra”, mas dificilmente um planejamento focado na erradicação do preconceito. É até possível dizer que existe uma cultura escolar que alimenta o preconceito racial e também social. Assim, a necessidade de apresentarmos a abrangência da instituição escolar no processo de socialização torna evidente que o rompimento do preconceito racial é uma função prioritária da escola é amplamente significativa, a fim de desenvolver uma socialização humanizadora.

PALAVRAS-CHAVE: Direito a aprendizagem; Políticas étnico raciais; Cultura escolar; Preconceito racial; Socialização humanizadora.

ABSTRACT

This article seeks to understand the school as the main institution in the individual’s socialization process, so it is justified to take the discussion of ethnic-racial issues to the school environment. As established in Federal Law 9394/96, it is the duty of the state, the family and the school to guarantee the right to learning for all individuals without distinction. Based on this consideration and the responsibility attributed by the state to the school to socialize the individual, we saw as a priority to investigate the educational policies of SME - Guarulhos for the teaching of African culture and Afro-descendants to elementary school students - cycle I. This need stems from Law 10639 / 2003 and the MEC references on ethnic-racial policies and which do not necessarily appear in the pedagogical actions of schools. In this

case, some hypotheses seem to exist mainly related to the profile of the teachers themselves and the wide resistance to deconstruct an existing school culture. This statement is supported by observing “black conscience” day in school calendars, but hardly any planning focused on eradicating prejudice. It is even possible to say that there is a school culture that feeds racial and also social prejudice. Thus, the need to present the breadth of the school institution in the socialization process makes it evident that the rupture of racial prejudice is a priority function of the school is largely significant, in order to develop a humanizing socialization.
KEYWORDS: Right to learning; Ethnic racial policies; School culture; Racial prejudice; Humanizing socialization.

INTRODUÇÃO

Ao propor a discussão em torno das questões raciais claramente estamos em vulto de uma situação ambígua e cercada de contradições, principalmente justificada pela narrativa constitucional no Artigo 5º que explicita que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...)”. Sem dúvida alguma que o texto constitucional é claro e objetivo e preserva direitos inalienáveis ao individuo, mas infelizmente o que buscamos abordar é o fato de que grupos utilizam-se do artigo 5º da constituição federal para esconder o racismo na sociedade brasileira. São contravenções que muitas vezes nos colocamos em dúvida frente o preconceito existente em nossa sociedade e que nos leva a uma pergunta: “De onde vem o racismo?”. O termo raça aparece com frequência em diferentes contextos sociais e também no ambiente escolar, seja nos materiais didáticos ou nos projetos indisciplinares que buscam abordar o convívio as diferenças. Por isso, buscamos investir o conceito “raça” para uma melhor compreensão da gênese do racismo social em nossa sociedade. Para Munanga, 2004 o racismo tratou de uma construção ideológica, sobretudo fundamentada na classificação do individuo por critérios elencados inicialmente por semelhanças, mas sem estruturação biológica que pudessem justificá-las. Assim, Munanga nos apresenta uma significativa conclusão ao afirmar:

“Combinando todos esses desencontros com os progressos realizados na própria ciência biológica (genética humana, biologia molecular, bioquímica), os estudiosos desse campo de conhecimento chegaram a conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito, alias, cientificamente inoperante, para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estanques. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem”. (MUNANGA, 2004, p.21)

Parece-nos assertiva as considerações de Munanga, ao considerar a classificação como resultado do processo de hierarquização humana responsável pelos fenômenos sociais que construíram ações preconceituosas em diferentes momentos da civilização humana. Não pretendemos com isso, sustentar que as diferenças não existam, pelo contrário, aspectos linguísticos, culturais, fator epidérmico são preponderantes e responsáveis por definir etnias, mas não raças
distintas na humanidade. Assim, “os patrimônios genéticos são diferentes, mas essas diferenças não são suficientes para classificá-los em raças”. (MUNANGA, 2004, p.21). Partindo dessa reflexão vimos como necessária a reconstrução da ideia de raça construída ao longo da historia e que está perpetuada nas grades curriculares e nos planos de aulas docentes. A escola espaço de discussão e de ampliação de conhecimentos entre professor-aluno e comunidade possui condição privilegiada para a proposição de temas que possam articular discussões importantes à erradicação do racismo. É evidente que as políticas públicas são necessárias e fundamentais para o aprofundamento do tema e principalmente ao cumprimento da Lei 10639/2003, que mesmo após mais de uma década de sua publicação o tema sobre a cultura africana e afrodescendente nos currículos ainda não avançaram. Ao concluirmos tamanha morosidade, algumas compreensões são possíveis analisando a própria natureza das ações preconceituosas em nossa sociedade. Para tanto, a escola apesar de possuir um papel importante para a desestruturação de posturas racistas não conseguiu ao decorrer dos últimos anos estabelecer projetos estruturantes a erradicação do racismo. Tais ações ainda permanecem atreladas ao dia da Consciência Negra (20 de novembro), e muitas vezes até desqualificando o personagem negro ao vitimá-lo como um produto, sem enaltecer suas virtudes e contribuições para o crescimento interno da nação brasileira. Deste modo:

“(...) a trajetória da Educação no Brasil, na perspectiva da democracia racial, nega a existência do referencial histórico, social, cultural e econômico do africano e não incorpora conteúdos afro-brasileiros nos currículos escolares, embora tenhamos muita notícia de discriminação racial nas escolas, e, quando há um processo ou acusação de racismo, educadores (as) tendem a atribuir à vítima a culpa pela opressão sofrida”. (ASHANTI I, 2010, p.47)

O compromisso da escola e de seus educadores não pode resumir-se ao senso comum e a reafir-

mação dos objetos sociais que desqualificam a investigação histórica, sendo papel do professor e da instituição escolar mediar a ampliação dos conhecimentos de tal forma que proponha o questionamento e a ruptura do conhecimento hierarquizado em beneficio de poucos. Em pesquisa com o objetivo de constatar o perfil dos professores frente aos conflitos raciais nas escolas, Vera Figueira 1990, chegou a uma alarmante constatação:

Conclui-se, portanto, no que se refere à postura do professor diante da questão racial em sala de aula, que o mesmo "atua como mantenedor difusor do preconceito racial entre os alunos, seja por omissão, seja por efetivas declarações racistas, seja pelo simples fato de desconsiderar a questão, por tratá-la como um problema menor ou inexistente" (FIGUEIRA, 1990, p. 68).

Portanto, não cometeremos nenhuma injustiça ao atribuirmos ao professor responsabilidade pela presença de ações racistas nas escolas brasileiras, questão que deve ser profundamente debatida a fim de intervenções imediatas para que a escola venha realmente a cumprir com seu papel social e ser espaço de harmonia e preservação de direitos.

DESENVOLVIMENTO

Ao iniciarmos essa pesquisa voltei-me aos noticiários jornalísticos da mídia televisiva, escrita e digitais para tentar compreender o que de novo há em nossa sociedade. Infelizmente as coisas não mudam na velocidade com que deveria e por isso, deparei-me com a divulgação de crimes racistas contra as atrizes Sheron Menezzes e Tais Araújo. Pouco tempo depois, o mesmo ocorrera com a jornalista Maria Júlia Coutinho, ambas da rede Globo. Das coincidências de serem de uma mesma emissora e mulheres, a proporção das ofensas é exclusivamente por serem negras, o que impossibilitaria suas imagens na televisão. Esses acontecimentos e tantos outros milhares de casos que não são ouvidos ou divulgados pelas redes sociais exigem por parte da sociedade brasileira uma contribuição eficaz para romper com a cultura da escravidão que permanece viva em nosso país.

Não é possível que ainda tenhamos que conviver com situações preconceituosas em um país que se diz contra o racismo, mas que na prática demonstra justamente o contrário. Contudo, o desenvolvimento do tema partiu das reflexões em torno das questões voltadas a educação em direitos humanos, e, principalmente, de inquietudes presentes no cotidiano escolar e as práticas pedagógicas que não dão conta de superar o preconceito racial na escola. Evidenciar "a importância da instituição escolar para a erradicação do preconceito racial" visa destacar o papel social da escola no desenvolvimento de propostas de trabalho compromissadas com políticas em diretos humanos na educação e contribuir para a efetivação de propostas pedagógicas consolidadas na superação do racismo e outras menções que emanam da preservação de outros meios de desigualdades. Sobre o assunto a secretaria de educação em uma de suas publicações destaca a importância e o compromisso que escola teve ter com o educando negro.

Na escola as diversidades estão em constante diálogo e conflito, pois, embora esta diversidade deva ser encarada como um processo natural e importante na constituição dos sujeitos, ela acaba por ser negada em nome de um padrão sócio-histórico-cultural e estético europeu. Esta padronização, distante de nossas crianças, particularmente da criança negra, desencadeia vivências negativas e excludentes. Aos poucos, as crianças negras vão internalizando que ser negro ou negra é ruim, que são feias em razão de sua cor de pele, que seus cabelos são duros, que cheiram mal etc.(SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2010. p.63)

De fato, a secretaria de educação de Guarulhos compreendeu que é na escola que as mudanças deveriam ocorrer, por isso, buscou junto ao Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas a elaboração de um conjunto de ações e práticas a formativas visando atender os docentes da rede municipal e, sobretudo o cumprimento da Lei Federal 10.639/2003. Destas formações, contribuições importantes dos docentes foram registradas em três publicações: Ashanti, v. 1 (2010); Ashanti: Raça-Etnia e Gênero, v. 2(2013) e Afrobrasileiros (as) e currículo (2013).Um dos registros expõe a relevância da escola no combate ao preconceito racial.

O silêncio da escola diante das discriminações poderá "silenciar" as crianças negras, gerar angústias e dificuldades de reagir frente a esta realidade. Nós, educadores e educadoras, não podemos permitir e aceitar que situações como as aqui relatadas se repitam em nossas escolas. Devemos buscar uma educação que não exclua as crianças negras; temos que buscar uma escola que encare as diferenças como ponto de partida e de chegada de uma educação democrática e humanizadora. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2010.p.65)

Com base no relato descritivo dos docentes a escola aparece como centro fundamental para abordar as questões raciais além de ser protagonista nas ações e discussões que tratam do preconceito racial na sociedade. No entanto, há uma preocupa-

ção premente em torno da classe docente e sua formação, pois são literalmente responsáveis pelo desenvolvimento das práticas educativas. Vejamos o que Nilma Lino Gomes destaca sobre a formação docente.

A formação de professores/ras tem sido uma preocupação constante do campo da educação. O MEC, a universidade, os centros de formação de professores, as escolas, enfim, todos se preocupam e concordam que é preciso hoje formá-los mais adequadamente tanto em seu percurso inicial quanto em serviço. Mas apenas investir numa melhor formação não é o suficiente. (GOMES, 2003, p.169)

A afirmação de Gomes (2003) vem ao encontro com o que enfatizamos nesta pesquisa e que nos causa inquietação em torno das práticas docentes mesmo depois de formações serem concluídas. Por isso, notamos que o processo de construção de uma escola democrática e pautada nos direitos humanos está bem longe do processo ideal e que algumas ações só se concretizam em alguns momentos, quase sempre apenas enquanto duram as formações.Diante deste dilema resolvemos engajar esforços no sentido de investigar e alargar discussões sobre o tema racial utilizando os materiais já produzidos na rede municipal de Guarulhos. Com um sistema de ensino que atende a educação infantil e o fundamental - ciclo I (até 5 ano) propomos a investigação das políticas públicas geridas pela secretaria municipal de educação e que estão voltadas ao ensino da matriz africana nas turmas de 5º ano de três escolas da rede do município. Como supervisor escolar, o critério e levantamento dessas três unidades seguiu a composição do bloco de escolas que supervisiono, sendo as únicas com ensino fundamental (de 5º ano). Como base ao tema proposto, verifiquei que essas unidades não apresentam claramente uma preocupação com o ensino da cultura africana em seu planejamento e tão pouco nos planos de aulas.

A falta de um currículo focado na cultura africana e de um posicionamento por partes dos docentes em buscar respostas esvaziadas para a questão da aprendizagem tornou-se elemento primordial para o desenvolvimento desta pesquisa com foco na hora atividade. Isso por que:

Nem sempre os professores e as professoras percebem que, por detrás da timidez e da recusa de participação de trabalhos em grupos, encontra-se um complexo de inferioridade construído, também, na relação do negro com a sua estética durante a sua trajetória social e escolar. (GOMES, 2003, p.176)

São múltiplas as razões para buscarmos na escola respostas para problemas frequentes, tratados de maneira simplista sem ao menos propor ações específicas aos educandos com baixo nível de aprendizagem ou por apresentarem restrições para trabalhar em grupo. Apesar das unidades apresentarem características bem distintas, apontam similaridades tanto em forma como em vivências, possibilitando um projeto unificado de orientação pedagógica em hora-atividade.Essa situação é comum no ambiente escolar e que reflete na estruturação das práticas pedagógicas quase sempre focadas em critérios previamente estabelecidos, isso em razão do próprio posicionamento docente que torna-se inflexível a mudanças ou simplesmente não observam necessidade para tanto. Ao contrário do que alguns pensam, não é simples alcançar mudanças nas práticas docentes sem que o professor esteja amplamente convencido. Vejamos na argumentação de Miguel Arroyo:

Nós pensamos que o ofício de mestre é algo que se muda tão fácil como se pinta uma casa. Não, eu insisto muito, o educador termina internalizando dimensões que são muito mais permanentes no fazer educativo do que nós pensamos e que não são fáceis de trocar nem quantidade de política pretendem mudá-la. (ARROYO, 2002, p.279)

Apoiamo-nos na afirmação de Arroyo no sentido de compreendermos que o trabalho frente ao corpo docente deve ser amplo e intenso para que possamos solidificar avanços na diversidade racial nas escolas. São mudanças que dependem muito de uma reorganização sistemática dos padrões curriculares utilizados pelos profissionais da educação e que massificam de sobremaneira o preconceito com um programa educacional sem vínculo com a realidade social. Parecemos até contraditóriosao dizermos que o preconceito está alojado dentro de nossas escolas, mas o fato é que a reprodução do que é construído no espaço escolar constitui elemento de propagação do preconceito no cotidiano social. Isso porque:

A desigualdade que existe dentro da escola é reproduzida no currículo escolar, nos livros, nas atitudes e expectativas do professor, na interação aluno-professor, na linguagem e nos regionalismos lingüísticos valorizados nas escolas e na cultura da escola como um todo. (BANKS, 2006, p.17)

Não é possível continuarmos coniventes com processos tão desiguais incorporados na composição curricular de nossas escolas e que de alguma maneira corrobora para a manutenção da intolerância e o preconceito racial. Sabemos das intenções das equipes escolares que no Projeto Político Pedagógico fazem menções relevantes à aceitação as diferenças, igualdade de oportunidades e os princípios de uma educação solidária e humanizadora. No en-

tanto, são esforços que, no contexto histórico em que as relações sociais se fizeram, existe a necessidade de romper com as formas deprimentes de submissão impostas por grupos econômicos e políticos à população negra no território brasileiro. São situações que os docentes precisam buscar articulação nos projetos pedagógicos de suas unidades escolares com base no fortalecimento e o respeito as diferenças sociais e étnico-raciais. Então torna-se necessário esclarecermos que:

Considerando-se que as bases teórico-metodológicas do trabalho escolar para uma educação que privilegia os grupos negros e não negros e outros dependem da concepção pedagógica que o grupo decidir selecionar como fundamento do seu trabalho, sem dúvida que, de acordo com referências anteriores, a concepção a ser privilegiada é a pedagogia progressista. Entretanto, não se trata apenas de desnaturalizar as relações entre os diferentes segmentos sociais hierarquizados pelo seu poder econômico, mas aquela concepção de educação progressista, que, sem abandonar as citadas relações, a ultrapassa, considerando também as relações de poder entre outros grupos para além das desigualdades socioeconômicas. (OLIVEIRA, 2006, p. 56)

Muito se discute sobre o papel social da escola e sua dificuldade em contextualizar a "leitura do mundo" como nos orientou Paulo Freire e assim, compreender a ampla necessidade de renovação curricular e dos conteúdos programáticos que compõem o plano de aula docente. O silêncio velado nas disciplinas é responsável pela continuidade de ações racistas e intolerantes em diferentes níveis sociais, sejam, nos estádios de futebol, lojas de shoppings ou em redes sociais, não importa onde, a intolerância racial está mantida em toda parte e principalmente na escola. Assim:

Entendemos por enfrentamento do racismo as ações que favorecem que as pessoas saiam da omissão, da negligência e do silêncio diante das discriminações e desigualdades raciais. São práticas que elucidam as discriminações presentes na realidade e o racismo institucional, desconstroem estereótipos e preconceitos, estimulam a mudança de atitude diante do racismo. Incluímos em promoção da igualdade as práticas que convocam para a alteração da realidade, por meio da mudança de olhar e novos saberes sobre a história e cultura afro-brasileiras. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2010, p.50)

Esse racismo institucionalizado que está presente nas práticas pedagógicas e que os docentes acabam difundindo em suas aulas, precisa ser questionado e não deve ser exclusivamente uma ação do poder público, pois são os próprios profissionais que atuam nas unidades escolares que possuem autonomia para rasgar com as ações que violentam o direito e as condições necessárias ao exercício da cidadania e o convívio respeitoso entre os indivíduos da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de todos os avanços tecnológicos e o acúmulo de informações favorecidos pela internet dando dinamicidade aos recursos de expressão e comunicação, a instituição escolar continua predominando como principal veiculo de socialização e reconhecido por parte da sociedade e dos órgãos públicos. Digo apesar, porque nos últimos anos a escola vem passando por críticas e questionamentos em torno de sua prática e principalmente pelo desafio de ensinar a todos. Com tudo isso, a escola é fundamental para o processo de socialização e formação do individuo, sendo de sua competência promover ações para cumprir com as expectativas da sociedade. Um exemplo dessa expectativa está contida principalmente na Lei 9394/96 e na Lei Nº 12.796/2013 ao dispor sobre a obrigatoriedade de matricula na educação básica aos 4anos de idade, sendo que no art. 6º "É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade". Indubitavelmente as crianças iniciam a ampliação de sua vida social no ambiente escolar interagindo com novas experiências e o convívio com as diferenças.
Por isso, a instituição escolar é espaço privilegiado para a promoção de uma educação em direitos humanos a fim da superação de ações preconceituosas e desumanas que venha a romper com a intolerância étnico-racial, religiosa, social e de gênero. Para tanto, os desafios são amplos e requer uma participação consciente por parte da comunidade escolar a ponto de fortalecer as propostas politico pedagógicas de cada unidade escolar. Vimos em Munanga (2003) que o conceito de raça se sobrepõe as comprovações cientificas alicercando-se exclusivamente na hierarquização social como propósito de fundamentação a justificativa e manutenção da inferioridade do outro. A questão classificatória defendida principalmente pelos povos conquistadores e hoje por nações imperialistas tratou de legitimar as diferenças e o preconceito em beneficio de seus interesses econômicos desprezando as bases culturais, políticas e sociais dos territórios pretendidos. Atualmente temos comprovações de que as considerações referentes ao termo 'raça' tem uma intencionalidade especifica que serviu exclusivamente para impor as diferenças como base de su-

perioridade, no entanto, são conceitos que

permaneceram e foram fortalecidos na sociedade. Por isso, cabe a escola ressaltar e reafirmar que:
"... 'raça' é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural..., trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais... A realidade das raças limita-se,portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de 'raça' permite - ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos -, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite". (GUIMARÃES, 1999 apud PRAXEDES, 2008, p. 1)

No entendimento de Guimarães (1999) que acreditamos que é papel da escola romper com a imagem negativa e preconceituosa sobre os afrodescendentes e criar uma realidade que venha a destacar a importância de valorizarmos as diferenças e a contribuição de todos os povos na construção da sociedade brasileira. Como conceito científico 'raça' não existe e não pode definir os padrões civilizatórios, nesse sentido, é na escola com planos de aulas inovadores em defesa dos direitos humanos que a realidade social que será possível garantir os direitos individuais e a igualdade social entre os indivíduos. Como ser inacabado que somos cabe a equipe escolar a promoção de ações assertivas para a mudança de comportamento dos educandos, pois passam boa parte dos primeiros anos de sua vida no ambiente escolar. Por isso buscamos em Rousseau a afirmação que o homem nasce bom é no convívio social que acaba desviando-se de sua benevolência, ou seja, é nessa condição que a instituição escolar reúne condições privilegiadas para combater o preconceito étnico-racial por ser na escola que ocorre as principais condições de socialização do indivíduo.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:

BRAGA, Amanda Batista. Dos conceitos de raça: a mídia impressa como suporte de confrontos discursivos. Rastros - Revista do Núcleo de Estudos de Comunicação. Ano VIII - Nº 8 – p.30 - 37 - Outubro 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasília, 2004

. Lei 9394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

. Lei n. 10.639/2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 10 jan. 2003.

. Parâmetros Curriculares Nacionais. (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1997.

. Parâmetros Curriculares Nacionais. (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.

. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

. Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GAMA, Nilton César de Oliveira. "A importância da Instituição Escolar para a erradicação do preconceito racial". UNIFESP, MEC/SECADI /COMFOR, São Paulo, 2016.

GENTILI, P.; GAUDÊNCIO, F (Orgs.). A Cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia in BRANDÃO, André Augusto P. (Org.) Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade brasileira. Cadernos Penesb nº 5. UFF, Rio de Janeiro, 2004, p.15-34.

, Kabengele. (Org). Superando o racismo na escola. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação: SECAD, 2005

PRAXEDES, Walter. A questão racial e a superação do eurocentrismo na educação escolar. Revista Espaço Acadêmico, nº 89, outubro de 2008.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Prefeitura Municipal de Guarulhos. Proposta Curricular – Quadro de Saberes Necessários, 2009.

. Prefeitura Municipal de Guarulhos. Afrobrasileiros (as) e currículo. Guarulhos, 2013.

. Prefeitura Municipal de Guarulhos. Ashanti, v. 1. Guarulhos, 2010.

. Prefeitura Municipal de Guarulhos. Ashanti – Raça – Etnia e Gênero, v. 2. Guarulhos, 2013.

SILVA, Aida Monteiro; TAVARES, Celma (Org). Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos. São Paulo. Cortez, 2010.

A DIDÁTICA DA MATEMÁTICA DE GUY BROUSSEAU: PELO FIM DE UM SISTEMA ESTIGMATIZADO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

PATRICIA CARLA MENDES

RESUMO

Introdução: Os métodos de ensino-aprendizagem da matemática, a muito geram discussão entre professores e teóricos da educação. O processo de aprendizagem da matemática, durante um longo período, esteve arraigado a vários mitos pedagógicos. Nas últimas décadas, a pesquisa didática no campo das matemáticas se aprofundou no entendimento da relação específica entre conteúdos de ensino, da maneira como os alunos adquirem conhecimentos e dos métodos.

Objetivo: O presente artigo tem por objetivo apresentar, de forma sucinta, os estudos realizados pelo educador Guy Brousseau referentes aos métodos de ensino eficazes para a aprendizagem da matemática.

Considerações finais: A disciplina matemática é um desafio apresentado aos estudantes como ferramenta para auxiliá-los a enfrentar verdadeiros desafios, porém, esses desafios propostos devem estar conectados ao contexto sociocultural que esses alunos estão inseridos, a fonte dos problemas deve ser a vida real.

PALAVRAS-CHAVE: Didática da matemática; Processo de aprendizagem; Guy Brousseau; Transferência; Relação dialógica.

ABSTRACT

Introduction: The teaching-learning methods of mathematics have long generated discussion between teachers and education theorists. The process of learning mathematics, over a long period, was rooted in several pedagogical myths. In the last decades, didactics research in the field oh mathematics has deepened the understanding of the specific relationship between teaching contente, the way students acquire knowledge and methods. Objective: The presente article aims to presente, in a succint way, the studies carried out by the educator Guy Brousseau regarding the effective teaching methods of learnig mathematics. Final considerations: Mathematical discipline is a challenge presented to students as a tool to help them face real challenges, however, these proposed challenges must be connected to the socio-cultural contexto in wich these students are inserted, the source of the problems must be real life.

KEYWORDS: Didactics of mathematics; Learning process; Guy Brousseau; Transfer; Dialogic relationship.

1. INTRODUÇÃO

É de longa data que a palavra “didática” tem tratado dos métodos de ensino que levassem a procedimentos gerais mais eficazes.

Desde Comênio – educador tcheco que viveu entre os séculos XVI e XVII – passando por Lev Vygostsky e Jean Piaget, que no século XX se dedicaram ao estudo do modo como as crianças aprendem, abrindo caminho para a Psicologia do Desenvolvimento e para a abordagem socioconstrutivista, até nossos dias, em que a pesquisa didática se aprofunda na relação específica entre conteúdos de ensino, a maneira como os alunos adquirem conhecimento e os métodos aplicados.

A disciplina focada no presente trabalho é a matemática. Atualmente, observa-se que na maioria das escolas a matemática vem sendo ensinada sem a preocupação em estabelecer vínculos com a realidade e nem com o cotidiano do aluno. Nas aulas de matemática, o professor prostra-se imediatamente à frente dos alunos no quadro-negro. Desse “púlpito” o docente se dirige à turma, propõe questões, faz perguntas, demonstrações, exposições, correções, etc.

A postura adotada pelo educador deixa evidente a instauração do poder dele, mestre, sobre os educandos, meros aprendizes. Dessa concentração de poder, vemos surgir e identificação da autoridade com o autoritarismo, a não percepção, ou até mesmo um certo desprezo, de que os silêncios em sala de aula indicam, por fim e consequentemente, a total falta de diálogo no contexto escolar.

A utilização do livros-texto e a exposição oral com o resumo de matérias complementadas com exercícios passados no quadro, ainda é uma prática comum no ambiente escolar. O ensino de matemática se caracterizou pela manipulação mecânica do técnicas operatórias, resolução de exercícios, que são rapidamente esquecidos, também como a memorização de regras, tabuadas, fórmulas, teoremas e propriedades, enfim, toda a tradição didática que levou ao fracasso do ensino e aprendizagem da matemática.

Nesse contexto, desmistificar o ensino e aprendizagem da matemática se tornou um imperativo par alguns estudiosos de educação.

A partir da década de 70, começaram a surgir novas metodologias para o ensino da matemática. Desse período destaca-se o aparecimento da “Didática da Matemática” ou “Educação Matemática”, como também ficou conhecida no Brasil.

Guy Brousseau foi um dos pioneiros nos estudos relacionados com a Didática da Matemática. Brousseau desenvolveu uma técnica para compreender as relações que acontecem entre educandos, educador e o saber em sala de aula e, ao mesmo tempo, propôs situações que foram experimentadas e analisadas cientificamente.

Sabe-se que professores e alunos são elementos indispensáveis da relação de ensino e aprendizagem, entretanto, Guy Brousseau se questionou sobre um terceiro elemento, que é o meio em que a situação evolui.

O presente trabalho trata de como Guy Brousseau desenvolveu sua teoria, explicitando os fatores que levaram a formação da Didática da Matemática e ressaltando seu importante papel como metodologia inovadora no ensino e aprendizagem da matemática.

A fundação teórica é dada pelo próprio Guy Brousseau, como também por Vygotsky, Bachelard, Tishman, entre outros.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 ENSINO E APRENDIZAGEM EM DE MATEMÁTICA: UMA RELAÇÃO PROBLEMÁTICA

Ensinar e aprender uma matéria que carrega tantos preconceitos como matemática, é algo problemático.

Segundo dados fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC), hoje, no Brasil, 97% das crianças estão matriculadas no ensino fundamental. Dessa porcentagem, ainda segundo o MEC, estimasse que 51,6% dos alunos do 4º ano não tinham adquirido os conhecimentos matemáticos apropriados a essa faixa etária de escolarização e encontravam-se em estado crítico ou muito crítico (BRASIL, 2004, p.22). Esse quadro piora no 9º ano (57,1%) e no 3º ano do ensino médio (68,8%).

Segundo Markarian (1998, p.25-26), o grave problema do ensino da matemática não é a exclusividade dessa disciplina. Hoje, admite-se que todo o sistema educacional está em crise e que a velocidade das mudanças nos grandes e pequenos processos trouxe obstáculos para a sistematização do saber, do conhecimento e, portanto, em sua divulgação e ensino. O professor, a parte conservadora dessa relação educando – educador, a que representa o social, o adquirido, o que deve ser conservado, tem grandes dificuldades para manter-se em

dia com os conhecimentos. O aluno é sacudido por elementos alheios no ensino formal: os meios de comunicação, a cultura de massa (ou a cultura de consumo), em alguns casos; o atraso cultural, a destruição da família, a pobreza endêmica, entre outros; pior ainda, tudo misturado, muitas vezes. Para cumprir adequadamente sua função, o educador deveria saber como esses aspectos refletem-se no educando, coisa que, atualmente, em geral, não acontece. A defasagem entre o que o professor tem para transmitir e o que o estudante espera receber gera um desinteresse que interfere de maneira fundamental no aprendizado.

A realidade escolar é que a abordagem adotada na maioria de nossas escolas é apenas um “transmitir de dados”. Tendo consciência desse fato, torna-se possível compreender as dificuldades que os alunos sentem no aprendizado de matemática e que, geralmente, o professor conhece de forma bastante precária.

Essas dificuldades estão fincadas no desenvolvimento dos limites que esta disciplina apresenta, na incompreensão das relações que se travam entre ela e as outras disciplinas e na impossibilidade de se ler e escrever a linguagem matemática.

Embora, a nosso ver, a descontextualização da matemática seja um dos maiores equívocos das Educação Moderna, o que efetivamente se contesta é que a mesma matemática é ensinada em todo o mundo, com algumas variantes que são bem mais estratégicas para atingir um conteúdo universalmente acordado como devendo ser a bagagem de toda criança que passa por um sistema escolar (D’AMBROSIO, 1996, p.7)

Outro ponto a ser destacado tem a ver com o fato de que os educadores utilizam a experiência que tiveram quando estudantes, e que hoje a empregam para ensinar. O professor ensina pelo mesmo sistema que aprendeu em sua vida como estudante e, dessa forma, uma forma de sistema de ensino se perpetua. A maioria dos professores não se questiona quando à didática que adotará em sua carreira docente, simplesmente toma a forma com que foi ensinado como certa e inquestionável e a repete, sem refletir sobre os prós e os contras da maneira como aprendeu na escola.

Nesse contexto, constata-se que o modelo da “transmissão de dados” reina absoluto sem maiores problemas, sempre apoiado na seguinte lógica docente: “se serviu para mim, servirá para meus alunos”.

No ensino de matemática, o senso comum docente encara essa disciplina apenas como uma ciência exata logicamente organizada e a histórica ou simplesmente pronta e acabada. Porém, essa visão está longe de representar o que a matemática realmente é: uma ciência dinâmica, viva, e que está historicamente sendo construída pelos homens, atendendo a determinados interesses e necessidades

sociais.
O docente que acredita que o aluno aprende matemática através da neumotécnica de regras, fatos ou pela repetição de exercícios, obviamente apresenta uma prática pedagógica diferente daquele professor que entende que o aluno aprende construindo os conceitos a partir de ações reflexivas sobre materiais e atividades, ou mesmo a partir de situações problemas e problematizações do saber matemático.
Os estágios de desenvolvimento cognitivo também parecem ser ignorados pelos professores e, no entanto, a adequação desses estágios às práticas pedagógicas é condição para um aprendizado eficiente e satisfatório por parte do aluno.
Segundo Toledo (1997, p.10), parte dos docentes consideram que, sendo a matemática uma ciência hipotético-dedutiva, deve ser apresentada dessa maneira desde as fases iniciais. Dessa forma, exigem das crianças um nível de abstração e formalização que se encontra acima de sua capacidade cognitiva, pois os quadros lógicos de seu pensamento não estão desenvolvidos o suficiente. Nessa situação, a saída para o educando é memorizar alguns procedimentos que lhe permite chegar aos resultados exigidos pelo educador. Entretanto, existem outros docentes que acreditam que as regras de dedução, que caracterizam o raciocínio matemático do adulto, são construídos aos poucos, à medida que a criança interage com o meio e com as pessoas que a cercam. Esses educadores preferem adotar métodos mais intuitivos, indutivos, em que são respeitados os conhecimentos já construídos pelo aluno, ao mesmo tempo em que lhe são dadas oportunidades de realizar experiências, descobrir propriedades, estabelecer relações entre elas, arquitetar hipóteses e testá-las, chegando, assim, a um determinado conceito. Geralmente, os alunos desse tipo de professor costumam enxergar e tratar a matemática com mais tranquilidade e segurança.
Os alunos de matemática costumam apresentar uma gama de comportamento, tais como: desprezo, desinteresse, enfado, falta de iniciativa

própria, entre outros, que costumam ser caracterizados como “má vontade” ou “falta de motivação”. Segundo Chevallard (MAURY, 2003, p.28), deveriam ser considerados mais como uma consequência de que causa de não ter “entrado” na disciplina matemática.
Esses comportamentos negativos aumentam, por sua vez, as dificuldades para entrar na disciplina matemática, formando-se, então, um ciclo vicioso difícil de ser rompido. Chevallard (2003, p.28) destaca que sobre esse tema, atualmente, as dificuldades para entrar na disciplina matemática escolar podem chegar a ser muito importantes, independentemente das características pessoais do aluno. E para romper esse círculo vicioso, a boa formação do docente e as escolhas didático- pedagógicas certas são fundamentais.

2.2 REFLETINDO SOBRE AS ESCOLHAS PEDAGÓGICAS: EU EPISTÊMICO + EU EMPÍRICO

O professor pesquisador Marvin Minsky (1989, p.87), com relação ao desenvolvimento do raciocínio e à concatenação de ideias nas pessoas em geral, afirmou que nossas melhores ideias são, quase sempre, aquelas, que transpõem dois mundos diversos. Muitas das boas ideias são, na realidade, duas ideias numa só – o que forma uma ponte entre duas esferas do pensamento ou diferentes pontos de vista. Minsky ainda acrescenta que entre nossas poderosas maneiras de se raciocinar encontram-se aquelas que nos permitem juntar coisas que aprendemos em diferentes contextos.
Tendo como base e ideia “Minskytiana”, uma boa ideia a ser defendida em prol de uma didática para a matemática é a de uma dialética continuidade/ruptura entre o saber científico e o saber cotidiano.
Além da valiosa avaliação de Marvin Minsky, a ideia dessa dialética também pode conter respaldo em Bachelard.
Segundo Bachelard (1996, 1991), entre o “senso comum”, construído na experiência cotidiana, e o saber científico não há continuidade, o que existe é uma ruptura denominada “ruptura epistemológica”, ou “corte epistemológico”. Porém, há também o “outro” Bachelard, que desenvolveu um estudo referente a uma “psicanálise” do espírito científico.
Bachelard (BACHELARD, 1991, p.35) explica que sempre se inicia pelo erro, pois sempre se começa pela vida. As primeiras representações básicas do mundo

são, em um primeiro momento, vividas e construídas para então, mais tarde, ter início um processo de “retificação” das ideias anteriores, o qual forma aos poucos o espírito científico. Para Bachelard (FABRE, 1995, p.12), o papel da matemática é imprescindível para romper com o senso comum e pensar o mundo como uma linguagem científica.
O que se deve destacar de Bachelard é a ideia de que o Eu epistêmico se constrói por uma diferenciação progressiva do Eu empírico. Portanto, o docente não deve renunciar um outro Eu, deixando apenas que um prevaleça, o professor deve deixar que o Eu epistêmico e o Eu empírico coexistam.
Vygotsky (1987, 1996) também aborda sobre essa questão. Segundo ele, os conceitos científicos têm uma origem e uma natureza diferente dos conceitos do dia a dia (ou “espontâneos”). Os conceitos científicos são sistemáticos, conscientes e voluntários, diferentes dos conceitos cotidianos. É somente

quando o conceito científico encontra “o tecido já elaborado dos conceitos cotidianos” (VYGOTSKY, 1987, p.189) que ele ganha sentido – e ao mesmo tempo, os conceitos cotidianos atingem um estágio superior de desenvolvimento. Por meio de uma analogia com uma árvore, têm-se que os conceitos científicos, tal como as raízes, germinam para baixo, e os conceitos cotidianos, tal como tronco e galhos, germinam para cima. Quando os conceitos cotidianos são ignorados introduz-se na escola palavras sem sentido, e quando a natureza do conceito científico é ignorada, renuncia-se a desenvolver o pensamento dos educandos.

A matemática aspira ser um instrumento que facilita o convívio do cidadão em um mundo cada vez mais complexo. Nesse sentido, S. Tishman (1999, p.90) apresenta o termo “transferência” que ocorre toda vez que se estende conhecimentos, estratégias, habilidades práticas ou disposições de um conceito para outro. A transferência ocorre sempre que se liga uma área de conhecimento com outra para compreender um problema. Sem transferir – sem esta possibilidade de conectar uma coisa com outra – a aprendizagem humana não teria nem de perto a capacidade que tem de moldar e dar poder às nossas vidas. Portanto, transferir é extremamente importante para a educação.

A transferência de Tishman reforça a ideia de Eu epistêmico e Eu empírico defendida por Bachelard. E já que transferir é importante para a educação, faz-se necessário reforçar a ideia de que não se ensina um jovem a ler para que este possa apenas ler as tarefas de casa, mas para que também possa por a leitura a

serviço de suas vidas, lendo jornais para conhecer o mundo, documentos para o exercício de sua profissão, a literatura para ter prazer e adquirir perspectivas das coisas, e assim por diante.

A matemática não é ensinada à criança ou ao jovem somente para que possam fazer mais exercícios, mas também para que possam colocar a matemática a serviço de outras necessidades cotidianas como, por exemplo, cálculo de imposto de renda, fazer compras com sabedoria, calcular especificações de engenharia, realizar sua contabilidade, e assim por diante. Quando o assunto é educação, transferir é o mais importante.

Sem a transferência plena e rica daquilo que os alunos aprendem, a educação não cumpriu a sua função. E, apesar de importante, a transferência não ocorre de maneira automática, segundo o que revelam as pesquisas e a própria experiência de Tishman. Os educandos necessitam ser auxiliados na busca de conexões entre o que já sabem e o que estão aprendendo hoje com as coisas onde poderão aplicar este conhecimento amanhã.

Para uma perfeita transferência a relação entre professor e aluno DEVE ser dialógica.

O processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos, organizado sob a direção do professor, com finalidade de prover as condições e meios pelos quais os alunos assimilam ativamente conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções. Este é o objeto de estudo da Didática. (LIBÂNEO, 1990, p.29).

2.3 GUY BROUSSEAU E A DIDÁTICA DA MATEMÁTICA

Guy Brousseau foi um educador francês pioneiro nos estudos que deram origem ao que ficou conhecido como “Didática da Matemática”.

Brousseau desenvolveu a Teoria das Situações Didáticas. Essa teoria se fundamenta no princípio de que “cada conhecimento ou saber pode ser determinado por uma situação” (BROUSSEAU, 2001, p.42), compreendida como uma ação entre duas ou mais pessoas. Para que a situação seja solucionada, é necessário que os alunos mobilizem o conhecimento correspondente.

Nesse contexto, um jogo, por exemplo, atua como algo que leva o educando a utilizar o que já adquiriu de conhecimento para criar uma estratégia que adeque a

esta situação. Nesse caso, o educador adia a emissão do conhecimento ou as possíveis correções até que os alunos consigam chegar à regra e validá-la. O professor deve propor um problema para que os alunos possam refletir, falar, agir e evoluir por iniciativa própria desenvolvendo assim condições para que tenham um papel ativo no processo de aprendizagem. Guy Brousseau chama esse tipo de situação de “adidática”. Entretanto, segundo Brousseau, a criança ainda “não terá adquirido, de fato, um saber até que consiga usá-lo fora do contexto de ensino e sem nenhuma indicação intencional” (BROUSSEAU, 2001, p.119).

Para Brousseau (1983, p.170), o sentido de um conhecimento matemático se define não só pela coleção de situações em que este conhecimento é realizado como teoria matemática ou como situações em que o sujeito o encontrou como um meio de solução, mas também pelo aglomerado de concepções que rejeita, de erros que evita, de economias que busca, de formulações que retorna.

Para Brousseau (2001, p.45), é preciso desenvolver, criar situações didáticas que façam funcionar o saber, a partir dos saberes estabelecidos culturalmente nos programas escolares. Trata-se de colocar os educandos perante situações que evoluam de tal forma que o saber se quer que aprendam seja a única forma eficaz para controlar tais situações. Para Brousseau, as situações têm por objetivo dar a

significação do conhecimento para o educando, na medida em que converte o saber adquirido de suas atividades. O estudante, dessa forma, constrói um saber, um conhecimento contextualizado, em contraste com o senso comum escolar, em que a procura por explicações dos conhecimentos antecede a sua apresentação, descontextualizada.

Segundo Brousseau (2001, p.54), a didática não consiste em oferecer um modelo para o ensino, mas sim, em produzir um âmbito de questões que permitam colocar à prova qualquer situação de ensino, corrigir e melhorar as que forem produzidas, fazer perguntas a respeito dos acontecimentos.

As situações adidáticas são parte das situações didáticas (conjunto de relações estabelecidas implicitamente ou explicitamente entre um estudante ou um grupo de estudantes e o educador para que estes adquiram um conhecimento constituído ou em processo de constituição).

Em outras palavras, uma situação didática ocorre quando há a intenção (implícita ou explícita) de aprendizagem. Já uma situação adidática (ou não declaradamente didática), é uma situação didática em que o aluno deve perceber as

características e padrões que o ajudarão a compreender um novo saber. Durante as situações adidáticas, o professor deve ser um mero mediador/observador, onde apenas irá efetuar a devolução do problema.

Guy Brousseau classificou as situações adidáticas e didáticas em quatro
tipos:

- Situação adidática da ação: é quando surge um conhecimento não formulado matematicamente, ou seja, o aluno entra em um primeiro contato com determinado tipo de problema. Nesta situação, o aluno procura recorrer a conhecimentos anteriores de forma a tentar solucionar o problema;
- Situação adidática da formulação: nessa situação, os alunos são levados e explicitar as estratégias usadas. Para isso, precisam formulá-las oralmente, transformando o conhecimento implícito em explícito. Nesse estágio o aluno busca formular sobre o tipo de problema, é a fase em que o estudante começa a fazer generalizações, sejam elas falsas ou verdadeiras. O aluno retoma sua ação em outro nível e se apropria do conhecimento de maneira consciente;
- Situação adidática da avalição: nessa situação, a estratégia é demonstrada para interlocutores. De acordo com Brousseau (2001, p.127), o aluno não só deve comunicar uma informação como também precisa afirmar que o que diz é verdadeiro dentro de um sistema determinado, ou seja, o aluno tenta explicitar algum tipo de prova para as conjecturas formuladas por ele;
- Situação didática da institucionalização: nela surge o caráter matemático do que os estudantes validaram. Pode-se defini-la como uma síntese do que foi construído durante o processo e tem um significado socialmente estabelecido. O professor apresenta um papel ativo, expondo os conhecimentos relevantes levantados pelos alunos durante a validação e sua ligação com os outros saberes já construídos.

A Teoria das Situações Didáticas criada por Guy Brousseau acabou por trazer uma nova concepção do erro, que deixa de ser um desvio imprevisível para se tornar um obstáculo valioso e parte integrante da aquisição de conhecimento. O erro passa a ser encarado como o efeito de um saber anterior, que já teve sua utilidade, porém, agora, se revela inadequado ao falso.

A Didática da Matemática tem por função o conhecimento dos fenômenos e processos relativos ao ensino da matemática para controlá-los e, através deste controle, otimizar a aprendizagem dos alunos. No trabalho dentro dessa concepção, ocorre uma inversão do ensino tradicional da matemática – que parte do saber institucionalizado e segue na tentativa por esmiuçá-lo para os estudantes. A Didática da Matemática leva o educando a buscar por si mesmo as soluções, chegando aos conhecimentos necessários para isso.

CONCLUSÃO

A disciplina matemática deve ser um instrumento privilegiado para a construção da autoestima e autoconfiança de cada um em aceitar e enfrentar verdadeiros desafios. Entretanto, esses desafios não podem se limitar a situações e exercícios escolares, unicamente atividades didáticas. Os desafios propostos aos estudantes devem ter uma forte e sólida conexão com o contexto sociocultural ao qual estão inseridos, de maneira que a superação dos desafios matemáticos propostos pela instituição escolar instrumentalize de fato o indivíduo ao confronto e resolução de situações em sua vida real. Conforme apresentado, foi esclarecido que uma situação dita didática é aquela situação em que as ações cognitivas de educando são guiadas por regras impostas e controladas pelo educador, e nas situações chamadas de adidáticas, as ações cognitivas do aluno tem como referência seus próprios valores e seus sistemas de controle interno de validação.

Se considerarmos que a educação, em especial a matemática, não pode ter suas finalidades engessadas no próprio contexto escolar, devemos assumir que a matemática deve servir para a formação extra escolar, ou como foi defendido por Brousseau, resolver situações adidáticas. Portanto, a fonte dos nossos problemas dever ser a vida real, do cotidia-

no, do contexto sociocultural do educando, com lógicas e temas que tem sentido para aquele que se propõe a solucioná-lo.
Dessa maneira, fala-se não do problema do educador, por ele criado, cujo sentido e significado estão na cabeça do mestre, fala-se das situações fabricadas pelo próprio educando, engendrada pelo aprendiz nas relações dele nas situações que encontra na vida real.
Tal concepção requer do educador a inciativa de sair com suas turmas da sala de aula, saltar os muros escolares e buscar as situações que apresentam significado para o aluno e seu grupo como, por exemplo, situações sobre o mercado

de consumo, de trabalho, os meios de comunicação, sobre informática, esportes, lazer, manifestações culturais, enfim, sobre os temas indicados pelos próprios alunos.
Dessa forma, o ensino e aprendizagem da matemática, tão estigmatizados por anos e anos de uma metodologia tradicional, poderão, enfim, ser superados e uma nova visão de como ensinar a aprender matemática triunfará.
Desse triunfo didático surgirão novos indivíduos, mais seguros de seus conhecimentos e bem menos temerosos quanto à disciplina da matemática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, Gaston. Le Nouvel espirit scientifique. Paris: PUF, 1991. BACHELARD, Gaston. A formação do espírito científico. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resultados do SAEB, 2003.
BROUSSEAU, Guy. Lês obstacles epistémologiques ET lês problémes d'enseignmente. Researches em didactiques dês didactiques dês mathématiques, n. 42, 1983.
BROUSSEAU, Guy. Introdução ao conteúdo das situações didáticas: Conteúdo e método de ensino. São Paulo: Atica, 2001.
D'AMBROSIO, Ubiratan. História da matemática e educação. Cadernos CEDES – História e Educação Matemática. Campinas: Papirus, n. 40, 1996.
FABRE, Michel. Bachelard éducateur. Paris: PUF, 1995. LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1990.
MARKARIAN, Roberto. A Matemática na Escola. Revista do Professor de Matemática, n. 38, 1998.
MAURY, Sylvetti. Quand lês didactiques rencontrent le rapport au savior. Paris: Fabert, 2003.
MINSKY, Marvin. A sociedade da mente. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989. TISHMAN, S. A cultura do Pensamento na sala de aula. São Paulo: Artmed, 1999. TOLEDO, Marília. Didática da Matemática: Como dois e dois. São Paulo: FTD, 1997.
VYGOTSKY, lev Semionovitch. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
VYGOTSKY, lev Semionovitch. Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

EDUCAÇÃO INFANTIL E ATIVIDADE LÚDICA: BRINQUEDOTECA FAROL PARA O IMAGINÁRIO E A FANTASIA

PATRÍCIA ROLEMBERG DE ALBUQUERQUE CARNEVALE

RESUMO
O presente estudo visa analisar a importância das atividades lúdicas na Educação Infantil por meio da organização dos espaços com ênfase nas brinquedotecas. O brincar é um direito da criança, favorece a apreensão da realidade por estar inserido em um contexto sociocultural. Quando brinca, a criança estabelece relações humanas para ressignificar seus sentimentos e emoções. A Educação Infantil possui como eixo norteador a atividade lúdica em sua rotina diária. A organização de espaços nas escolas para realização dessas brincadeiras é essencial. Destaca-se a brinquedoteca como um ambiente propício para os alunos explorarem os brinquedos e objetos. São recursos com diversas possibilidades e auxiliam na representação simbólica dos papéis sociais. Caracteriza-se como um espaço a ser explorado, de forma metafórica, com o sentido de um farol para o imaginário e a fantasia infantil. Para compilar os dados desse artigo de revisão, estruturou-se uma pesquisa descritiva, bibliográfica, em uma abordagem qualitativa. Nela, averiguou-se a importância do lúdico como instrumento na formação integral das crianças.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Atividades Lúdicas; Brinquedotecas; Crianças; Brincadeiras de Faz de Conta.

1 INTRODUÇÃO

Culturalmente, o jogo e os brinquedos acompanham o homem desde a Antiguidade. A Educação infantil é uma etapa de ensino regida pelo lúdico. As brincadeiras são instrumentos para favorecer à formação integral da criança. O brincar está intimamente ligado ao desenvolvimento harmonioso dos aspectos cognitivos, afetivos e emocionais. Constata-se que brincando, as crianças aprendem naturalmente a ressignificar a realidade. As brincadeiras de faz

de conta (ou jogo simbólico) podem ser concebidas, metaforicamente, como faróis direcionados ao imaginário e a fantasia infantil, na proporção em que facilitam as crianças a aprenderem e a representarem as suas vivências, direcionando luz para explicitar e aflorar fantasias, sentimentos e emoções.

O brincar é um produto enriquecedor no espaço de aprendizagem. Quando as crianças estão brincando, estão se desenvolvendo. A brinquedoteca pode ser vista como um convite para explorar, experimentar e sentir. É um espaço para as crianças estimularem e ressignificarem seus conhecimentos em todos os campos de experiências, pois traz em sua concepção a possibilidade de reconstruir os objetos aliados ao imaginário e simbolizar novos comportamentos presentes no contexto sociocultural.

A organização de uma brinquedoteca no ambiente escolar criará espaço para que aconteçam mais brincadeiras, em que o imaginário se expresse por meio de jogos simbólicos, pois nela haverá muitos estímulos para a realização de atividades lúdicas ricas em fantasias. Essas experiências, explorando o imaginário, fortalecerão nas crianças a capacidade de encantar-se e ressignificar-se. Desse modo, apesar dos objetivos das atividades lúdicas serem percebidos intuitivamente, os brinquedos e os objetos são instrumentos necessários para recriação dos fazeres infantis.

A sistematização do presente estudo, expôs o lúdico, uma ação aprendida culturalmente, como a essência da expressão da infância. Para copilar os dados, utilizou-se uma pesquisa descritiva, na abordagem qualitativa, relatada em um artigo de revisão, com o levantamento bibliográfico, sem a interferência do pesquisador. Visou analisar a importância as atividades lúdicas na Educação Infantil na organização de espaços com ênfase em brinquedotecas. Os objetivos específicos foram: conhecer a importância das atividades lúdicas na Educação Infantil; identificar e diferenciar os paradigmas do brinquedo e do jogo na educação; analisar e descrever a organização de espaços lúdicos, especialmente, as brinquedotecas.

As considerações finais inferiram que o lúdico é fundamental para o desenvolvimento pleno das crianças, pois, por meio das brincadeiras de faz de conta (ou jogo simbólico), irão ampliar suas experiências de vida e referências culturais. Enfatizar na Educação Infantil a organização de espaços, como os expostos em brinquedotecas, desenvolverá novas cadeias de significados para emoções e sentimentos infantis, auxiliando na elaboração e percepção da realidade. O ato de brincar é um direito das crianças, compete às escolas organizarem os espaços para que o lúdico seja representativo na rotina da Educação Infantil.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL E ATIVIDADE LÚDICA: JOGOS, BRINCADEIRA E BRINQUEDOS

A Educação Infantil é a etapa da escolaridade, em que a criança possui oportunidade de desenvolver todas as suas aptidões e ampliar suas relações sociais.

A fundamentação do trabalho realizado na infância é a união entre o educar e cuidar, pois os dois estão interrelacionados em diversos aspectos da aprendizagem. O aluno está inserido em um contexto social com diversidades e cada um possui uma singularidade. Em vista disso, as práticas pedagógicas deverão ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras para garantir experiências nos aspectos: motor, cognitivo, social e afetivo.

Segundo a legislação brasileira (Emenda Constitucional n.º 59/2009), a educação é um direito para todas as crianças. A Educação Infantil engloba de zero a 5 anos e 11 meses, dividida em três fases: bebê (0-1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano a 3 e 11 meses); crianças pequenas (4 anos a 5 e 11 meses), de acordo com (BNCC, 2019). Na faixa etária de zero a três anos a matrícula ainda é facultativa, no entanto, os responsáveis legais deverão obrigatoriamente ingressar a partir de quatro anos.

Para Amarilha (1997), o lúdico é uma maneira da criança ter relação com o coletivo e consigo mesmo, fazendo parte da construção da sua personalidade. A palavra “lúdico” vem da origem da palavra latina “ludus” e significa “jogo”. O termo lúdico, entretanto, tem maior amplitude do que outras denominações como: jogar, brincar, brincadeira, movimento espontâneo e outros. Desse modo, quando se usa a expressão atividade lúdica, os autores referem-se a um significado mais abrangente do termo de origem (lúdico).

Atividades lúdicas elencam inúmeras possibilidades de aprendizagem para crianças na Educação Infantil, por meio delas as crianças poderão canalizar suas angústias e sentimentos. “Cada atividade tem significado próprio, único para cada um que brinca”. (MIRANDA, SANTOS e RODRIGUES, 2014, p. 28). Assim, o lúdico representa muitas funções sociais do como as crianças têm as suas representações na sociedade. O jogo, a brincadeira e o brinquedo são instrumentos valiosos para a

formação integral, pois oferecem recursos para que as crianças façam suas representações do mundo e para construção de suas personalidades.

O lúdico associado à educação assume uma função de recurso pedagógico para facilitar e auxiliar o processo de ensino. O ato de brincar na escola não é o mesmo que brincar em outros lugares, pois o ambiente escolar é regido por normas que deverão

estabelecer regras para as ações entre a criança e seus companheiros, paulatinamente, vão se integrando na sua realidade. A brincadeira infantil é uma das atividades sociais de grandes significações (VYGOTSKY, 1984).

Huizinga (1999, p.35) estudou o jogo nas diferentes culturas e línguas (grego, mandarim, japonês, hebraico, latim, inglês, alemão, holandês etc.). O lúdico na sua concepção é um elemento nuclear para a formação da cultura humana, faz parte da política, na poesia, na guerra e muitas facetas do homem. Ao elencar o jogo como um aspecto da cultura, Huizinga (1999) omitiu os jogos de animais, pois fez uma análise apenas das atividades lúdicas realizadas no meio social. Aponta como característica essencial do jogo a liberdade, a separação dos fenômenos do cotidiano, das regras e da categoria de limitação no tempo e espaço.

Para Kishimoto et al. (1993, p.8), analisar o jogo requer basear-se em pressupostos antropológicos para uma compreensão, isto é, para interagir com o mundo, a criança vem organizar as relações entre as diversas situações que vivencia, sejam elas internas, ou por meio das emoções e sentimentos.

A humanidade possui um arcabouço de representações sobre os jogos, atividades lúdicas e brinquedos que se perpetuaram de geração em geração. Miranda, Santos e Oliveira (2014) ilustram que o ser humano conhece o que é o ato de brincar, as formas de como se brinca e vivencia, porém, muitas vezes, as atividade lúdicas são resumidas apenas como ato de brincar para as crianças, aspectos que possui um parecer o estabelecimento desse movimento espontâneo preconceituoso que o lúdico pode estar presente cotidianamente para muitas pessoas.

Kishimoto (1994) aborda a brincadeira como um recurso, em que a criança supre suas necessidades básicas, utilizando-o como um meio de aprendizado para ampliar a imaginação, compreender a realidade e dominar as regras da vida em sociedade. Há criança desenvolve-se, essencialmente, através

O lúdico e o jogo

O jogo como fato social é muito antigo, sendo uma atividade voluntária exercida dentro de certos limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (HUIZINGA, 1999).

Segundo Kishimoto et al. (1996), o brinquedo favorece a ampliação do mundo imaginário da criança. O desenvolvimento imaginário diferenças de acordo com a idade, isto é, para a criança bem pequena de 3 anos, o animismo está presente, já para crianças mais velhas, a partir de 6 anos, o real e o imaginário começam a ser diferenciados.

Ao brincar, a criança organizar as relações entre as diversas situações que vivencia, sejam elas internas, ou por meio das emoções e sentimentos. Ao brincar, a criança organiza a sua realidade interna e externa, ou seja, a criança organiza as relações entre as diversas situações que vivencia, sejam elas internas, ou por meio das emoções e sentimentos.

Para Vygotsky (1984), a brincadeira como um recurso, em que a criança supre suas necessidades básicas, utilizando-o como um meio de aprendizado para ampliar a imaginação, compreender a realidade e dominar as regras da vida em sociedade. Há criança desenvolve-se, essencialmente, através

da atividade do brinquedo. Somente neste sentido brinquedo pode ser considerada uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança" (VYGOTSKY, 1984, p.15).
O brinquedo elabora "uma zona de desenvolvimento proximal da criança". Em vista disso, com o brinquedo a criança tem o comportamento habitual para sua faixa etária, adquire também os costumes no dia a dia, o seu significado e o da realidade, segundo Vygotsky (1984, p.15). Compara-se o brinquedo visto em uma lente ampliada, tendo todos os elementos para o desenvolvimento infantil e de uma forma "condensada" é a grande fonte de conhecimento para a formação integral da criança.
Na Educação Infantil, algumas modalidades de brinquedos poderão estar presentes no rol de atividades na programação diária. De acordo com Kishimoto et al. (1996), existe uma classificação dos tipos de brincadeiras e de brinquedos, em que se distinguem da seguinte forma: jogos educativos, jogos tradicionais infantis, brincadeiras de faz de conta (ou jogo simbólico) e de jogo de construção.
Os brinquedos educativos são utilizados desde a Idade Média. Eles são entendidos como instrumentos que auxiliam no ensino, desenvolvem as aptidões por meio de uma atividade prazerosa. Possuem diversas cores, tamanhos e espessuras, como exemplo: o quebra-cabeça, o jogo da memória, brinquedos de encaixe, móbiles sonoros. As crianças, nessa fase, aprendem de modo intuitivo e as noções são adquiridas espontaneamente, em processos interativos, que levam ao desenvolvimento de todas as suas potencialidades (KISHIMOTO et al., 1996). Em contraponto, Machado (2001) alerta que os brinquedos fabricados industrial ou artesanalmente terão validade de uso em brinquedotecas se os professores tiverem a sensibilidade de deixar as crianças utilizá-los a seu modo, com as interferências apenas necessárias, pois esse espaço é espontâneo.
Brincadeiras tradicionais infantis contam com o resgate do folclore e trazem elementos da oralidade e da mentalidade popular, fazendo parte da cultura popular. De acordo Kishimoto et al. (1996), algumas brincadeiras ainda são preservadas a uma estrutura inicial, outras tiveram novos conteúdos na atualidade. As brincadeiras tradicionais são importantes no processo de aprendizagem, pois fornecem ao aluno uma dimensão cultural, por meio de atividades corporais, desenvolvem os aspectos cognitivos e motores. Brincadeiras como: "Batata Quente", "Vivo e Morto",
"Amarelinha", "Estátua" e "Esconde e Esconde".
Brincadeiras de faz de conta (jogo simbólico ou jogo de papéis) são as que envolvem a representação e a elaboração de papéis. Elas também são conhecidas como simbólica. As crianças iniciam essa brincadeira entre dois e três anos com aparecimento da linguagem. Nessas atividades, seus sonhos e fantasias são articuladas para assumir "papéis presentes no contexto social". Destaca-se a importância dessas brincadeiras na "aquisição do símbolo". Ainda segundo Kishimoto et al. (1996, p. 39), "ao brincar de faz de conta a criança está aprendendo a criar símbolos", exemplificando com as brincadeiras em que as crianças representam os papéis de médico, feirante, pai e mãe, brincadeiras de escolinha ou casinha, brincadeiras de fantoches, mímica, entre outras.
Os jogos de construção são fundamentais na Educação Infantil, pois enriquecem a experiência sensorial, estimulam a criatividade e desenvolvem diversas habilidades das crianças. Por meio dessas atividades, as crianças constroem, ou descontroem suas ações realizadas do mundo imaginário, o que se mostra como um momento importante para o desenvolvimento afetivo e cognitivo. Esses jogos possuem estreita ligação com as brincadeiras de faz de conta, pois ao construir casas, cenários elaboram brincadeiras simbólicas. Eles enriquecem também aspectos comunicativos do corpo das crianças, dando a elas possibilidades de fazer o pensar em gestos e aperfeiçoar o equilíbrio.
Kishimoto et al. (1996) refletem sobre a importância das representações que tais atividades proporcionam, como temáticas do mundo real para a construção da realidade das crianças. Diante disso, eles acontecem quando as crianças se utilizam para transformar objetos e materiais variados em uma cena imaginária do pensamento das crianças.
Outro detalhe importante, citado por São Paulo (2006) refere-se ao uso de jogos comprados, ou até mesmo sucatas (materiais descartáveis) para criação de novas produções como parques, fazendas e prédios. Para as crianças, o próprio objeto é um brinquedo, mesmo sem sofrer qualquer transformação. Brincam desde muito pequenas, os brinquedos para elas representam a primeira linguagem humana. Com a brincadeira exercita as múltiplas linguagens. Estas servem como uma fonte para o imaginário e para a fantasia infantil, pois mesmo quando as crianças não se expressam verbalmente, no ato do brincar expressam desejos, gestos, movimentos e sentimentos. Com as brincadeiras superam também as dificuldades e o medo da realidade.

2.2 PARADIGMAS DO JOGO INFANTIL NA EDUCAÇÃO

Desde a Antiguidade, nos povos greco-romanos, os jogos tinham a conotação de recreação. Os filósofos Aristóteles, Tomás de Aquino, Sêneca e Sócrates concebem a existência dos jogos como relaxamento para serem executados após as atividades e esforços físicos, intelectuais e escolares.

Em função disso, por muito tempo, os jogos infantis estavam relacionados à recreação (KISHIMOTO et al., 1996).

Na Idade Média, a conotação do jogo era denominada como "não sério", pois tinha associação ao jogo de azar, ideia divulgado durante todo esse período. O Renascimento foi considerado o período da "compulsão lúdica", porque servia para divulgar "os princípios de moral, ética, e conteúdo de história, geografia e outros". A brincadeira tinha caráter de conduta livre, um instrumento favorável para o desenvolvimento da inteligência e propiciar elementos mais favoráveis ao ensino, segundo Kishimoto et al. (1995, p. 28). A partir desse momento, o jogo se torna um instrumento para aprendizagem nos conteúdos escolares. Alguns filósofos asseguram a forma lúdica no ensino escolar: Erasmo, Basedow, Quintilia, Rabelais e outros.

Já no Romantismo os filósofos Richter, Hoffmann e Froebel trouxeram a concepção do jogo como conduta espontânea e livre, uma ferramenta fundamental para educação infantil. Nesse momento, diferencia-se por influência de Rousseau, que elabora pressupostos de uma perspectiva genética em sua obra "Émile". Kishimoto et al. (1996,
p. 30) argumentam: "ao se observar as brincadeiras infantis e a capacidade imitativa da criança, no século XVIII erige de conhecimento da criança como via de acesso à origem da humanidade". Dessa forma, a infância nesse concepção seria a idade do imaginário e da poesia comparado com a mitologia nos primórdios.

Friedrich Froebel fundou o primeiro "Jardim de Infância". Acentuou a relevância da criança escolher as atividades e valorizou a expressão infantil com brincadeiras livres e espontâneas na organização de um ambiente escolar. Para esse educador, "desenvolver a educação é o caminho que conduz à vida, o único que guia com segurança a realização das aspirações internas da natureza humana, a realização também de suas aspirações externas." (FROEBEL, 2001, p. 20). Assim sendo, a escola deve ser o lugar, em que as crianças possam aprender as coisas importantes para vida e os elementos essenciais como: verdade, justiça e desenvolvimento da personalidade. Foi o criador do jogo de construção, com tijolinhos as crianças criavam cidades e espaços, estimulando a cognição e a criatividade.

Brougère (2000) afirma que o Positivismo trouxe influências no século XIX com os estudos de Darwin sobre a seleção natural, justificando a sobrevivência apenas das espécies animais, que se adaptam às novas condições de vida. Nesses quadros do darwinismo, o jogo recebe um estatuto científico e atitude lúdica se vincula à adaptação dos animais, que sobrevivem e se tornam mais aptos.

A Psicologia infantil surgiu no século XIX. Com muita influência da biologia estabelecia mudanças nos estudos com animais na área de desenvolvimento infantil. Aparece a teoria de Gross, que declara o jogo um pré-exercício como instintos herdados, uma conexão entre a Biologia e a Psicologia. Gross estabelece o jogo como "uma necessidade biológica, um instinto e, psicologicamente, um ato voluntário (BROUGÈRE, 2000, p. 182). Compreende-se, em síntese, o jogo como ação espontânea, natural (influência biológica), prazerosa e livre em relação aos princípios educacionais.

Em seus estudos, Claparède (1956), ainda com influência da Biologia e do Romantismo, elabora o conceito de brincadeira de uma forma pedagógica aliada à Psicologia da criança. Por consequência, desses fatores, para o autor, o jogo infantil possui uma função primordial como "motor de autodesenvolvimento, e, em consequência, método natural de educação e instrumento de desenvolvimento. A brincadeira e a imitação que oferece o desenvolvimento natural como propõe a Psicologia e a Pedagogia da Escola Nova

Para fundamentar sua teoria Piaget (1978) aceita, em parte, os pressupostos da teoria da Escola Nova, ao destacar a imitação que participa dos processos de acomodação na formação de assimilação. Na teoria piagetiana, a brincadeira não possui uma conceituação específica, a brincadeira é concebida como ação assimiladora, espontânea, prazerosa. Destaca-se que Piaget não aborda a brincadeira relacionada ao conteúdo de inteligência e não estruturada cognitivamente. Ele faz a distinção entre a construção de estruturas mentais da aquisição de conhecimentos. A brincadeira se relaciona com o processo de assimilação, faz parte do conteúdo da inteligência, à semelhança da aprendizagem. Em visto disso, na manifestação da conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimento (KISHIMOTO et al, 1996).

Piaget (1978) focou-se no estudo do jogo simbólico. Explorou o simbolismo secundário do jogo, com o desenvolvimento da inteligência interpretativa e seus progressos relativos à reversibilidade mental. Estabeleceu o desenvolvimento cognitivo da criança por meios de estágios: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. O estágio pré-operatório é um estágio destacado, em função de que nesse momento surge as condutas de representação ou manifestações da função simbólica. Nesse estágio, as crianças começam a diferenciar os significantes por meio dessa capacidade: manifesta-se e é capaz de representar um significado (objeto, acontecimento), por intermédio de um significante diferenciado e apropriado para essa representação.

A brincadeira infantil na visão de psicólogos, especialmente, na linha freudiana, é uma forma de se estudar a criança e perceber seus comportamentos. Melanie Klein (1997) usa a brincadeira como instrumento para fazer o diagnóstico infantil. Para pesquisadora, a criança, ao brincar, pode elaborar seus conteúdos pois o lúdico cria condições para a criança projetar angústias, medos e ansiedades.

Wallon (2000) aborda o jogo como uma forma de constituir o acaso, de superar repetições. No jogo a criança demonstra suas "disponibilidades funcionais" e modo "efusivo e apaixonado", e experimenta diversas possibilidades de ação. Dividiu o jogo em: funcional, de ficção, aquisição e fabricação. Os jogos funcionais são os que exploram os movimentos corporais. Nos jogos de ficção, ou os jogos de faz de conta, a imaginação tem muita importância. Os jogos de aquisição envolvem a capacidade escutar, olhar, compreender e imitar. Enquanto, o jogo de fabricação são os que incidem em agrupamentos de objetos e construções de brinquedos (AROEIRA; SOARES; MENDES, 1996)

Vygotsky e Bruner, criaram os embasamentos teóricos para estudar a brincadeira no contexto social-cultural. De acordo como Vygotsky (1984), os processos psicológicos são construídos pelos costumes do contexto sociocultural. O mundo é concebido como resultado de processos históricos sociais que modificam os hábitos de vida da sociedade, também o pensamento humano. Ainda para Vygotsky (1984), a partir dos 3 anos, a brincadeira terá outra função considerada como uma situação imaginária.

Bruner (1986) faz uma análise, explicando de que quando a mãe realiza a brincadeira de esconder o rosto do bebê com a fralda (peekaboo), é um estímulo para a criatividade. A ação comunicativa entre a mãe e o filho tem como significado os gestos de auxiliar a criança a decodificar contextos e aprender a falar. No momento, em que descobrem as regras, as crianças aprendem ao mesmo tempo a falar e começam as brincadeiras, que representam esse momento. O campo lúdico é permeado com a linguagem materna.

Atualmente, todos os enfoques abordados dos pressupostos históricos e teóricos que fundamentaram os jogos, brincadeiras e brinquedos estão articulados na legislação da Educação Infantil. O brincar é um direito importante para aprendizagem e desenvolvimento das crianças, segundo o documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2019). As crianças com esses recursos poderão ter um papel ativo para vivenciar os desafios da realidade. Por intermédio da brincadeira irão elaborar seus conhecimentos dos diversos campos de experiências. Como consequência, ampliarão o conhecimento de si e do mundo nas vivências sensoriais, expressivas, corporais e, ao mesmo tempo, respeitando seus ritmos e desejos.

2.3 ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A BRINQUEDOTECA

As escolas de Educação Infantil devem criar diferentes ambientes. Todos os espaços poderão ser organizados para "propiciar às crianças oportunidade de ampliar suas experiências no mundo, na natureza e na cultura, produzir novas significações e renovar sua cultura" (SÃO PAULO, 2006, p. 37). Sugere-se um ambiente aberto, isto é, um parque para desenvolver o lúdico em ampliação. Lugares para as crianças e adultos explorarem as atividades culturais, os aspectos cognitivos, estéticos e éticos. A organização de objetos e materiais precisam também estar ao acesso das crianças para explorá-los. Brinquedos diversificados em número suficiente para todos os alunos como fantasia, livros, brinquedos (bonecas, carrinhos, panelinhas e outros), jogos de construção.

Destaca-se as brinquedotecas, enquanto espaços organizados para estimular as crianças a brincarem, tendo o acesso a diversos brinquedos dentro de um ambiente totalmente lúdico. Cunha (1998, p. 36) caracteriza-as como "lugar onde tudo convida a explorar, a sentir, a experimentar". As crianças nesses locais, verdadeiras fontes para o imaginário e para a fantasia, devem se encantar com todos os elementos que as compõem para que possam aflorar expressividade, alegria, magia ao mexerem, tocarem e explorarem o brincar.

Silva e Lautert (2001) definem brinquedotecas como um cenário para a aprendizagem, em que as crianças possuem o espaço para serem protagonistas de seus próprios conhecimentos, com uma vivência ativa com os outros companheiros e objetos. Noffs (2010, p. 4), por sua vez, concebe-as como "um espaço onde, a partir do brincar (professores e alunos) lidam com a possibilidade de aprender, permitindo a aquisição/ressignificação de conhecimentos, que se movimentam em direção ao saber".

O espaço, criado pelas Brinquedotecas, potencializa a formação integral das crianças, visando também estimular a variedade de brincadeiras e poderão ser realizadas como um lugar fixo e organizado para atender todas as turmas da escola. Propiciam momentos também de observação para os professores realizarem as mediações, quando necessárias para resoluções de conflitos. Pode se reconhecer que as cores, os brinquedos, os objetos, a dinâmica, em que são organizados esses espaços para o brincar, trazem a possibilidade dos alunos entrarem no imaginário e na fantasia. Nesse sentido, pode se conceber as brinquedotecas como faróis que iluminarão portas, que se abrem para o encantamento poético de ser criança e brincar.

A figura 1 ilustra como as crianças entram nesse mundo imaginário por meio dos espaços criados em uma brinquedoteca:

FIGURA 1 - BRINQUEDOTECA E A BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA



FONTE: REGISTROS DO ARQUIVO DA EMEI "NENÊ DO AMANHÃ"

Como se observa nas fotos da brinquedoteca da EMEI "Nenê do Amanhã", a expressividade do espaço traz um diálogo com a criança e o lúdico. A fantasia do adulto criador e do que organizou o local se unem para construir um palco de representações para a criança. O brincar de faz de conta (ou jogo simbólico) é uma fonte, ou um canal importante para o imaginário em todos os seus campos de experiências do currículo na Educação Infantil. Embora essa iniciativa dessa escola pública fosse tão reduzida na organização de espaços como ilustra nesse cenário.

Observa-se em algumas escolas o descaso com a organização de espaços, os brinquedos coletivos são destruídos semanalmente. Para conseguir ambientes lúdicos é preciso muitos esforços de toda a comunidade escolar. A participação efetiva de todos os atores como corresponsáveis para ampliar as possibilidades e expansão do brincar. O ensino público de qualidade na Educação Infantil deve ser referência para todos os gestores entenderem que administrar e gerir verbas é para construir espaços e materiais para que as crianças possam ter garantidos os seus direitos garantidos de brincar.

Como recorte, o pesquisador ilustra a EMEI Nenê do Amanhã", que se localiza na zona leste, possuindo dezoito salas de aula e mais quatrocentos alunos, conjuntamente com os professores, diariamente, esses espaços podem fortalecer o âmago da brincadeira na infância dessas crianças que a frequentam. O espaço, onde se criou a brinquedoteca da escola apresentada nas fotos, era um laboratório de informática, local em que se alojavam computadores da instituição escolar, mas em função dos roubos frequentes foi desativado, e passou a ser sala de vídeo para as crianças. Possuía paredes escuras (pretas) que trazia a inércia do movimento. Agora, após cinco anos passados se transformou em um espaço para as crianças explorarem a imaginação e mostrarem a energia que somente elas têm.

As brinquedotecas são cenários que auxiliam na criatividade e ampliam o potencial criador dos alunos e na medida em que facilitam a expressão das fantasias transmitidas nas brincadeiras, auxiliam na canalização de sentimentos e emoções do imaginário infantil. É um local que favorece experiências ativas e prazerosas com brincadeiras com os companheiros e objetos produzidos por indústrias ou por sucatas (lixo reutilizado) recriados para serem transformados em brincadeiras simbólicas.

Machado (2001, p.42) afirma que "por princípio a sucata traz consigo o elemento de transformação: é algo que passa a ser usado fora do habitual (um cabo de vassoura, semente e caroços, um liquidificador quebrado, caixas de papelão)". A sucata é um brinquedo não-estruturado que precisa da ação da criança para que aconteça a brincadeira. Esse brinquedo permite que ela desvende, ressignifique o objeto, surgindo novas relações com ele, para definir a importância do brincar.

Klysis (2004, p.20) lembra da sua infância, no momento, em que transformava suas bonecas com os antigos sacos plásticos de leite, quando ia na padaria para seus pais comprá-los. No caminho ninava-os com sendo uma "boneca", umas das suas prediletas. Relata também as sucatas de sacos rendados de embalagens de frutas, fazia a coleção para montagem de uma barraca de feira que organizava nas suas brincadeiras de faz de conta (ou jogo simbólico). Segundo a autora, elas oferecem universos de possibilidades para as crianças brincarem na infância. O jogo que é caracterizado pela capacidade de desenvolver a representação e a simbolização.

Essas brincadeiras trazem a vivência lúdica como a "alma" para a criatividade. A criança possui uma imaginação infinita, que carrega consigo um grande "tesouro", "o faz de conta é um pouco isso: desejar algo e apostar que é possível ter uma solução criativa para se ter/ser/viver o que se quer".

A organização de espaços como o de uma brinquedoteca favorecerão as crianças a brincarem, desempenharem os papéis para entender as relações sociais e o mundo dos adultos. Brincando de casinha, compra e venda, médico, mecânico, elas

se apropriam deste mundo adulto também. Com essas brincadeiras poderão trazer escolhas até para futuras profissões quando adultas, quando a imaginação elege a brincadeira de dirigir um automóvel, por exemplo, inicia-se no papel de motorista com carrinhos de brinquedos, ou uma simples roda. Desse modo, "vai construindo e conhecendo suas possibilidades de atuação na sociedade" (KLISYS, 2004, p.22).

A brincadeira traz a motivação para experimentar sensações de vivências de outras formas de se colocar no mundo. Viver sentimentos no faz de conta é representar muitos papéis e aprender com eles, crescer e amadurecer. Uma forma de ser e estar no mundo, experimentando e exercitando por meio dos seus sentimentos diante das diferentes situações. O brincar é caracterizado como a união entre as apropriações culturais e a possibilidade de expressão da criança, segundo Klisys (2004). O resultado, ou o fruto da forma particular de pensar e interagir com o mundo, é a articulação das experiências de vida, que a brincadeira oferece para a criança.

Atualmente, para debater sobre a função do lúdico no desenvolvimento infantil remete- se "à transformação dos espaços e os objetos" nas escolas . Com a expansão da urbanização nas cidades e a dinâmica familiar diferenciadas, a educação infantil precisa rever o seu papel, pois a criança traz uma bagagem de conhecimentos, que vai além dos muros escolares. A escola é um espaço coletivo para o desenvolvimento integral das crianças, deveria se ocupar não somente dos aspectos cognitivos, mas oferecer uma Educação que envolvesse todos os aspectos do desenvolvimento infantil.

Segundo Aroeira; Soares; Mendes, 1996, p.68), a sociedade tecnológica trouxe novos brinquedos e formas de brincar, que trazem como reprodução impregnadas nelas miniaturas desse contexto complexo. Carrinhos, bonecas, panelinhas possuem luzes, sons e muito movimento. Os "tijolinhos de madeira" de jogos de construção, originados de Froebel, transformaram-se em peças plásticas de encaixe. A indústria bélica está presente, originando "os novos heróis robotizando com combates espaciais".

Diante desse cenário, atualmente, a tecnologia está presente no espaço escolar não apenas para deixar a criança sentada com exercícios de motricidade fina e parques para as crianças brincarem livremente. Esses espaços e brinquedos existem para ressignificar todos os elementos da vida escolar. O professor por meio das intervenções irá planejar situações lúdicas para as crianças terem o direito de suas escolhas e como na imaginação da autora Klisys (2004, p.20), os "sacos rendados" da infância se transformavam em lindas frutas nas barracas de feira, as crianças possam ter guardado em suas lembranças como o lúdico permitiu-lhes viver a poesia de ser criança.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades lúdicas fazem parte do repertório cultural da humanidade. O homem desde a Antiguidade teve contato com o jogo para se divertir e harmonizar o corpo e a mente. Dentro desse parâmetro, a escola infantil tem a referência do ato de brincar como forma metodológica no seu trabalho. O presente estudo destaca as brinquedotecas, como representantes de um cenário para a estimulação do universo imaginário dos alunos para canalizar, por meio das brincadeiras de faz de conta, os sentimentos e emoções das crianças diante da realidade. Em consequência dessas referências considera-se fundamental discutir sobre a organização do espaço na Educação Infantil e a utilização do lúdico para pensar as brinquedotecas como uma proposta que poderá auxiliar na formação integral das crianças, respeitando o seu mundo de fantasias.

Teoricamente, comprova-se a veracidade da ação lúdica para a aprendizagem das crianças. Porém, muitas instituições escolares de Educação Infantil não se conscientizaram o real valor do lúdico para os alunos, pois grande parte da rotina realiza atividades de motricidade fina no papel e o ato de brincar se restringe aos horários de parque livre. O movimento nessa faixa etária é importante, porém há a necessidade de intervenções dos professores para que as crianças possam ter espaços para desempenhar novos papéis por meio da brincadeira e do jogo simbólico.

O lúdico acompanha os alunos por toda a vida, no entanto, às vezes, as escolas não reconhecem a sua potencialidade como recurso de aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Na tentativa de abrir espaços, os caminhos sistematizados que orientaram a presente pesquisa fizeram a síntese e a interpretação dos dados com o objetivo de despertar para que novos estudos sejam realizados e haja o reconhecimento da importância das brincadeiras para a Educação Infantil. Por meio da brincadeira do faz de conta, os alunos terão um farol a direcionar luz para o imaginário e a fantasia e poderão ressignificar suas relações sociais, ampliar sua percepção do real.

Com o avanço tecnológico, as crianças desse milênio possuem características diferenciadas de outras gerações. A urbanização trouxe redução de espaços lúdicos. O ambiente escolar é o único local que elas têm a possibilidade de brincar plenamente. O recorte realizado sobre as brinquedotecas traz a referência de como se pode transformar os espaços para que as crianças possam ter o direito de brincar de forma organizada, com brinquedos e objetos que facilitarão a apreensão da realidade. Por meio da

brincadeira (do faz de conta), ao trabalharem com a percepção do real, terão um farol a direcionar luz para o imaginário, iluminando um espaço interior para que, por intermédio do fantasiar, ressignifiquem a si mesmas e suas relações sociais.

O lúdico acompanha o aluno por toda a vida, no entanto, às vezes, as escolas não reconhecem a sua potencialidade como recurso de aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Na tentativa de abrir espaços, os caminhos sistematizados que orientaram a presente pesquisa fizeram a síntese e a interpretação dos dados com o objetivo de despertar para que novos estudos sejam realizados e haja o reconhecimento da importância das brinquedotecas para a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

AMARILHA, M. Estão mortas as fadas? Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

AROEIRA, M. L.; SOARES, M. I. B.; MENDES, R. E. A. Didática de Pré-escola: vida criança – Brincar e aprender, São Paulo: FTD, 1996.

BNCC. Base Nacional Comum Curricular – Educação e Base. Disponível em: http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 03 de fev. 2021.

BRASÍLIA. Planalto do Governo. Emenda Constitucional n. º 59/2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/. Acesso em: 05 fev. 2020.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e Cultura. Trad. Gisela Wajskop. 3 ed. São Paulo: Cortez. 2000 (Coleção Questões da nossa época).

BRUNER, J. Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge: Harvard, 1986.

CLAPARÈDE, E. Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental. São Paulo: Brasil, 1956.

CUNHA, N. H. S. Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no mundo. In: FRIEDMANN, A. (org.) O direito de brincar. 4 ed. São Paulo: Sociais/ ABRINQ, 1998.

KLISYS, A. . Leitura de Mundo, Letramento e Alfabetização: os espaços e tempos das linguagens e do brincar, São Paulo: FAFE./Faculdade de Educação da USP, 2004.

FROEBEL, F. A educação do homem. Tradução de Maria Helena C. Bastos, Universidade de Passo Fundo: UPF, 2001.

HULZINGA, Johan. Homo Ludens. São Paulo: Perspectiva, 1999. KLEIN, M. Psicanálise da criança. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

KISHIMOTO, T. M. et al. (org.). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação. São Paulo: Cortes, 1996.

MACHADO, M. M. O brinquedo-sucata e a criança: A importância do brincar - Atividades e Materiais. 4 ed., São Paulo: Loyola, 2001.

MILITÃO, A. Jogos, Dinâmicas e Vivências Grupais. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

MIRANDA, D. B.; SANTOS, P. G. dos; RODRIGUES, S. S. A importância dos jogos e brincadeiras para a Educação Infantil. Serra, 2014. Disponível em: https://multivix.edu.br/ . Acesso em: 22 de jan. 2021.

NOFFS, N. A brinquedoteca na visão psicopedagógica. In: OLIVEIRA, V. N. O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Vozes: Petropólis, 2010.

OLIVEIRA, V. B. de (org.). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

RODRIGUES, Luzia Maria. A criança e o brincar. 2009. Monografia (Pós-graduação), Decanato de Pesquisa e Pós Graduação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Mesquita, 2009. Disponível em: http://www.ufrrj.br. Acesso em: 04 fev. 2021.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientações Técnicas. São Paulo é uma escola – Manual de Brincadeira. Secretaria Municipal de Educação, São Paulo: SME/DOT, 2006.

SILVA, O. D.; LAUTERT. Educação Infantil. Sucatoteca. Espaço específico no ambiente escolar para a criança criar e brincar. Revista do Professor, Porto Alegre, ano 17, vol. 67, p. 5-10, jul/set. 2001.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1984. VYGOTSKY, L. S. A formação da mente, São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, H. Psicologia e Educação. Tradução de Laurindo R. de Almeida e Abigail

A. Mahoney, São Paulo: Summus, 2000.

UM ESTUDO ESTILÍSTICO: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM PELA ESTRADA AFORA

PATRÍCIA SIMÕES PRIETO

RESUMO

A Estilística é vista como a disciplina que se dedica ao estudo dos recursos afetivo-expressivos da linguagem. Na presente pesquisa optamos por trabalhar com a análise estilística por dois motivos: primeiro por ela propiciar uma visão ampla quanto aos efeitos expressivos que ocorrem no processo enunciativo e também por olharmos para esse viés como uma importante ferramenta na apreciação e compreensão de textos literários, bem como para o ensino de Língua Portuguesa. Para o desenvol-

vimento da pesquisa o corpus selecionado é o livro "Pela Estrada Afora", de Leo Cunha, escolha esta que se justifica por observarmos ser um livro, infanto-juvenil, com muitos pontos de expressividade e pelo fato de ser uma produção cujo público alvo são os alunos do ensino fundamental II, além disso, o corpus é relevante dada a carência de leituras estilísticas em relação ao autor e, sobretudo, no que diz respeito às obras escritas em prosa. Evidenciar as escolhas do autor e as condições de produção permite que o leitor vá além de uma conduta passiva e superficial no processo de leitura e construção dos sentidos, assim sendo, apontaremos que há uma gama de possibilidades para utilizar a análise estilística como uma estratégia do ensino de Língua Portuguesa, sobretudo, no livro em questão. Assim, pretendemos demonstrar elementos estilísticos no livro e demonstrar possibilidades de planos de aula que corroborem para a compreensão dos enunciados tornando a leitura um processo mais aprofundado, completo e eficiente. Para tanto, utilizaremos como fundamentação teórica os estudos realizados por Bakhtin (2014), Carvalho (2005), Parente (2008), Rodrigues (2010), Martins (2008), Koch (2007), Barros e Fiorin (1999) e também Cabral e Marquesi (2015). Desta maneira, a presente pesquisa busca levantar elementos estilísticos na obra referida e propor que o Ensino de Língua Portuguesa possa ser pautado na expressividade que transborda de um texto.

PALAVRAS-CHAVE: Estilística; Ensino de Língua Portuguesa; Compreensão De sentidos; Planos de aula.

"UM ESTUDO ESTILÍSTICO: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM PELA ESTRADA AFORA".

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Pensar o ensino de língua portuguesa a partir do instrumental teórico da Estilística tem sido uma preocupação constante de alunos, pesquisadores, docentes e professores que percebem que os alunos têm certa dificuldade em perceber os traços expressivos de um texto e lhes atribuir sentidos para uma leitura mais profunda e eficaz, possuindo, assim, pouco ou menor progresso que o esperado nas competências: leitora e escritora.

A estilística é a disciplina relacionada ao estilo da linguagem, ela estuda as palavras/frases no contexto em que estão inseridos para atribuir-lhes sentidos emotivos e estéticos. A disciplina propicia uma visão ampla quanto aos efeitos expressivos que ocorrem no processo enunciativo e é também uma importante ferramenta na apreciação e compreensão de textos literários, bem como ao ensino de Língua Portuguesa.

Para Martins a estilística está voltada a explicar as questões da linguagem e tem por foco o estilo (2012), em outras palavras, não estuda somente as palavras, mas a forma como são organizadas no texto e as implicações de seus sentidos. Estuda, portanto, a os recursos afetivo- expressivos da linguagem.

Diante do exposto, objetiva-se com a presente investigação levantar elementos expressivos na obra Pela Estrada Afora, de Leo Cunha e propor aulas que pautem o ensino de Língua Portuguesa nessa expressividade latente ao texto. Além de sugerirmos algumas temáticas possíveis para o ensino de língua com base no livro infanto-juvenil em questão. Para tanto levantamos os seguintes questionamentos: quais marcas de expressividade são mais evidentes em "Pela estrada afora"? E, como utilizar essa expressividade como aparato ao ensino de língua portuguesa? Assim, para responder a essas questões que nos permitirão chegar a uma ideia central, o texto está dividido em três partes: (1) Na primeira faremos um breve apontamento sobre o autor e o corpus de análise; (2) Na segunda parte apresentaremos um quadro contendo fragmentos do livro e assuntos possíveis a serem desenvolvidos no trabalho em sala de aula; (3) Por fim teremos como enfoque a proposta de uma aula de língua portuguesa sobre o uso das reticências.

2. AUTOR E CORPUS

Nesta parte do trabalho, será apresentada uma revisão da fortuna crítica disponível sobre Leo Cunha, sobretudo no site oficial do auto. Leo Cunha é o autor do texto base para essa pesquisa e, além de uma biografia do mesmo, será acrescentada a essa parte da pesquisa os procedimentos de escrita e pontos de relevância de sua obra.

O autor em questão é o mineiro Leonardo Antunes Cunha, Leo Cunha. Produziu mais de sessenta livros, traduziu outros vinte de literatura infantil e juvenil (do inglês e espanhol), compôs em parceria dezenas de letras de músicas e escreveu três peças de teatro infantil. Leo Cunha nasceu na cidade de Bocaiúva em 1966, estudou Comércio Exterior, Jornalismo e Publicidade, possui pós-graduação em Literatura Infantil, Mestrado em Ciências da Informação e Doutorado em Artes. Atualmente, é professor universitário, tradutor e dedica-se às atividades de escritor, tendo como foco o público de crianças e jovens, segundo o próprio, sua maior paixão (CUNHA, 2018).

A obra de Leo Cunha possui uma ampla gama de opções. Em seus vários livros, desde "Pela estrada afora" de 19931, até "Cachinhos de Prata" de 2017 pode-se encontrar os mais diversos gêneros: poesia, prosa, crônica, conto e muitos estão em um limite entre o infantil e o juvenil. O autor é um des-

taque entre os de sua geração; prova disto é o fato de seu livro de estreia ter rendido o 1º Lugar no 3º Concurso Nacional de Histórias Infantis em 1992, pela Secretaria de Estado da Cultura do Paraná. Além disso, Leo recebeu o prêmio como Autor Revelação em 1994, pela Fundação Nacional do Livro Infantojuvenil e pela Câmara Brasileira do Livro e também foi selecionado para o Catálogo da FNLIJ-Feira Frankfurt 2 em 1994. Assim, evidencia-se a relevância do escritor que desde sua estreia tem se destacado e se firmado no campo da Literatura Infantojuvenil brasileira.
Em linhas gerais, a escrita do autor tem características que a tornam clara e por consequência de fácil compreensão. O conteúdo elaborado de maneira particular permite que o leitor embarque na leitura que, por sua vez, é composta por um excelente enredo, pontos engraçados e boas doses de subjetividade. Embora escreva para o público de crianças e jovens, Leo pode conquistar com êxito o gosto do público adulto.

Por todos esses motivos, Leo Cunha apresenta-se como o mais completo escritor de sua geração aquele capaz de representar as inquietudes e desafios que pertencem a todos os autores, de todas as épocas. Aquele que precisa experimentar todas as possibilidades expressivas do texto escrito, todas as dimensões do pensamento verbal, todos os caminhos da reflexão, da 1 A primeira edição do livro “Pela Estrada Afora” data do ano de 1993, no entanto para essa análise fora selecionada a 17ª edição de 2009.
emoção e da brincadeira (STRAUSZ, 2005).

É possível notar, em sua obra como um todo, bom humor e postura crítica ímpar, onde desenvolve assuntos sérios com leveza e em tom cômico, característica esta que perpassa suas produções. Utiliza-se de linguagem coloquial para refletir sobre aspectos da realidade, com isso seus livros mostram a língua escrita com marcas de oralidade que aproximam significativamente texto e leitor, este último podendo com facilidade, identificar- se com as inúmeras situações trabalhadas pelo escritor.
As obras de Cunha já receberam os principais prêmios literários do país, como o Prêmio Nestlé, o Jabuti, o João-de-barro e o concurso de histórias Infantis do Paraná. Dentre seus livros os que são escritos em prosa merecem destaque em relação às premiações, afinal, entre cinco títulos somente um deles é um livro de poemas, Clave de lua e outros poemas de 2001 que é composto por 21 poemas que tratam do universo da música (instrumentos, ritmos) e recebeu o Prêmio Octogone (França - 2002), para o Projeto Editorial no mesmo ano.
Acerca das produções do autor, sobretudo as escritas em prosa, pode- se listar o livro “Em boca fechada não entra estrela” que teve sua primeira edição em 1994. Trata da história de uma menina que adorava falar e que tinha um passatempo diferente: amava bater papo com as estrelas. Todas as noites ela saía pelo sítio em que morava em busca de uma boníssima conversa. Devido aos riscos que a noite representava os pais da menina a proibiram dos passeios noturnos; geniosa a mesma toma uma decisão, resolve fugir de casa obrigando seus pais a enfrentarem a noite, assim como ela; o livro é uma prosa-rimada onde Cunha busca trabalhar o lado sonhador das crianças e, em contrapartida, a séria e real preocupação dos pais para com a segurança de seus filhos. O livro recebeu o Prêmio Adolfo Aizen, da União Brasileira dos Escritores - Melhor Livro Infantil do Ano (1995).

2 A Feira do Livro de Frankfurt é o maior encontro mundial do setor editorial, sendo realizado desde 1949 em Frankfurt, Alemanha. Em 1994, Brasil e a Literatura brasileira foi o centro de interesse.

Outro livro premiado do autor foi “As pilhas fracas do tempo” (1994); ganhou o 1º Lugar no Prêmio João-de-Barro, júri adulto também (1992). A narrativa aborda a história de um jovem que se apaixonou por uma garota misteriosa com quem ele pegava ônibus; por ser um rapaz tímido não conseguia demonstrar seus sentimentos a não ser por meio de poemas (cada capítulo contém no início um poema criado por Luca, o protagonista). A história de um adolescente contemporâneo é contada de maneira simples e com um contexto corriqueiro, uma ida ao shopping Center de um jovem que faz jus a sua geração.
Ainda no que se refere ao trabalho em prosa “Sonho passado a limpo” (1996) recebeu o 1º lugar no Prêmio Nestlé de Literatura- Categoria Literatura Infantil (1994). É uma prosa poética que contém a história de uma pré- adolescente, que como muitas, se sente feia e desajeitada, a menina não gosta de se olhar no espelho, tal realidade só muda quando um sonho diferente conversa com a jovem. Para Antônio Hohlfeldt, membro do júri do Prêmio Nestlé, o texto de Leo Cunha tem o envolvimento de uma velha lenda, “a gente começa a lê-lo e se sente como se estivesse ouvindo uma narrativa muito antiga, presente em nosso subconsciente. De repente, é como se o narrador aparecesse em carne e osso, como nos contos em que as feiticeiras, mediante uma fórmula mágica, provocam o surgimento de uma figura ou de uma realidade qualquer”.
Por último, está o livro “Pela Estrada Afora” (1994), já que é corpus desse trabalho. Hoje em sua 17ª edição pela Atual Editora, trata de um texto também em prosa e que reforça os aspectos recorrentes da

obra de Leo Cunha. A narrativa em primeira pessoa desenvolve a história de um jovem, que logo de início revela sua pretensão em criar um livro de memórias, para tal, pontua acontecimentos ocorridos em sua vida, especialmente, os que o fazem lembrar sua avó que está doente na cidade de Montes Claros, local para onde ele está indo com seu tio, um homem de pouquíssimas palavras, pela longa e monótona estrada afora.

Nesse livro, um tema tão obscuro quanto a morte é tratado de maneira delicada e natural pelo autor, além de demonstrar que qualquer um está propício a passar por momentos apreensivos perante o medo da perda de alguém que se ama. Preso em uma angustiante viagem o protagonista faz uso de memórias engraçadas e jogos de palavras que envolvem o leitor até o surpreendente e bem-humorado desfecho. Como dito anteriormente, o livro conquistou o 1º Lugar no 3º Concurso Nacional de Histórias Infantis - Paraná (1992)3.

Segundo Silvia Oberg na Bibliografia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil, o texto mistura o cotidiano de uma família de classe média e a experiência da perda de entes queridos com agilidade e bom humor, sem cair na banalização das situações abordadas. Segundo a mesma, uma boa opção para crianças com domínio de leitura.

Além dessas premiações Leo Cunha foi finalista de outras várias: Prêmio João-de-barro com os livros “Lições de Girafa” (1993) “Na marca do pênalti” (1999) e, sendo que o último recebeu também Menção Honrosa no Prêmio Brasília de Literatura. No Prêmio Jabuti foi finalista com os livros “A menina da varanda” (2001), “Era uma vez um reino de mentira” (2005) E “Lápis encantado” (2006).

3 O livro “Pela Estrada Afora” foi premiado em 1992 antes de ser publicado. Em “Sonho passado a limpo” e “As pilhas fracas do tempo” aconteceu o mesmo, foram premiados antes de serem publicados em livros; ambos venceram concursos literários que premiavam textos inéditos. Leo Cunha inscreveu os textos nos prêmios Nestlé e João-de-barro sob pseudônimo e ambos obtiveram o 1º lugar, por esse motivo as premiações são anteriores ao lançamento do livro.

Com produções envolventes, repletas de assuntos que circundam acontecimentos na vida de pessoas comuns, desperta no leitor a sensação de que a literatura é uma releitura do próprio ser humano. Segundo Luiz Braz,

Luiz Braz acrescenta ainda,

A sensação incomum que despertaram em mim as narrativas de Leo Cunha não poderia ser despertada pelas narrativas de um autor de livros adultos [...] São campos diferentes da sensibilidade literária. (BRAZ, 2007).

Refiro-me à conclusão de que certas sensações incomuns só são possíveis quando o leitor adulto atravessa a fronteira imposta pelo consenso racionalista e descobre encantado, que muitos livros escritos para as crianças e os jovens têm o poder de despertar a nostalgia mestiça. Essa surpreendente espécie de nostalgia que, filha da semântica transparente e da candura do sujeito lírico (nos poemas) ou do sujeito narrativo (na prosa), é capaz de juntar o passado e o presente por meio da esperança pura. Por meio da inocência das representações afetuosas, sempre bem- humoradas, jamais ingênuas ou afetadas (BRAZ, 2007).

Para Luiz Braz, os adultos precisam deixar de lado os padrões engessados de definição literária, separando o que é literatura para jovens ou o que é reservado para adultos. Aqueles que ultrapassam tal consenso encontram nos livros de Leo Cunha uma nova sensação, uma espécie de inocência e uma saudade pura. Sabe-se que as crianças, em um modo geral, estão muito diferentes de alguns anos atrás, mais questionadoras, mais interativas e com isso a literatura a elas direcionada também tem passado por modificações, assim afirma-se que a literatura infantojuvenil deve propor em narrativas ou poesias aspectos que vão além de fórmulas de bons modos e/ou ensinamentos morais.

Dessa maneira, é incoerente infantilizar, de maneira pejorativa, o público mais jovem, afinal, a pouca idade não é sinônimo de inferioridade ou falta de senso crítico e é exatamente essa a postura de Leo Cunha, ele considera os indivíduos e o momento de formação de suas identidades, os encara como leitores, essencialmente. É preciso, portanto, que a literatura pensada aos leitores mais novos seja elabora de maneira a estimular e enriquecer seu repertório linguístico e também sua imaginação, isso encontramos com riqueza nas produções de Leo.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O estudo será desenvolvido a partir dos pressupostos metodológicos da pesquisa bibliográfica e segue o eixo teórico da Estilística discursiva. Utilizaremos como fundamentação teórica os estudos realizados por CÂMARA (1953) e MARTINS (2008) para os conceitos de Estilística; BAKHTIN (2013) para as relações entre Estilística e Ensino; GERALDI (1984,

2010) e KOCK (2006).

4. TEMÁTICAS POSSÍVEIS EM PELA ESTRADA AFORA

O livro de Leo Cunha possui diversos pontos observáveis e podem ser utilizados em sala de aula; para facilitar a visualização de alguns deles propomos um quadro que, aponte de modo geral, aspectos que consideramos interessantes para o ensino de língua portuguesa partindo, especificamente do livro proposto.

Cabe ressaltar que por ser um livro infanto-juvenil pode ser utilizado para alunos de diferentes anos escolares; nosso caso são propostas que abrangem as necessidades de aprendizagem e ao currículo proposto ao Ensino Fundamental I e II (3º ao 9º anos).

É preciso reiterar que o plano de aula não deve ser engessado e/ou funcionar como uma receita infalível, muito pelo contrário, aqui serão levantadas possibilidades que podem - e devem - ser revistas pelo professor, serem (re) adequadas de acordo com a especificidade da turma, do contexto de aplicação, por exemplo.

Sabendo que planejar é uma atividade inerente do trabalho do professor e que exige reflexão, flexibilidade e estudo. Proporemos um quadro elencando algumas possibilidades, na intenção de clarear as ideias oferecendo um fio condutor, uma ideia inicial, no entanto, numa leitura atenta e aprofundada do docente, certamente, surgirão quase que infinitas possibilidades, haja vista a riqueza da materialidade linguística presente em uma obra literária.

Quadro 1

Pontos Estilísticos	Fragmentos no texto	Fragmentos no texto	Fragmentos no texto
ESTRANGEIRISMOS	*Aí a professora ensinou a palavra funny e explicou, em inglês mesmo, que queria dizerengraçado (pag.16).*	*- Eu nãosei never de inglês, mas de destino eu entendo (pag. 17)*	*É feito a minha vó fala: "se non è vero, èben trovato" (pag. 21)*
SINAIS DE PONTUAÇÃO (RETICÊNCIAS)	*_ ... (pág. 12)*	*É... (pág. 13)*	*- Não dou nem empresto. Se eu fosse escutar tudo o que esse pessoal fala... (pág. 15)*
ENTOAÇÃO	Eu fiquei contando as vogais para conferir. Não é que era mesmo? (pág. 13)	"Engraçado" .(pág. 16)	*- Fé da puta!!! (pág. 31)*
TIPOS DE DISCURSO	*Pessoal aqui de casa falou que não*	*Modesta igual a minha vóeu nunca vi. Ó*	*Ela ajeitou o cabelo com a mão e começou*
	era pra eu ir não, que ia incomodar, ia encher a casa, dar trabalho, nhenhenhém (pág. 4)	*ela: "eu não conto histórias, porque isso eu não sei. Eu conto palavras" (pág. 7)*	*a me xingar: - Seu crápula, seu pústula, seu drácula! (pág. 18)*
ORTOGRAFIA	*É claro, também tem outras muito engraçadas: soslaio, esdrúxulo, vasilhame, Tegucigalpa. E piauiense, a favorita da vovó (pág. 3).*	*O tio Zebe tava indo pra Montes Claros (pág. 5).*	Ê Montes Claros que não chegava, viu? Era pra lá de Caixa-Pregos, pra lá de bem longe, pra lá de Tutuquenquém (pág. 11).

Neste quadro, obviamente, buscamos demonstrar pontos relevantes presentes no livro de Leo Cunha, no entanto, é preciso ressaltar que o quadro não esgota as possibilidades de temáticas inerentes ao livro, mesmo porque seria, demasiadamente, pretensioso ditar um livro como "manual" do ensino de língua. A ideia, aqui, como já exposto anteriormente, é evidenciar que o livro é uma forma de concretização da língua e, portanto, um local de onde podemos buscar diversos exemplos e apontar, por meio da materialidade linguística, os usos e ocorrências da língua.

4.1. O PLANO DE AULA E SEU CONTEXTO DO COTIDIANO ESCOLAR

Sabe-se que a interpretação não é um processo unilateral, pelo contrário, é uma atividade que exige dada interação, onde cada indivíduo busca, para a compreensão, ter suas próprias impressões. Aqui, no presente estudo, queremos propor uma leitura pautada em especificidades sonoras que guiem o leitor para uma das muitas possibilidades de composição do sentido.

A compreensão, por parte do leitor, é um processo mais complexo que uma simples decodificação. Compreender requer interatividade entre texto e interlocutor para que os sentidos sejam produzidos; essa atividade deve partir dos elementos linguísticos que formam o corpo do texto e suas organizações, contudo, também é necessário que o interlocutor acesse seu conhecimento enciclopédico para confirmar suas impressões obtidas no evento comunicativo Nota-se, portanto, que em um texto, há uma série de pré-requisitos a considerarmos para sua compreensão. (KOCK, 2006, p. 17).

E ainda segundo Kock,

[...] o texto passa a ser considerado o próprio lugar de interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente- nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação (2006).

Entendendo-se, assim, o texto como espaço dialógico de interação. Sabemos que é nele que se constroem os sentidos possíveis e latentes à estrutura linguística proposta. Observamos que essas estruturas se organizam por meio de relações entre cada elemento e estas relações atuam, juntamente, com as impressões do interlocutor para o estabelecimento de um sentido. Desta forma, podemos dizer que o presente trabalho propõe uma análise que auxilie o leitor nesta árdua e divergente missão de construção de sentido.

Visto isso, é preciso retomar o ato de planejar como essencial à prática do professor. Ao preparar um conteúdo o docente se depara com toda a riqueza que aquele material pode trazer. Assim, atua como um agente facilitador entre o conhecimento e a aprendizagem. É a partir de toda sua experiência acadêmica e conhecimento que o professor torna-se um mediador diante de sua turma. Isso se evidencia no fragmento abaixo, segundo ARAÚJO,

Ela [a aula] é feita de prévias e planejadas escolhas de caminhos, que são diversos do ponto de vista dos métodos e técnicas de ensino; [...] também se constrói, em sua operacionalização, por percalços, que implicam correções de rota na ordem didática, bem como mudanças de rumo; [...] está sujeita a improvisos, porque não foram previstos, mas não pode constituir-se por improvisações. (ARAUJO, 2008, p.60-62).

Assim entende-se a importância do planejar e por isso, na sequência, será apresentado um modelo de plano, sistematizando o quadro visto anteriormente. Nesse modelo um dos assuntos do quadro foi selecionado e será apresentado de modo a sintetizar e exemplificar o “como pensar uma aula”.

Levando essas reflexões em consideração, o planejamento deve se configurar como um instrumento de garantia de aprendizagem, como nos foi revelada pela teoria do Alinhamento Construtivo de John Biggs (2010, apud MENDONÇA, 2014).

Assim, pode-se recorrer ao pensamento de Dalcorso e Tamassia (2017). E aqui, será proposta uma adaptação da pauta de planejamento como intervenção pedagógica em sala de aula.

QUADRO 2 - PAUTA DE PLANEJAMENTO DE AULA

OBJETIVO DA AULA	(Delineamento do que se quer que o aluno aprenda).
ATIVIDADE DE VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM	(Descrição da atividade e apontamento do tempo de realização da mesma).
AÇÕES DO PROFESSOR	(Relatar qual será a participação do professor no processo; acompanhar, exemplificar, explicar, observar).
AÇÕES ESPERADAS DOSALUNOS	(Relatar qual será a participação do aluno no processo; pesquisar, elaborar, revisar, produzir).
RECURSOS UTILIZADOS	(Descrever materiais a serem utilizados para a realização da aula).
TEMPO PREVISTO	(Relatar a duração da atividade em H/aula)

Fonte: Adaptado de Dalcorso e Tamassia, 2017.

No primeiro campo desse plano de aula foi apontado o objetivo que a aula pretende alcançar. Em seguida, há a descrição de todo o procedimento da atividade e que, obviamente deve estar em consonância ao objetivo proposto. E por último deverão ser descritas atividades que o professor deverá realizar para auxiliar o aluno no desenvolvimento da consigna e claro, o que o aluno deverá executar para apreender aquele conteúdo. Importante ressaltar que essa pauta pode ter o tempo de duração alterado, por esse motivo há um campo “tempo previsto”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A estilística pode ser utilizada como uma importante estratégia para o ensino de Língua Portuguesa; seu uso nas aulas desperta sensibilidade linguística e o gosto literário do aluno, além de tornar menos árido o estudo da matéria gramatical.
Nas aulas ensinar por meio de textos é mais significativo, partir da materialidade linguística é uma estratégia eficaz. É importante fazer com que as produções ocupem diversas dimensões, afinal, os textos são múltiplos e neles cabem inesgotáveis assuntos. Nessa perspectiva, cabe à escola proporcionar aos discentes momentos de contato com materiais literários mais clássicos e/ou contemporâneos de acordo com o que se propõe. Cabe à escola resgatar o contato com o literário e, de modo efetivo, tratar a língua com o real dela, considerado

a língua, o sujeito e a história.
Enfim, podemos dizer que os questionamentos propostos no início da pesquisa (mostrar que o uso da estilística para o ensino de Língua Portuguesa se tornaria um instrumento de garantia de aprendizagem dos alunos, na medida em que revelasse planejamento e contexto para uma aula específica). Isso confirmou que os traços expressivos da língua são relevantes ao contexto de ensino e aprendizagem. A partir disso apresentamos uma pauta de planejamento de aula para exemplificar/ ilustrar os princípios da ação educativa que se revela na aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, J.C.S. Disposição da aula: os sujeitos entre a tecnia e a polis. In: VEIGA, I. P.A. (Org.) Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008. p. 45-72.
BAKHTIN, Mikail Questões de estilística no ensino da língua. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.
CÂMARA JR., J. Mattoso. Contribuição à estilística portuguesa. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.
CUNHA, Celso. Gramática do português contemporâneo. 6ª ed. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1976.
CUNHA, Leonardo Antunes. Pela Estrada Afora. 17. ed. São Paulo: Atual, 2009.
DALCORSO, C. Z.;TAMASSIA, S. A. S. Gestão Pedagógica: planejamento e formação de professores. São Paulo: Fundação Lemann/ELOS Educacional, 2017.
ELIA, Sílvio. Orientações da lingüística moderna. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.
GERALDI, João Wanderley . et al. (orgs.). O texto na sala de aula. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.
GUIRAUD, Pierre. A estilística. Trad. de Miguel Maillet. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
HAIDT, Regina Célia Cazaux. Curso de didática geral. 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.
MARTINS, Nilce Sant' Anna. Introdução à Estilística. 4. ed. Ver. 2. reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.
MELO, Gladstone Chaves de. Ensaios de estilística da língua portuguesa. Rio de janeiro: Padrão, 1976.

PRÁTICAS EDUCATIVAS: LUDICIDADE E JOGOS

PAULA MARCONDES PIFFER

RESUMO
A educação infantil tem um papel muito importante no desenvolvimento infantil, sabendo que o lúdico de modo geral tem grande influência no processo de amadurecimento da criança e sobre sua visão de mundo. Diante disso é fundamental que professores e escola tenham a mente aberta na busca de novas práticas que visem o amplo desenvolvimento da criança levando-a a descobrir o mundo com suas próprias mãos explorando ao máximo seu potencial. Reconhecer a criança como um ser capaz de criar e promover conhecimento. Valorizar sua bagagem e valorizar suas emoções, tocar seu mundo com cuidado, afeto e respeito, permitindo que ela se transforme e também faça mudanças no meio em que está inserida enquanto cresce. A escola é mais do que um espaço para que a criança passe tempo é um lugar que deve oportunizar ações que auxiliem a criança a superar seus desafios, seus conflitos e que permita a troca para que dessa forma o aprendizado seja real e assim a criança seja capaz de significar suas ações e construir seu conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimento; Criança; Escola.

INTRODUÇÃO

As constantes experiências vividas na Educação Infantil têm proporcionado aos profissionais e especialistas desse seguimento uma importante constatação que é o fato de que não devemos desconsiderar o conhecimento infantil e como ele acontece.
O modo como a criança interage com o mundo está relacionado com como ela o vê e com sua necessidade de compreendê-lo e ela o faz de várias formas, através da fala, e de representações, o lúdico tem forte impacto na formação da criança.
A educação infantil como lugar de interação e aprendizagem deve considerar a valorizar esse processo pelo qual a criança passa e que é tão importante para seu desenvolvimento de forma ampla e abrangente, pois passa não somente pelo físico, mas também pelo cognitivo.

O caminho que a criança percorre não é delimitado, não segue uma linha específica e é também complexo, pois ela precisa de tempo para estruturar seus pensamentos e associá-los a suas ações e desse modo ela passa a compreender e refletir sobre o que pretende fazer, sobre o que ela pretende e o que já é capaz de executar.
E nessa jornada a criança formula suas ações, estabelece relação entre tempo e espaço, então neste processo ela se torna capaz de relacionar o pensamento com suas ações.

Nas escolas de educação infantil é importante que as professoras estejam atentas a reflitam sobre a importância de elaborar estratégias que contemplem a necessidade das crianças durante a primeira infância, auxiliando-as a solucionar seus conflitos e promovendo trocas e aprendizagens significativas.

CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE O LÚDICO

Filósofos da educação mostram que desde muito tempo atrás já havia uma preocupação em defender uma a ação do aluno na escola como uma forma de impulsionar seu desenvolvimento, junto a isso se destaca a brincadeira como ferramenta de aprendizagem.
O que temos hoje é uma valorização desse brincar e isso fortalece esse conceito de aprender brincando, falar sobre isso apesar da abertura e reconhecimento dessa ação na escola, não deixa de ser complexo e para que seja possível tratar desse assunto e coloca-lo no lugar a que faz jus é preciso que se tenha um planejamento claro e conciso, baseado em teorias pertinentes e ainda que essa alcance diversas áreas do conhecimentos e desenvolvimento.
Para que o brincar seja compreendido como atividade de desenvolvimento ele deve estar alicerçado em bases teóricas que se adequem a práticas coerentes e com registros claros que apresentem o processo e o que se propõem como objetivo das ações junto às crianças.
Em 1628, o educador Comênio (1592-1670) já discutia a educação de crianças em com menos de 6 anos, em sua obra ela afirmava que o colo da mãe era o primeiro lugar de aprendizagem da criança e na escola ele defendia a utilização de materiais audiovisuais para essas crianças.

De acordo com Oliveira (2011, p. 37) Comênio:

o cultivo dos sentidos e da imaginação precedia o desenvolvimento do lado racional da criança. Impressões sensoriais advindas da experiência com manuseio de objetos seriam internalizadas e futuramente interpretadas pela razão. Também a exploração do mundo no brincar era vista como uma forma de educação pelos sentidos. Daí sua defesa de uma programação bem elaborada, com bons recursos materiais e boa racionalização do tempo e do espaço escolar, como garantia da boa “arte de ensinar”, e da ideia de que fosse dada à criança a oportunidade de aprender coisas dentro de um campo abrangente de conhecimentos.

Genebrino Jean Jacques Rousseau trouxe uma proposta educacional inovadora, pois ela não compactuava com preconceitos e caminhava na contramão da prática comum para sua época, visto que se opunha aos métodos autoritários comuns nas instituições educativas, era contrario a tudo o que de alguma forma violasse a liberdade natural.
Rousseau era contra a terceirização da educação das crianças, o que se fazia antigamente, era muito comum que as famílias deixassem a educação das crianças nas mãos de uma cuidadora e esta ficaria com a responsabilidade de educar de forma severa seus pupilos.
Rousseau ia além gostava de destacar a importância da mãe como a educadora natural da criança, ele transformou a educação de seu tempo com sua visão, ele acreditava que a educação deveria ser humanizada, tornando a criança sensível à sua condição e a dos demais.

Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é a condição de homem, e quem quer que seja bem educado para tal condição não pode preencher mal as outras relacionadas com ela. Pouco me importa que destinem meu aluno à espada, à Igreja ou à barra. Antes da vocação dos pais, a natureza o chama para a vida humana. Viver é o ofício que quero ensinar-lhe. Ao sair de minhas mãos, concordo que não será nem magistrado, nem soldado, nem padre; será homem, em primeiro lugar (ROUSSEAU, 2004, p. 14-15).

Outros filósofos como Pestalozzi também se opunham ao intelectualismo exagerado que imperava, acreditava que a bondade e eram as forças necessárias para que a educação tivesse o resultado necessário, também acreditava que a educação começava em casa, com os cuidados da família e que deveria acontecer desde o nascimento da criança.

Pestalozzi acreditava que a educação deveria fluir de forma natural, com disciplina, mas cercada de amor e cuidado, valorizando o potencial criativo da criança e estimulando as práticas manuais.

A completa falta de educação escolar era precisamente o que me inquietava, no mínimo; confiante nas forças da natureza humana que Deus igualmente depositou nas crianças mais pobres e abandonadas, não somente tinha aprendido há muito tempo pela minha experiência anterior que a natureza se desenvolve, no meio do lamaçal da grosseria, da selvageria e da decadência, as disposições e as habilidades mais sublimes, mas eu vi também em meus filhos que a força viva da natureza vem de várias direções no meio de sua rudeza (PESTALOZZI1996, p.15-6).

Pestalozzi acreditava na força da educação e na transformação do meio pelas ações de quem o

constrói, ele certamente trouxe uma visão mais ampla e humana da educação.
Temos também Maria Montessori, poucos nomes foram tão difundidos quanto o dela em toda a história da educação, Montessori se destacou na sociedade por seu espírito forte, foi a primeira mulher a se formar em medicina em seu país e no campo pedagógico saiu na frente ao defender que a criança não dependia exclusivamente do professor para aprender, ela afirmava que aprender era uma conquista da própria criança, visto que já nascemos com essa capacidade.
Respeitar a individualidade das crianças é um ponto importante da teoria Montessoriana, ela entende a educação não acúmulo de informações, mas como uma forma de desenvolver ao máximo o potencial da criança desde a mais tenra idade.
Essa é uma teoria com base em fundamentos biológicos acreditando que a criança se desenvolve mentalmente de acordo com seu crescimento biológico e que pode se definir em fases e cada uma dessas está mais adequada a determinados tipo de conteúdos e também de aprendizados.
Montessori também trazia uma educação mais humanizada e defendia que a vida não deveria se resumir a alcançar bens materiais, mas sim se encontrar e encontrar seu lugar no mundo, conseguir trabalhar com algo que te traga satisfação e conquistar a paz interior para que dessa forma se saiba amar.
Para ela se isso fosse feito teríamos uma sociedade pacifica e harmoniosa, com sujeitos livres, independentes e responsáveis, ainda na atualidade o conceito de um trabalho coletivo é visto como o objetivo da educação montessoriana.

O BRINCAR E O SER HUMANO

Brincar é um ato que surge espontaneamente em cada ser humano, a criança começa a brincar reconhecendo as partes de seu corpo, brinca com seus dedos, toca e manipula objetos que estão ao seu alcance e assim começa a explorar e isso se torna algo divertido e que lhe proporcionar prazer e a cada vez que ela repete esse ato ela aprende algo novo e aos poucos aquilo já não é suficiente e ela passa a buscar novos desafios.
Os jogos já são parte da sociedade mesmo antes de se ter uma estrutura cultural com determinadas ações que impõem padrão de comportamento. Jogos estão além dessa normatização de ações, eles não é somente uma estratégia para controlar as crianças ou somente para distração e diversão.

As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde o início, inteiramente marcadas pelo jogo. Como por exemplo, no caso da linguagem, esse primeiro e supremo instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar e comandar. É a linguagem que lhe permite distinguir as coisas, defini-las e constatá-las, em resumo, designá-las e com essa designação elevá-las ao domínio do espírito (HUIZINGA, 2004, p. 7).

O jogo é uma forma eficiente de promover a compreensão de regras, respeito à estrutura que constitui a sociedade, traz a tona compromisso e responsabilidade e estimula acriança a seguir valores éticos.
É preciso desconstruir a visão de que o lúdico não serve como estratégia para ensino e aprendizagem, esse olhar preconceituoso reduz o potencial do brincar enquanto ferramenta nesse processo.
Nesse viés o brincar que se encontra no lúdico e nos jogos é uma parte da estrutura que conduzir a criança na busca pelo conhecimento, proporcionando diversão e auxiliando na aprendizagem das crianças através da socialização e de forma coletiva. Esse brincar estimula o desenvolvimento de habilidades em espaços coletivos e isso deve ser algo que precisa ser estimulado pela escola e família.
Jean Piaget defende que todos nos desenvolvemos através de mudanças que ocorrem de forma ordenada, que ele classifica como estágios e períodos do desenvolvimento.
Piaget foi o primeiro teórico a estudar o pensamento infantil e concluiu que a construção do pensamento da criança se dá de maneira qualitativa e essa é a razão pela qual a criança utiliza de brinquedos e usa sua imaginação para estabelecer uma comunicação com os adultos até que seja capaz de se comunicar através da fala.
O desenvolvimento infantil acontece a partir da forma que ela interage e se comunica com o meio em que está inserida e de acordo com os estágios de Piaget, o primeiro é o egocentrismo, nesse estágio não se considera a existência de um mundo exterior e não há o uso da linguagem social, pois a criança acredita que todos a compreendem, a isso se dá o nome de linguagem egocêntrica.
Já para Vygotsky, a brincadeira tem diversas funções no que tange o desenvolvimento humano, favorece principalmente a cognição, passando pelo pensamento e objeto real, permitindo que a criança tenha cada vez mais autocontrole, que nessas ações ela precisa lidar com regras e tal como com a ação dos jogos.
Com isso a criança tem a possibilidade de criar uma área que Vygotsky chama de zona de desenvolvimento proximal, que é representado por situações que permitem à criança avançar em áreas que estariam além do nível em que se encontra.

De acordo com Vygotsky (1998), o faz-de-conta é

uma atividade importante para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois exercita no plano da imaginação, a capacidade de planejar, imaginar situações lúdicas, os seus conteúdos e as regras inerentes a cada situação. Para este autor, "a situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori. A criança imagina-se como mãe da boneca e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer às regras do comportamento maternal" (VYGOTSKY, 1998:124).

Quando a criança brinca, ela tem oportunidade de criar e vislumbrar de forma prática seus medos e angústias, tal como de explorar emoções e reviver sensações que lhe proporcionam prazer e alegria.
Ao criar suas brincadeiras a criança pode se colocar outros patamares ser outras pessoas e organizar seus pensamentos, fazendo com que algumas situações que lhe causam desconforto sejam exploradas e solucionadas.
É importante que os professores estejam atentos a esses momentos das crianças e tenham a sensibilidade de reconhecer a importância da representação do brincar pela criança.
A educação deve acontecer de forma lúdica e prazerosa, quanto mais livre maior o significado, pois a criança busca por si só por novas descobertas, ela vai percebendo quando algo já atingiu seu ponto máximo e começa a se desafiar em novas empreitadas, novas criações e novas conquistas.
E por essa razão o brincar deve ser valorizado e estimulado nas escolas é importante que as instituições se abram para compreender o quanto a brincadeira revela sobre a criança em seu processo de aprendizagem.
Na brincadeira a criança mostra o que sabe e o que ainda tem intenção de aprender, o que ainda é um obstáculo e ainda o que lhe causa desconforto, é necessário ter um olhar cuidadoso em relação a essa forma de aprender que é o que naturalmente a criança consegue, é uma parte de sua natureza.
Apesar de muitas discussões que se tem atualmente em relação ao brincar muitas crianças chegam às escolas com dificuldades para construir suas próprias brincadeiras e jogos, pois existe um conceito errado que associa o brincar com bagunça, passa tempo ou perda de tempo quando o assunto é aprender.
As famílias de modo geral ainda tem uma percepção engessada sobre a escola e buscam a escolarização, elas tendem a buscar espaços que empurrem atividades de contornos estéticos perfeitos e minimizam a importância do brincar.
É importante que a criança possa brincar e que esse brincar seja construído por suas próprias interações e reflexões, que ela possa expressar suas emoções e expor seu potencial de forma ampla.

"o brincar desenvolve a criatividade, a competência intelectual, a força e a estabilidade emocionais, sentimentos de alegria e prazer: o hábito de ser feliz!" Proporciona alegre e divertimento á medida que cria uma atitude alegre em relação à vida e a aprendizagem. (Piers e Landau 1990, p. 43)

O lúdico é uma fonte inesgotável para o aprendizado de uma criança, pois é através dele várias áreas do desenvolvimento, ao brincar a criança trabalha a afetividade, sua cognição e sua coordenação motora.
Quando brinca a criança organiza seus pensamentos e emoções e assim se torna capaz de processar o que sente e quando o adulto é sensível o bastante para observar essa construção, ele pode entender as necessidades e também o potencial dessa criança.
Diante disso e compreendendo que a escola tem determinadas demandas e também um currículo a ser seguido é importante que ela tenha autonomia para definir

como será esse processo de aprendizado junto às crianças, pensando em atividades lúdicas e capazes de promover uma aprendizagem rica em significado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo tem como objetivo ampliar a visão em relação ao brincar, quanto maior a clareza e quanto mais amplas as discussões em torno desse tema que é tão relevante no que diz respeito ao desenvolvimento infantil maior serão os benefícios na formação de cidadãos saudáveis e conhecedores de si mesmos.
O brincar a muito tempo vem sendo reconhecido como uma ferramenta importante no processo de desenvolvimento infantil, pois é nesse contexto que a criança amadurece e busca alcançar novos patamares, ela explora sem receio o mundo que a cerca.
Diante disso é importante considerar que as práticas voltadas para ações lúdicas favorecem o aprendizado das crianças, a criança quando brica é espontânea e através dele a criança se apropria de forma natural as regras, conceitos e tantos outros conhecimentos que se queira trabalhar.
É preciso desconstruir a são de que a escola que ensina corretamente é aquela que insere a criança no universo do letramento, é importante que a sociedade compreenda a necessidade e relevância do brincar nesse processo.
Permitir e explorar o brincar permite que a crian-

ça tenha acesso ao mundo de forma delicada e em seu tempo, respeitar cada etapa e cada período que constitui o desenvolvimento infantil garante um desenvolvimento saudável e pleno em aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. S. O lúdico na vida e na escola: desafios metodológicos. Curitiba: Appris, 2012.
BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 1998. 1,2 e 3.
BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
CAVALLARI, V. R.; ZACHARIAS, V. Trabalhando com recreação. São Paulo: Ícone, 2005.
FREINET, C. As técnicas Freinet da escola moderna. Trad. Silva Letra. 4 ed. Lisboa: Estampa, 1975.
FROEBEL, Friedrich. O pedagogo dos Jardins da infância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
HAYDT, Regina. Atividades lúdicas na Educação da Criança, Editora Ática, 2001.
HOLTZ, M. L. M. Lições de Pedagogia empresarial. Sorocaba/São Paulo: DHL, 1998.
HUIZINGA, J. Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura. 5. ed. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2004.
INCONTRI, Dora. Pestalozzi: educação e ética. São Paulo: Scipione, 1997.
LIMA, A.F.S. de O. Pré-escola e alfabetização: uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
MACEDO, Lino. Ensaios Construtivistas. 3. Ed. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1992.
MACEDO, Lino. PETTY, Ana Lúcia S. e PASSOS, Norimar C. Os jogos e o lúdico na Aprendizagem Escolar. 2 ed. Porto Alegre. Artmed, 2005.
MONTESSORI, 1949. P39 – Mente Absorvente-(Tradução de Wilma Freitas Ronald de Carvalho) Rio de Janeiro, Ed. Nórdica, 1949
MOYLES, Janet R. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Porto alegre: Artmed, 2002.
PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.
VYGOTSKY, L. S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman (Org.) A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

PETRUCIA FARIA DE LIMA

RESUMO

O objetivo deste estudo é o de investigar a contribuição da contação de histórias no Ensino Fundamental, aos primeiros contatos da criança com a alfabetização, analisando a influência dessa prática sobre o desenvolvimento integral da criança a partir dos 6 anos e sua relação direta com a arte e a cultura da comunicação oral que, historicamente, obteve o papel de encantar, despertar emoções, aguçar a sensibilidade, estimular a imaginação e trabalhar o corpo e a mente sincronicamente. Almeja também a ampliar o papel do professor como mediador de conhecimentos, incluindo a prática da contação de histórias em sua rotina pedagógica de forma a auxiliar a compreensão das crianças e aguçar o interesse pela leitura. Contar histórias não é tarefa das mais simples, já que exige habilidades específicas, como técnicas diversas, disposição e qualificação do professor contador de histórias para alcançar os objetivos da narrativa oral, que é o de ampliar o vocabulário e o mundo das ideias na mesma medida em que atrai a atenção da criança de forma lúdica, pedagógica e interdisciplinar, ampliando as possibilidades de ver e compreender o mundo e a si mesmo. Desta forma, as reflexões apresentadas nos convidam a pensar em uma educação mais humanizada, pautada nas vivências, nas aprendizagens e nas experiências estéticas significativas.

PALAVRAS-CHAVE: Contação de histórias; Prática pedagógica; Incentivo à leitura.

INTRODUÇÃO

A contação de histórias é considerada por muitos autores uma prática essencial para o desenvolvimento e a aprendizagem desde a primeira infância, onde a criança sente a necessidade de vivenciar sua imaginação e criatividade por meio da arte. É na infância que se constroem as primeiras experiências imprescindíveis na formação do caráter, da personalidade e da consciência. Para tanto, a criança deve ser inserida em uma cultura que a estimule a pensar, sentir, se expressar e experienciar vivências, fatores que são componentes da contação de histórias e que despertam a sensibilidade, a emoção e o autoconhecimento, na mesma medida em que ensina, instrui e a prepara para a vida em

sociedade. Assim, o presente estudo, mesmo que não tão aprofundado, tem por objetivo ampliar as informações acerca da contribuição da contação de histórias para educação no ensino fundamental, buscando repostas para algumas indagações como, por exemplo: de que maneira a contação de história influencia no desenvolvimento infantil; como utilizar a literatura como recurso pedagógico; se existe uma fórmula ideal para contar histórias, e como deve ser a prática do professor mediador que desenvolve seu trabalho em consonância com a formação integral do sujeito.

O PAPEL DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS ATRAVÉS DO TEMPO

Muito antes do surgimento da escrita, a contação de histórias já era uma das atividades mais antigas que se tem notícia, remontando à época da arte rupestre – desenhos criados a partir de tintas naturais em superfícies rochosas -, desde o surgimento da humanidade, há milhões de anos. Sendo assim, era a principal prática utilizada para narrar os acontecimentos do dia a dia, assim como para a transmissão de ensinamentos, valores e costumes, tornando possível a perpetuação da cultura de um povo para as futuras gerações. Além disso, era também um meio de entretenimento e lazer, uma forma de reunir a comunidade, com informações sendo transmitidas por meio da memória dos anciãos, onde a relação entre o dizer e o ouvir transitava pelo estado de entrega, intensidade, admiração e conquista, desafiando o passar do tempo.
O homem descobriu que a história além de entreter causava admiração e conquistava a aprovação dos ouvintes. O contar de histórias tornou-se o centro da atenção popular pelo prazer que suas narrativas proporcionavam. (BERNARDINO,SOUZA,2011).

Desde aquela época e ainda hoje, a necessidade de exprimir o sentido da vida, tentando buscar explicações para as inquietações humanas e transmitir valores para as futuras gerações têm sido a força que impulsiona o ato de contar, ouvir e recontar histórias.

Assim entendido, antes da escrita, os saberes da humanidade eram transmitidos por meio da oralidade e, à medida que o falar tornou-se insuficiente para expressar e manifestar a cultura de uma sociedade, o homem começou a pensar em materiais palpáveis que organizassem o conhecimento adquirido, isto é, a escrita. Dessa forma, a oralidade materializou-se trazendo consigo a necessidade da leitura em um determinado suporte, decorrendo que as histórias foram narradas a partir de um texto escrito, causando impacto positivo entre os ouvintes, posto que a qualidade dos escritos era melhor elaborada e a multiplicidade dos textos tornou-se mais socializada (SCHERMACK,

Com o surgimento e a evolução dos sistemas de escrita, a prática da contação de histórias passou a ser vista como simplória, apenas uma prática inferior, um passatempo, uma cultura popular e leiga, ao contrário da cultura erudita das hierarquias consideradas mais instruídas. Mais tarde, com o reconhecimento do valor eminente das artes em geral como fonte indispensável para formação humana, a tradição oral volta a ganhar certo destaque na sociedade, agora letrada, nas instituições educativas. A contação de histórias então ressurge como uma atividade fundamental que transmite conhecimentos e valores, sua atuação é decisiva na formação e no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4).

A LEGISLAÇÃO DO ENSINO DE ARTES NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO

O ensino da arte, conforme a conhecemos hoje, foi consequência de grandes processos históricos e culturais que se adaptaram ao longo do tempo dando origem aos ideais e convicções que compõem nossa sociedade atual. No início, a educação artística brasileira, criada por volta de 1816 com a instauração da Escola Nacional de Belas-Artes, tinha como procedimento reproduzir o que era considerado arte, nos moldes dos padrões europeus. Sendo assim, a elite privilegiada era a única classe que se beneficiava destes segmentos, visto que outras manifestações artísticas que fugiam ao enquadramento dos modelos de referência eram desprezadas. Com passar do tempo e uma gradual evolução das ideologias, o ensino da arte passou a ser trabalhado nas escolas tradicionais, mas ainda pautado no tecnicismo, como o desenho geométrico, que tinha como objetivo a formação disciplinar para a vida profissional. A partir dos anos 1950, a arte começa a receber influências da Escola Nova, prezando neste momento apenas a espontaneidade e a criatividade dos alunos, fato que gerou um certo “deixa-fa-

zer", em que o processo se sobrepôs ao resultado final. Com a promulgação da Lei n° 5.692 de 1971 o ensino artístico se torna propriamente componente curricular, mas se desdobrando basicamente em decorações da escola com foco em datas cívicas e atividades descontextualizadas. Somente com a publicação da LDB 9.394/96 seguida pelos PCNs e DCNEI é que a arte se eleva à condição de linguagem significativa, equiparando-se com as demais disciplinas, mediante seu caráter de saber indispensável que articula as práticas de produção, fruição e reflexão.

A arte pode apresentar diferentes funções em cada sociedade. Ela pode contar histórias, educar, provocar reflexão; pode representar a realidade, ou criticá-la; ser manifestação dos sentimentos do artista, do sonho, imaginação ou fervor religioso; e pode também não ter função alguma, bastando-se por si mesma. Quando entra em contato com o público, pode também gerar interpretações muito diferentes das pretendidas pelo artista. Mas pode-se dizer que, de forma geral, as manifestações artísticas possuem em comum seu caráter estético (BOZZANO; FRENDA, 2013, p.11).

De acordo com a abordagem acima, entende-se por arte uma manifestação subjetiva estritamente humana de expressar pensamentos, emoções, comportamentos, historicidade e valores atingindo também a estética, a comunicação e as linguagens múltiplas como a contação de histórias, a dança, o teatro, a música, a escrita, a escultura, a arquitetura, dentre outros. A arte seria desse modo, um instrumento de integração e equilíbrio. Os sentimentos provocados pela arte, seja fazendo arte ou apreciando-a, superam os sentimentos comuns, que podem de alguma maneira ser expressos ou resolvidos, como quando se está triste ou alegre; aqueles sentimentos tocados e representados pela arte são emoções fortes, poderosas paixões que encontrariam na expressão artística a sua resolução. Assim sendo, o ensino da arte concebido como Patrimônio Cultural da Humanidade deve ser valorizado e estimulado desde a base infantil quando se iniciam as primeiras descobertas, curiosidades, interesses, habilidades e progressos em geral concernentes à formação integral do sujeito. A arte da palavra, no sentido de atingir oralmente o maior número de pessoas, está presente em todas as culturas abrangendo a essência humana em saber dialogar, transmitir saberes, conhecer e explorar o mundo. Muitas tradições foram mantidas por meio da contação de histórias, como por exemplo, certas lendas que, acredita-se, tinham como objetivo proteger as crianças dos perigos da mata como animais peçonhentos, animais selvagens, rios perigosos, queda em buracos, caminhos duvidosos, impedindo-as de se afastar muito de sua casa, principalmente à noite, sendo um dos principais motivadores o medo dos seres sobrenaturais mostrados nas histórias, como por exemplo, o chupa-cabra, o lobisomem e o Curupira.

Nas lendas encontramos ensinamentos humanos mais valiosos do que os passados pela rigidez cronológica do estudo histórico e mesmo que deformada pela imaginação popular, tem personagens bem definidas e fundamenta-se em factos históricos. (FONTES, 2013, p. 26).

Algumas lendas serviam também para condenar atitudes de desobediência infantil como birras, teimosia, xingamentos e malcriação, em que a indisciplina, segundo os preceitos dos adultos, era condição para a aparição dos monstros como o bicho-papão, a cuca, assombrações e fantasmas. Nestes casos a lenda assume uma função "educativa" em que o medo é o principal método de intervenção, misturando assim sentimentos de emoção, curiosidade, mistério e receio.

Partindo da analogia que se você, ouvinte, não praticar os atos que são narrados, não irá motivar que algo estranho aconteça na sua vida. Velha máxima: para toda ação há uma reação. Se for uma ação ruim, a resposta pode vir na figura de um monstro[…] o medo, o terror e a própria ambiguidade são estratégias narrativas que a partir do gênero fantástico podem ser usadas para refletir sobre a moral, sobre o que é certo ou errado. Juntamente com esses elementos pode haver a transmissão de valores morais […] a contação de histórias é uma atividade importante, pois nos enredos apresentados pode conter alguns dilemas que podem levar a criança a refletir sobre os seus. A partir de uma realidade hipotética, o ouvinte infantil consegue abstrair com mais facilidade sobre o certo e o errado, e suas consequências (CARVALHO; JUNIOR, 2016. p. 10-12). A contação de histórias como recurso de transmissão de valores tanto para adultos quanto para crianças também avançou no seguimento das doutrinas religiosas, conforme defende Bernardino e Souza (2011), envolvendo o sagrado, o profano, os feitos dos deuses, as figuras místicas e os mitos. A religiosidade cristã, por exemplo, tem se pautado fortemente na pregação da palavra, onde os escritos bíblicos, as parábolas e as histórias consagradas ao longo do tempo têm ligação direta com o dizer, interpretar, aconselhar, persuadir e aludir. No tocante a contação de histórias relacionadas à cultura de um povo, outro ponto determinante é a difusão de ideologias, isto é, o conjunto de ideias vistas como "verdadeiras", que são repassadas e reformuladas ao longo do tempo por meio de discursos sociais,

políticos, filosóficos, religiosos e educacionais.

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).

O próprio reconhecimento da infância foi sendo transfigurado por meio de novas concepções de criança, como se observa ao longo do tempo onde a cultura evoluiu. A história social da criança e da família, segundo Ariès (1981), tomou diferentes caminhos em cada período histórico, inicialmente não existia o reconhecimento do período chamado infância, a criança era considerada um adulto em miniatura, ser ingênuo e incompleto que estava em processo para tornar-se alguém. A família, por sua vez, era pautada em uma realidade mais moral e social do que sentimental. Com o tempo, essa visão foi sendo gradativamente modificada. Atualmente há uma nova concepção de infância bem evoluída (reconhecimento da particularidade e consciência sobre o universo infanto-juvenil), isto é, crianças, como sujeitos de direitos que são preparadas para tornarem-se futuros cidadãos dignos e responsáveis, capazes de transformar a sociedade à sua volta.

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).

Hoje a infância é resguardada por diversos aparatos legais de proteção e garantia do desenvolvimento integral da criança, como, por exemplo, a Constituição Federal de 1988 - artigo 227, o Estatuto da criança e adolescente (8.069/90), a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, dentre outros, que também asseguram o direito a educação básica, iniciada na educação infantil. Nesse mesmo seguimento, a unidade escolar não é mais vista como lugar de depósito de crianças, possui currículo adequado conforme as propostas pedagógicas dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil que incluem a contato direto da criança com a cultura, a arte e a estética, objetivando a sensibilidade, a autonomia e a expressividade.

A RELEVÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA

A contação de histórias na educação infantil contribui significativamente para o desenvolvimento da criança, despertando o encanto, o prazer e a imaginação, subsidiando a aproximação do real com as fantasias que são fundamentais para a construção da personalidade na primeira infância. Mesmo a criança ainda não sabendo ler, ela naturalmente é curiosa, questionadora e inteligente, portanto o contato diário com a escuta de histórias tende a promover o gosto pela leitura, pelos livros e pela aprendizagem que vincula o divertimento, a ludicidade e o estímulo. Sobre essas contribuições, Cardoso (2016) ressalta que:

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).

A contação de histórias está ligada diretamente ao imaginário infantil. O uso dessa ferramenta incentiva não somente a imaginação, mas também o gosto pela leitura; a ampliação do vocabulário, da narrativa e de sua cultura; o conjunto de elementos referenciais que proporcionarão o desenvolvimento do consciente e subconsciente infantil, o autoconhecimento e a ampliação de sua visão de mundo, resultando no desenvolvimento de atitudes essenciais para a formação do indivíduo como o senso crítico, a sensibilidade e a criatividade. Também atua na formação da personalidade, dos valores e crenças das crianças. Pela interação social a criança tem acesso aos modos de pensar e agir correntes em seu meio. A cultura compartilha as formas de raciocínio, as diferentes linguagens, como a língua, a música e a matemática, tradições, costumes, emoções e muito mais. A utilização da contação de histórias como instrumento de transmissão de conhecimento é uma característica essencialmente humana que possibilita maior domínio do meio e o desenvolvimento de habilidades específicas para utilizá-lo. Os signos elaborados pela cultura servem como instrumentos intelectuais que exigem do homem e lhe possibilitam uma diferenciação do pensamento em

relação aos animais. Um dos pontos cruciais do desenvolvimento humano, que altera o curso de seu pensamento, é a conquista da fala.
Chegaram ao seu coração e à sua mente, na medida exata do seu entendimento, de sua capacidade emocional, porque continham esse elemento que a fascinava, despertava o seu interesse e curiosidade, isto é, o encantamento, o fantástico, o maravilhoso, o faz de conta. (ABRAMOVICH, 1997, p. 37).

A capacidade de imaginar permite que o ser humano crie uma habilidade de entendimento e compreensão de histórias ficcionais, pois nossa vida é melhor entendida dentro de narrativas. A criança começa a exercitar sua imaginação desde muito cedo e é importante fomentar esta capacidade, pois é grande sua participação no desenvolvimento infantil. A atividade criadora da imaginação está diretamente relacionada à riqueza e diversidade das experiências vividas pelo sujeito, porque são estas que oferecem o material para a fantasia. Experiência não necessariamente direta com o objeto; ouvir relatos de fatos vividos por outras pessoas, descrições de objetos vistos por outros olhos ou escutar histórias de culturas distantes também são material rico para construir ideias. As histórias nos transmitem informações e abrangem nossas emoções. A história tem um papel significativo na contribuição com a tolerância e o senso de justiça social, podendo criar novos rumos à imaginação, tanto para o bem quanto para o mal. Sendo assim, a reformulação da literatura infanto-juvenil foi de extrema importância para que a sua função social e individual pudesse respeitar as especificidades e necessidades da intencionalidade que a história possui e quer transmitir para a criança. Além, é claro, da adequação condizente com a faixa etária.

A contação de histórias é um momento mágico que envolve a todos que estão nesse momento de fantasia. Ao contar histórias, o professor estabelece com o aluno um clima de cumplicidade que os remete à época dos antigos contadores que, ao redor do fogo, contavam a uma plateia atenta às histórias, costumes e valores do seu povo. A plateia não se reúne mais em volta do fogo, mas, nas escolas, os contadores de história são os professores, elo entre o aluno e o livro. O ato de contar histórias é próprio do ser humano, e o professor pode apropriar- se dessa característica e transformar a contação em um importantíssimo recurso de formação do leitor. (PENNAC, 1993, p. 124).

As primeiras produções infantis foram realizadas por professores e pedagogos no final do século XVII e durante o século XVIII. Coelho (2001) afirma que “estudar a história é ainda escolher a melhor forma ou o recurso mais adequado de apresentá-la.” (COELHO, 2001, p. 31). O uso da contação de histórias em sala de aula propicia inúmeras possibilidades. Além da interação criada entre o professor e o aluno, as histórias divertirem, educam, instruem, ajudam a socializar, desenvolver a inteligência e a sensibilidade. Se a literatura não está recebendo um estímulo adequado, a contação de histórias entra como uma alternativa para que os alunos tenham uma experiência positiva com a leitura, não uma tarefa rotineira escolar que transforma a leitura e a literatura em simples instrumentos de avaliação, afastando o aluno do prazer de ler. Porque, para formar grandes leitores, leitores críticos, não basta ensinar a ler. É preciso ensinar a gostar de ler. [...] com prazer, isto é possível, e mais fácil do que parece. (VILLARDI, 1997, p. 2). Quando o educador se utiliza da contação de histórias em sala de aula todos saem ganhando, tanto o aluno, que será instigado a imaginar e criar, quanto o professor, que ministrará uma aula muito mais agradável e produtiva e alcançará o objetivo pretendido: a aprendizagem significativa. Além disso, as histórias ampliam o contato com o livro para que os alunos possam expandir seu universo cultural e imaginário e, através de variadas situações, a contação de histórias pode: intrigar, fazer pensar, trazer descobertas, provocar o riso, a perplexidade, o encantamento etc. Ou seja, ao se contar uma história, percorre-se um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo. As histórias despertam no ouvinte a imaginação, a emoção e o fascínio da escrita e da leitura. Afinal, contar histórias é revelar segredos, é seduzir o ouvinte e convidá-lo a se apaixonar pela história e pela leitura. A contação de histórias é realmente 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. A literatura oral amplia o vocabulário e o mundo das ideias na mesma medida em que atrai a atenção da criança, de forma lúdica, pedagógica e interdisciplinar que instrui, estimula o cognitivo, ensina a manter a atenção e o foco, aviva os sonhos, amplia as possibilidades de ver e compreender o mundo, assim como de se autoconhecer, ajudando a construir sua identidade de forma espontânea e livre de repressão. Mas falar de contação de histórias no âmbito da educação formal é também falar de literatura, uma vez que a consolidação das práticas de alfabetização e letramento se dá no campo linguístico de codificação e decodificação das palavras envolvendo também a leitura de mundo conforme defende Paulo Freire.
A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. (FREIRE,

1989, p. 09).

A literatura derivou-se da contação de história, e por ter uma estrutura concretográfica ganhou maior espaço no cenário educacional, entretanto, seu uso pragmático para fins didáticos de avaliação curricular tem sido questionado em razão do seu verdadeiro sentido, que em linhas gerais se representa como uma manifestação artística cuja matéria prima é a palavra lapidada por arranjos, sincronias e procedimentos estéticos que fundamentam a função poética da linguagem, tendo a função universal de instigar os valores humanos e despertar deleite, fazendo um resgate da memória original da contação de histórias, sendo capaz de canalizar de forma positiva sentimentos intensos, como paixão, medo, perdas, aspirações e desventuras.

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).

Praticamente em todos os momentos da nossa vida o ato de contar de histórias, relatar fatos e acontecimentos está presente, pois, parte das experiências e interações sociais é impulsionada pelo desejo e necessidade ser ouvido e compreendido.

O fracasso escolar no ensino fundamental se refere ao desenvolvimento do gosto da leitura e formação de leitores, que recai sobre a forma como o professor está trabalhando a relação do livro com o aluno. A literatura não está recebendo um estímulo adequado e a contação de histórias é uma alternativa para que os alunos tenham uma experiência positiva com a leitura, e não uma tarefa rotineira escolar que transforma a leitura e a literatura em simples instrumentos para as provas, afastando o aluno do prazer de ler (BERNARDINO; SOUZA, 2011, p. 236).

Nesse sentido, se faz necessário iniciar desde antes da Educação fundamental a contação de histórias, explorando todos os recursos que ela comporta: linguagem, escuta atenciosa, fantasia, teatro, música e acesso a livros infantis de qualidade, despertando prazer ao ouvir e ao mesmo tempo preparando a criança para o universo deleitoso da leitura. O contato com os livros desde muito cedo exerce muita influência no desenvolvimento da criança na medida em que desperta o gosto pela leitura, amplia os conhecimentos e estimula habilidades ligadas à oralidade e escrita.

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).

A literatura infantil brasileira conforme a conhecemos hoje passou por muitas transformações até alcançar o patamar vigente, surgiu no final do século XIX com a mudança de regime monárquico para republicano, onde a sociedade pretendia neste período além de objetivos políticos e econômicos passar a imagem de um país moderno em ascensão no quesito educação. Como não existiam escritores nativos para o público infantil, o que houve inicialmente foram algumas traduções e adaptações de livros estrangeiros para os pequenos leitores, como é o caso dos clássicos de Grimn, Perrault e Andersen, porém, com a influência marcante das obras de Monteiro Lobato a partir do século XX, com o Sítio do Pica-pau-amarelo, esse cenário começou a se transformar positivamente, visto que contagiou outros autores a escrever literaturas infantis, como é o caso de Ziraldo, Ruth Rocha, Ana Maria Machado e Maurício de Souza. Atualmente podemos contar com um leque de livros infantis de qualidade, por exemplo, as produções de Cecília Meireles, Eva Furnari e Lygia Bojunga, que devem ser levados para o meio infantil como um recurso precioso a ser explorado, onde o professor no papel de mediador faz o uso da dramatização, entonação de voz e das representações para impressionar e cativar seu ouvinte numa troca de sentimentos que interagem durante a narrativa que, ao ser contada com vivacidade, ganha maior abrangência. As interações que a criança faz com as histórias aguçam a imaginação, revelando suas emoções mais íntimas de forma positiva, pois, canaliza sentimentos confusos, como ansiedades e aspirações, auxiliando-a na forma de

resolver seus conflitos.

Na interação com as histórias a criança desperta emoções como se a vivenciasse, estes sentimentos permitem que esta pela imaginação exercite a capacidade de resolução de problemas que enfrenta no seu dia a dia, além disso, esta interação estimula o desenho, a música, o pensar, o teatro, o brincar, o manuseio de livros, o escrever e a vontade de ouvir novamente (BERNARDINO; SOUZA, 2011, p. 240).

Seguindo esta perspectiva, surge aqui a seguinte indagação, o que é mais significativo, contar uma história ou ler uma história para determinado público. Embora estas duas linguagens tenham estruturas próprias que as definem, incluindo seus valores e suas diferentes funções na forma de relacionar-se com o mundo, cabe aqui fazer um paralelo significativo entre elas, isto é, narrativa oral e narrativa escrita. A narrativa oral é mais dinâmica e visível, pois vincula o aqui e o agora, onde o contador e seu público se unificam ao compartilhar de um mesmo sentimento, isto é, o de "estar junto". As reações do público, como admiração, humor, espanto, prazer e indignação são combustíveis essenciais para o desenvolvimento da atividade, que por ser mais livre, imediata e espontânea permite criar e recriar ilimitadas vezes uma mesma história com elementos novos provenientes da nossa imaginação, bagagem cultural, formação pessoal ou mesmo de acordo com cada momento experienciado, pois parte de indivíduos reais e cenários reais que ultrapassam barreiras por meio do contato visual, atingindo os órgãos dos sentidos onde o ver, ouvir e sentir adquire o sentido de vida em movimento, "Quem conta um conto aumenta um ponto", como diz um ditado popular. A arte do contador de história, segundo Matos e Sorsy (2005), envolve improvisação, expressão corporal, entonação de voz, gestualidade, ritmo, interpretação, flexibilidade e interação com seus expectadores, buscando resgatar a tradição oral, cujo som emitido ocupa todos os espaços e envolve sincronicamente o corpo e a mente. Na narrativa oral o som incorpora e unifica, cabendo aqui explicar mais detalhadamente sobre esse aspecto nas colocações de Matos e Sorsy (2005).
Quando a comunicação se dá através da palavra oral, nosso centro de percepção é o auditivo. Uma característica da percepção auditiva é que ela nos proporciona a experiência de unidade. O som nos invade por todos os lados e passa através de nós. Todo o nosso corpo é uma unidade auditiva, porque estamos no centro do campo sonoro. Experimente! Ouça uma música e tente perceber como ela envolve seu corpo inteiro, observe como você e o ambiente se integram numa unidade, porque o som preenche também o ambiente a sua volta. Essa característica é responsável pelo sentimento de 'estar junto' de um auditório (MATOS; SORSY, 2005, p. 06-07).

Na narrativa escrita, o centro da percepção passa a ser o visual, o leitor de história "empresta sua voz ao texto", embora possa brincar com a inflexão vocal não pode fugir da estrutura gráfica das palavras e nem do estilo literário do autor, a viagem pela textualidade escrita não se faz plenamente em conjunto, mas principalmente em modo restrito e singular que suscita a introspecção e reflexão analítica. Nesse sentido, a ênfase maior é em apresentar e apreciar a riqueza da obra, assim como valorizar o suporte, que é o livro, o escritor e a linguagem literária.

No caso da leitura, o centro da percepção passa a ser o visual. Se o som incorpora e unifica, a visão isola, separa, é o sentido de dissecação. Quando mergulhamos numa leitura, separamo-nos do mundo. Nossa viagem é 'solitária. (MATOS; SORSY, 2005, p. 07).

Assim sendo, compreende-se que o contador de histórias e o leitor de histórias exercem papéis diferentes, embora estejamos conscientes de que ambas as práticas são importantes e necessárias, pois implicam situações diferentes de trabalho com a linguagem, nenhuma deve prevalecer sobre a outra, as enunciações orais e escritas devem ser trabalhadas de modo alternativo ou complementar, embora esta pesquisa dê destaque e peso oralidade, por ser mais próxima da realidade infantil onde se iniciam as primeiras descobertas, interações, construção de identidade e desenvolvimento de habilidades primordiais. A arte de contar histórias no meio educativo não tem como fim somente a recreação, mas sim é uma atividade rica, valiosa e produtiva que, quando bem utilizada, contribui para aprendizagens múltiplas. Portanto, deve ser feita por meio de um planejamento prévio por parte do professor, com objetivos claros e metodologia consistente aliada aos projetos pedagógicos da instituição.

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).

A preparação da aula, segundo Cardoso (2016), também faz toda diferença, isto inclui a escolha da

história, do suporte, dos recursos e da forma como será apresentada. A preparação do ambiente também é de extrema importância para o sucesso da empreitada, como por exemplo, a escolha de um lugar aconchegante, com boa ventilação, com poucos ruídos e espaço para livre interação com os ouvintes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabendo que a escola é reconhecidamente um lugar de construção e reconstrução de conhecimentos, deve-se dar especial atenção à prática da contação de histórias, já que ela contribui na aprendizagem escolar em todos os seus aspectos: cognitivo, físico, psicológico, moral e social, proporcionando um desenvolvimento muito mais perceptivo no aluno. Sobre suas vantagens, foram destacadas a aprendizagem de conteúdos, a socialização, a comunicação, a criatividade e a disciplina. Estabelecendo a relação entre os dados, observamos que a importância das histórias na escola se deve ao fato de ela proporcionar o desenvolvimento da motricidade, do raciocínio, o fortalecimento da autoestima, além da função lúdica. Também auxilia no processo de alfabetização, despertando nas crianças o gosto pela leitura. A contação de histórias, ao contrário de muitas percepções equivocadas, não está em desuso, ela está viva e difusa na sociedade, embora seu reconhecimento ainda não tenha alcançado a plenitude almejada de acordo com seu verdadeiro valor. Visto a relevância da contação de histórias na escola, espera-se com esta produção atingir e envolver novos olhares para este tema tão importante, encorajando pesquisas mais aprofundadas a fim de dar continuidade a estudos com novos enfoques sobre a contação de histórias e suas contribuições como recurso pedagógico.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. História Social da Criança e da Família. 2. ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BERNARDINO, Andreza Dalla; SOUZA, Linete Oliveira de. A contação de histórias como estratégia pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Educare et educarerevista de educação. São Paulo, v 06, nº12, p. 235-249, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 07 ago. 2020.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Trad. Arlene Caetano. 16. ed. Rio de Janeiro, 2002.

BOZZANO, Hugo, FRENDA, Perla. O que é arte. In: . Arte em Interação. Volume Único. São Paulo. IBEP. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 12 ago.2020.

. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARDOSO, Ana Lúcia Sanches. A Contação de Histórias no Desenvolvimento da Educação FARIA, Inglide Graciele de; FLAVIANO, Sebastiana de Lourdes Lopes; GUIMARÃES, Maria Severina Batista; FALEIRO, Wender. A influência da contação de histórias na Educação Infantil. Mediação, Pires do Rio - GO, v. 12, n. 1, p. 30-48, jan.- dez. 2017. ISSN 1980-556X (versão impressa) / ISSN 2447-6978

CARVALHO, Mariana Antonia Santiago; JUNIOR, Francisco Vicente de Paula. A transmissão de valores morais em três causos fantásticos de tianguá. Ensaios Pedagógicos. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades

OPET ISSN 2175-1773, Jun. de 2016. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revistapedagogia/ pdf/n11/artigo1.pdf>. Acesso em 12 de ago. 2020.

FONTES, José de Oliveira. O potencial Didático dos Mitos e das Lendas na Educação História. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/ingli/Downloads/Relatorio_Final_Mestrado_MEHG_Vitor_Fontes.pd> Acesso em 18 de ago. 2020.

FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler- em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v 4).

KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. E Por Falar em Literatura. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

MATOS, Gislayne Avelar; SORSY, Inno. O ofício do contador de histórias.
São Paulo: Martins Fontes, 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/keilasc hermack.pdf>. Acesso em: 14 de ago. 2020.

A IMPORTANCIA DA FAMÍLIA COMO COLOBORADORES DA EDUCAÇÃO NA PANDEMIA

RAFAELA RODRIGUES GUIMARÃES

RESUMO:
O artigo tem como intuito destacar a importancia da participação da família na educação das crianças da educação infantil na pandemia de covid 19 no ano de 2020 como parceiras da escola, sendo um elo muito importante para não romper as ligações com a escola e com os alunos.
PALAVRAS-CHAVE: Família; Pandemia; Escola; Educação infantil.

1 INTRODUÇÃO

Crianças, entende-se como um ser diferente do adulto, diferenciado na idade, na maturidade, além de ter certos comportamentos típicos. Porém, tirando a idade, o limite entre criança e adulto é complexo, pois este limite está associado à cultura, ao momento histórico e aos papéis determinados pela sociedade. Estes papéis dependem da classe social – econômica em que está inserida a criança e sua família, desvinculando-a das relações sociais de produção existente na realidade.

A valorização e o sentimento atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidas e difundidas, tem sido modificada a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Percebem-se essas transformações em pinturas, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, o que demostram que família e escola nem sempre existiram da mesma forma.
Em um ano em que o convívio foi brutalmente interrompido por uma pandemia jamais vista, causou medo, ansiedade e insegurança nos educandos, educadores e pais. A pergunta principal era como não romper o elo entre a escola e os alunos?

CAPÍTULO I- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Nos dias atuais somos educadores que precisamos estar atentos às diversidades que até então são várias, porque ninguém é igual a ninguém. Nesse sentido, é o diferente como algo positivo e não como discriminação, preconceito e desigualdade. Partindo dessa ideia, a diversidade está relacionada com a educação, porque direciona o ensino educacional e pedagógico, com qualidade para todas as pessoas (MARANHE, MORAES, 2009).

Num primeiro momento a educação infantil surge como uma necessidade da classe burguesa para que pudéssem educar seus filhos de forma a manter a hegemonia social, e em segundo, para disseminar junto a classe dominada sua ideologia, e dessa forma manter-se no poder.

Neste período, a criança passa a ser vista não mais como um “adulto em miniatura”, mas um ser que necessita de cuidados e proteção específicos a sua natureza frágil, para um pleno desenvolvimento.

A partir do Século XVIII buscaram novos métodos educacionais, de modo a suprir a nova tendência educacional voltada para as crianças menores de sete anos.
Muitos teóricos contribuíram para que fossem desenvolvidos novos processos de aprendizagem, voltados a educação infantil, dentre os quais citamos:

Jean Jacques Rosseau (1712-1772), que contribuiu ao ressaltar que a criança não poderia mais ser considerada homen pequeno, pois ela vive em um mundo próprio e que cabe ao adulto compreedê-la. Ele considerava a vida da criança vinculada à educação e que cada fase de seu desenvolvimento deveria ser-lhe dada condições de vivê-la intensamente.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), que influênciado por Rosseau, acreditava que os primeiros elementos da educação deveriam ser apresentados à criança de forma natural e intuitiva, influênciando o pensamento educacional do Século XIX.

Porém, no final do Século XIX, início do Século XX, na Europa e Estados Unidos aconteceram às mudanças mais significativas referentes á educação, pois com a afirmação social da burguesia liberal no poder e o fim do poder da Igreja em relação à educação, foram implantadas as primeiras “escolas novas”, uma escola laíca, elaborada por todos.

Celestin Freinet (1896-1966) defendia a realização de um trabalho real, que lidasse com a realidade do aluno, sendo a cooperação fundamental no processo de descoberta do conhecimento.
Jean Piaget (1896-1980), um dos mais renomados teóricos da educação, afirmava que é na relação com o meio que á criança se desenvolve, e, portanto, cabe ao professor respeitar o nível de desenvolvimento da criança, sem forcá-la, mas sim, orientando-a em seu processo de aprendizagem.

Lev Demenovich Vygotsky (1986-934), buscou compreeder o homen em um processo de interação social, uma vez que para ele a pessoa aprende quando as informações são relevantes a ela. ·.

1.2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Como na Europa e nos Estados Unidos, no Brasil a idéia de infância surge a partir do aparecimento da sociedade capitalista, momento em que a criança passa a ser vista como um ser especial, que necessita de cuidados e atenção próprios a ele, e não mais como um adulto em tamanho menor. Porém, esta mesma criança é tida como um indivíduo não produtivo, que depende do adulto, e esta dependência tem um valor que varia de acordo com a classe social a qual esta criança pertence. Para uma família da classe dominante, o capitalista, a criança deve primeiro estudar, preparar-se adequadamente para no futuro assumir seu papel no trabalho e contribuir no aumento do capital de sua família. Já para a família da classe dominada, proletária, a criança também deve estudar, no entanto, o mais importante é que ela possa trabalhar para ajudar na renda familiar e assim aumentar seu valor.

No Brasil, como o importante para a clase dominada era o trabalho, devido a sua condição econômica prejudicada, e educação ficou em segundo plano, o que levou a um alto índice de evasão e reprovação escolar.

Diferentemente do processo educacional da Europa e dos Estados Unidos, em que a educação infantil surgiu para efetivar a hegemonia burguesa e proporcionar à criança, menor de sete anos, uma educação adequada às suas necessidades, no Brasil a educação infantil surge para compensar uma deficiência educacional denominada privação cultural.
Os programas compensatórios foram implantados para suprir as privações culturais, que delegava à falta de cultura das famílias carentes e a própria criança á culpa pelo “fracasso escolar”, tirando das políticas educacionais e da própria sociedade a responsabilidade por uma política idealizada para classe média, centrada em uma realidade que não condiz com a maoir parte da população brasileira, que sofre com a extrema desigualdade social.

A educação compensatória foi criada como um antídoto contra a privação cultural, e tiveram orígem no pensamento de Pestalozzi e Froebel, mais tarde sendo seguido or Montessori e McMillan. Em 1899, foi criado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil< elaborando leis próprias para crianças menores de oito anos, abandonadas, maltratadas, e para criar lugares como maternidades, creches e jardins da infância, voltados para o atendimento infantil. Porém, enquanto na Europa havia creches desde o Século XVIII e jardins de infância desde o Século XIX, no Brasil, ambas surgem apenas no Século XX, pois a primeira creche foi criada somente em 1908, nove anos após a criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil.

Porém, somente a partir de 1930 o setor público passou a atuar de forma direta na educação infantil, pois até meados de 1930 as crianças brasileiras recebiam auxílio somente de grupos particulares, sem apoio público, sendo este atendimento realizado em sua maioria por médicos com atendimento voltados para aréa da higiene, saúde e posteriormente escolar, uma vez que a motalidade infantil era muito grande e atribuía-se à falta de educação sobre higiene e cultura o principal motivo para a grande mortalidade infantil, relegando a família a culpa por um problema, na verdade, social.

Em 19 de novembro de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, Decreto nº 10.402, mais tarde, em 1940, ampliado e substituído pelo Departamento Nacional da Criança. De 1930 a 1980 foram criados vários orgãos voltados á criança, dentre eles o Serviço de Assistência a Menores em 1941, o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição em 1972 e a Coordenação de Educação Pré - Escolar em 1975.

A educação foi distribuída por vários orgãos governamentais e três Ministérios, o da Saúde, da Previdência e Assistencia Social, e atualmente da Educação, sendo regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.

1.3 A CRIANÇA NA CONSTITUIÇÃO

A Constituição de 1988 faz referência a direitos específicos das crianças e define como direito da criança de 0 a 6 anos de idade e dever do Estado o “atendimento em creche e pré-escola”. A nova Cara nomeia formas concretas de garantir, não só amparo, mas principalmente a educação das crianças.

A seguir, alguns dos aspectos envolvidos nas definições que incindem sobre a problemática do atendimento educacional da criança.

1.4 DIREITOS DA CRIANÇA

O art. 227 define mais abrangentemente, os direiros da infância brasileira:”È dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adoles-

cente, com absoluta prioridade, o direito à vida, á saúde, á alimetação, à dignidade, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao repeito, à liberdade e a convivência famíliar comunitária".

À Promulgação da nova Carta é verificada a tarefa de elaborar legislação complementar, formular políticas sociais, estabelecer prioridades orçamentarias e expandir o atendimento em creches e pré-escolas.

CAPÍTULO II- O QUE É FAMÍLIA?

Família é o conceito que designa o grupo de pessoas associadas por relações consanguinidade ou aliança, as quais podem viver sob o mesmo teto, ou não. Trata-se tanto da sucessão de indivíduos vivos num determinado momento que mantêm ente si tais relações, quanto do conjunto de entes que tem uma ascestralidade comum, incluindo aqueles que elas se agregam, seja de modo perpétuo ou temporário. Mais recentemente tem designado o grupo de parentes – sobretudo pai, mãe e filhos-constituído por laços de casamento e filiação ou, excepcionalmente, adoção. Em sentido genérico, refere-se à soma de pessoas unidas por características, convicções ou interesses semelhantes, o que acaba gerando, em cada um de seus interesses, o sentimento de presença aquele grupo exclusivo.

Família é uma instituição secular que historicamente, se define pela ligação estreita e intima entre pessoas que se dispoe a conviver e partilhar suas experiências vitais-com destaque para a guarda e criação das novas gerações segundo as regras da tradição própria, bem como uso e costumes típicos de determinado tempo e espaço. Uma família não é so um tecido fundamental de relações, mas também um conjunto de papéis socialmente definido. A organização da vida familiar depende do que a sociedade através de seus usos e costumes espera do pai, de uma mãe, dos filhos, de todos os membros, enfim. Nem sempre, porém, a opinião geral e unânime, o que resulta em formas diversas de família além do modelo social preconizado e valorizado. É através da família – menor célula organizada da sociedade-que o Estado pode exercer um controle sobre os indivíduos, impondo-lhes diferentes responsabilidades conforme cada momento histórico. Sem dúvida, nossa instituição familiar é patriarcal, autoritária e monogâmica. Mas cabe a cada um encontrar os subterfúgios, os "modus vivend', dentro das normas em vigor".

A atuação do Estado se exerce também indiretamente, pois tem controle de todos os mecanismos sociais existentes.

Assim, durante toda guerra, as mulheres são estimuladas a sair de seus lares e a trabalhar, dada ausência da mão-de-obra masculina. Uma série de medidas é posto em prática para poder liberar as mulheres casadas de suas responsabilidades tradicionais junto aos filhos e a casa. Surgem creches, os salários melhoram, os empregos "masculinos" tornam-se acessíveis a elas etc.

A família serve também de válvula de segurança das revoltas e conflitos sociais. Se por um lado o homem, em virtude de seu maior contato com o exterior através de seu trabalho, adquire mais consciência política, a mulher conhece mais de perto as necessidades da casa e dos filhos. Para manter o equilíbrio da célula familiar, ela servirá de contenção às revoltas dele, e com frequência de "bode expiatório" para suas frustações, angústia e conflitos irresolvidos no mundo exterior ao lar.

A família idealizada desenha-se como um suporte, como um lugar de aconchego e é descrita em vários estágios. Para cada fase da vida, a família aparece cumprindo uma função diferente. Primeiro ela se preocupa com a sobrevivência, depois com formação de valores, depois com suporte emocional e assim sucessivamente, durante toda a vida do sujeito. Se a função da família muda de acordo com as etapas da vida o mesmo não pode acontecer com sua composição: ela deve ser mantida. Os lugares, nessa instituição, aparecem estritamente demarcados por funções e cientificamente justificados pela Psicologia. Cada sujeito tem de ocupar o seu devido lugar.

A família é importante em todas as fases da vida, claro em graus diferenciados. Então é aquilo que dá suporte, equilíbrio a vida inteira.

Na contramão dessa família ideal, vai surgindo outra completamente esfacelada, (perdida), (sem tempo) e (sem responsabilidade para com a educação). Tal panorama familiar na criação dos filhos e justifica a entrada da escola para completar o que a família não dá conta de cumprir. Se, por um lado, há uma indecisão quanto a quem cabe a responsabilidade da educação (família ou escola?), por outo, responde-se essa questão à medida que a escola assume cada vez mais a função que era da família.

A palavra família, no dicionário no sentido popular, significa pessoas aparentadas que vivem em geral na mesma casa, particularmente o pai, a mãe e os filhos. Ou ainda, pessoas do mesmo sangue, ascendência linhagem, estirpe ou admitidos por adoção.

A maioria das pessoas, por isso, quando aborda questões familiares, refere-se espontaneamente a uma realidade bem próxima, partindo do conhecimento da própria família, realidade que creem semelhante para todos, em geral, acabam generalizando ao falar das famílias em abstrato. Entretanto os tipos de família variam muito.

As famílias, apesar de todos os momentos de crise

evolução, manifestam até hoje uma grande capacidade de sobrevivência e também, por que não dizê-lo, de adaptação, uma vez que ela subsiste sob múltiplas formas.
A natureza das relações dentro de uma família vai se modificando através do tempo. O aspecto mais problemático da evolução da família está sem dúvida alguma ligada ao questionamento da distribuição dos papéis ditos especificamente masculinos ou femininos, e esse é um problema chave para o surgimento de uma nova estrutura social.
É através da própria família que a criança se integra no mundo adulto. È nesse meio que aprende a canalizar seus afetos, a avaliar e selecionar suas relações. Ora, toda família visa, primeiramente, reproduzir-se a si própria em todos os sentidos: seus hábitos, costumes e valores que transmitirão por sua vez as novas gerações.
É na família que a criança ainda recebe orientação e estímulo para ocupar um determinado lugar na sociedade adulta, em função de seu sexo, sua raça, suas crenças religiosas, seu status econômico e social.

CAPÍTULO III - RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA.

Na etapa de educação infantil, é tão comum que as famílias e as professoras tenham uma comunicação frequente onde há a necessidade de a escola estar em perfeita sintonia com a família.
A escola é uma instituição que completa a família e juntas tornam-se lugares agradáveis para a convivência das crianças. Uma depende da outra na tentativa de alcançar o maior objetivo qual seja, o melhor futuro para o filho e educando e, automaticamente, para toda a sociedade.

A busca de uma boa relação entre família e escola deve fazer parte de qualquer trabalho educativo que tenha como foco a criança. Além disso, a escola também exerce uma função educativa junto aos pais, discutindo, informando, aconselhando, encaminhando os mais diversos assuntos, para que a família e escola, em colaboração mútua, possam promover uma educação integral da criança.

Segundo Bassedas (1999, p. 282), da perspectiva psicológica, o fato de considerar o desenvolvimento das crianças um processo mediado social e culturalmente, mas que não passa de um processo dirigido por dentro e, em boa parte, impermeável na influência externa, obriga- nos a considerar a importância dos contextos, principalmente da escola e da família, nos quais esse crescimento pessoal é uma realidade.

Nesses contextos, entende-se que as crianças assumem alguns papéis, estabelecem algumas interações e participam em padrões de condutas cada vez mais complexas, de maneira que incorporam, aos poucos, os elementos próprios de sua cultura, à medida que encontram pessoas que lhes guiam, deixando-as participarem e acompanhando-as em direção à autonomia; dessa forma, o desenvolvimento pessoal será um fato inseparável da socialização.

Como não poderia ser de outra maneira, a interpretação que vai fazendo do mundo, das suas regularidades, das normas que o regem e do papel que desempenha reflete naquilo que se encontra em ambos os contextos. O que se apresenta tem elementos específicos de cada meio e de outros que são comuns, especialmente nessa etapa.
Quando se faz referência à necessidade de que exista uma relação construtiva e estável entre a escola e a família, relevamos a convivência, primeira, do conhecimento mútuo e, segundo, da possibilidade de compartilhar critérios educativos capazes de eliminar essas discrepâncias que podem ser prejudiciais à criança.

Precisa ficar claro que a escola e a família são contextos diferentes e que, nesses contextos, as crianças encontrarão coisas, pessoas e relações diversas, nisso consiste em parte a sua riqueza e potencialidade. Também é preciso considerar que as divergências nem sempre são da mesma ordem. Há muitas variáveis que incidem para que a perspectiva educadora de uma família e de uma escola encontre-se mais ou menos próximas.

Nesse sentido para favorecer o crescimento harmônico da criança, convém que os educadores dirijam seus esforços tanto às características das experiências educativas que estão ao seu alcance no contexto da escola, como às relações que estabelecem com seu contexto primário, que é a família. Todos os dois compartilham muitas funções educativas que buscam a socialização em determinados valores, a promoção das capacidades cognitivas, motoras, de equilíbrio pessoal, de relação interpessoal e de inserção social, e compartilham também, o cuidado e o bem-estar físico e psíquico, não perdendo de vista que ambos têm a responsabilidade de apoiar o que é feito no outro contexto e favorecer o desenvolvimento da criança.
Quando a criança ingressa na escola, por pequena que seja já viveu em sua família, um conjunto de experiências transcendentes a si. Os professores necessitam saber como é a criança, quais seus ritmos, que pautas de relação estão estabelecendo e com que pessoas, o que lhe agrada, etc.

Por outro lado, não há dúvidas de que a escola representa uma ampliação importantíssima do meio com o qual a criança interage, adultos diferentes, outros companheiros, espaços físicos e objetos distintos, novas pautas de relação, etc. A informação sobre como está atuando na escola, com outros adultos e companheiros pode ensiná-los a ver a criança de um jeito diferente.

Trata-se de um conhecimento progressivo e mútuo que tem a virtude de fornecer indicadores para os pais e professores não apenas de conhecerem melhor a criança que vive em todos os contextos, como também para irem fazendo uma representação cada vez mais ajustada dos interlocutores. Não há dúvidas de que tudo isso pode contribuir para ter uma visão mais ajustada de si mesmo, para entender melhor o que se passa em cada contexto e, por fim, viver com mais tranquilidade tudo o que faz à educação da criança. O contato entre os pais e professores deve servir para que possam ver-se como colaboradores que compartilham determinados interesses e tarefas.

Na pandemia esse compartilhamento foi ainda mais ativo, formou uma rede de parcerias um elo jamais visto, porém houve muitos casos de abandono por falta de recursos tecnológicos e não por falta de interesse.

Consequência interessante do conhecimento compartilhado progressivo que os pais e professores constroem sobre a criança é a possibilidade de estabelecer critérios educativos comuns. Cada contexto é diferente e, portanto, são diferentes as pautas de relação que se estabelecem os papéis que existam, as atividades nas quais se manifestam e as condutas que são esperadas. Porém com frequência, apresenta-se a de estabelecer determinados acordos que favorecem a transição da criança de um contexto ao outro, a coerência do que se pede a ela ou do que se proíbe, o que favorece, em uma só palavra, o seu desenvolvimento.

Muitas vezes, os pais e professores atuam de maneira diferente diante de uma mesma manifestação da criança, com frequência quando isso ocorre, sentimo-nos tentados a mostrar nossa bondade sobre a atuação da outra pessoa.

Uma condição prévia para combinar estratégias de intervenção em relação à criança consiste, precisamente, em entrar em acordo na interpretação que fazemos da conduta que nos preocupa. É possível que nos sintamos angustiados diante de uma criança que se mostre retraída e é possível, também, que sua mãe saiba que ela se comporta assim até adquirir confiança nas outras pessoas (ou seja, para confiar em alguém, essa criança precisa de mais tempo do que o considerado razoável). Atuar ou não fazer nada diante desse fato e de outros semelhantes exige, antes de tudo, estar de acordo quanto à sua significação.

Inicialmente, pode-se afirmar que nos dias atuais a escola não pode viver sem a família e a família não pode viver sem a escola, pois, é através da interação desse trabalho em conjunto, que tem como objetivo o desenvolvimento do bem-estar e da aprendizagem do educando/filho, os quais contribuirão na formação integral do mesmo.

Nesse sentido, é importante citar Içami Tiba (1996, p.140) que diz: “O ambiente escolar deve ser de uma instituição que complemente o ambiente familiar do educando, os quais devem ser agradáveis e geradores de afetos. Os pais e a escola devem ter princípios muito próximos para o benefício do filho/aluno”.

23. CONCLUSÃO

A pandemia não trouxe apenas maleficios na vida das crianças, trouxe mais momentos de interação entre a família que jamais existiram, muitos por falta de tempo, outros paciência, ou até mesmo por medo de não ser capaz de fazê- lo. A interação será duradoura, pois o ato de educar passou a ser ainda mais valorizado e compartilhado.

A criança aprende com mais facilidade quando as atividades proporcionadas são significativas para a mesma, que envolvam o seu cotidiano social, fazendo-a se sentir um ser integrante do processo ensino-aprendizagem. Para que a criança internalize um mundo de conhecimentos aliados às informações, que cada sujeito traz consigo, de sua experiência de vida e a família é de suma importancia nesse processo.

REFERÊNCIAS

BASSEDAS, Eulália. Aprender e ensinar na educação infantil/Eulália Bassedas, Teresa Huguet & Isabel Sole; trado. Cristina Maria de Oliveira – Porto Alegre: Artesw Médicas Sul, 1999.
BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, 1998.
BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolecente. Organização dos textos, notas remissas e índices po Juarez de Oliveira, 3ª. Edição, São Paulo: Saraiva, 1993.
BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Na-

cional, 1996.
COSTA, Simone Rodrigues de Lima. Adaptação na educação infantil: Estratégias de envolvimento dos pais. (monografia) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Departamento de Educação. 2003
TIBA, Içami. Disciplina, limite na medida certa. São Paulo:Gente.1996.

JOGOS E BRINQUEDOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RAPHAELLA CHRISTINA ROCHA

RESUMO

Desde a antiguidade, os jogos e as brincadeiras estão presentes no cotidiano dos indivíduos com um propósito. Na civilização romana, por exemplo, os jogos tinham como finalidade formar soldados e cidadãos devotos, que defendessem sua nação, por isto, os jogos eram relacionados a esforços físicos e a estética.
Passados muitos anos após essa prática cultural dos jogos, começaram então a pensar na possibilidade de relacionar os jogos e brincadeiras ao ato de ensinar letras e números às crianças. E hoje, fazem parte do cotidiano das instituições de ensino, facilitando a prática pedagógica dos educadores e fazendo com que as crianças aprendam os conteúdos de forma prazerosa, abandonando desta forma, os princípios do método tradicional de ensino.
PALAVRAS-CHAVE: Jogos; brincadeiras; educadores; educandos..

ABSTRACT

Since ancient times, games and jokes are present in the daily lives of individuals with a purpose. In Roman civilization, for example, the games were intended to form devolut soldiers and citizens, to defend their nation, therefore, the games were related to physical exertion and aesthetics.
After many years of this cultural practice games, then began to think
about the possibility of relating the games and play the act of teaching children letters and numbers. And now part of everyday life in educational institutions, facilitating the teaching practice of educators and causing children to learn the content in a pleasant way, thus abandoning the principles of the traditional method of teaching.
KEYWORDS: games – games – educators – students

[1]Professora do Ensino Fundamental I da rede particular de São Paulo, graduada em Pedagogia pela Uninove e Pós-graduada em Alfabetização e Letramento pela Uninove – rafi.rocha@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo científico tem como objetivo, analisar a importância do lúdico e mais precisamente sobre o uso de jogos e brinquedos pedagógicos na educação infantil, considerando que, ao ingressar na escola o aluno se depara com um universo de novidades e informações que devem ser assimilados ao seu conhecimento prévio.
Os jogos e brinquedos pedagógicos auxiliam os alunos em seu processo de aprendizagem, pois através das brincadeiras, a criança expõe sua criatividade, estabelecendo relações com os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais, reproduzindo desta forma, o mundo a sua volta assimilando novos conteúdos e fazendo o uso da linguagem, expandindo seu vocabulário tornando-o mais rico. Em outras palavras:

> "As maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade". (Vygotsky 1989, p.51)

Os jogos e os brinquedos fazem parte da vida da criança, independente da faixa etária, cultural e classe social e se forem explorados de forma a beneficiar e complementar o aprendizado dos educandos, irá se transformar numa aprendizagem mais significativa para ambos, deixando de ser uma tarefa massacrante e cansativa para as crianças.
Desta forma, estudar deixa de ser uma tarefa obrigatória e passa a se tornar um hábito adquirido espontaneamente, pois a criança aprende brincando e sempre se recordará do conteúdo pelas brincadeiras e pela forma como foi introduzido e assimilado esses novos conteúdos.

DESENVOLVIMENTO

"Se os brinquedos são sempre suportes de brincadeiras, sua utilização deveria criar momentos lúdicos de livre exploração, nos quais prevalece a incerteza do ato e não se buscam os resultados. Porém, se os mesmos objetos servem como auxiliar da ação docente buscam-se em relação à aprendizagem de conceitos e noções ou, mesmo, ao desenvolvimento de algumas habilidades. Nesse caso, o objeto conhecido como brinquedo não realiza sua função lúdica, deixa de ser brinquedo para tornar-se material pedagógico". (KISHIMOTO, Tizuko Morchida, 1994, p.14)

De acordo com a citação acima, é fundamental o manuseio de objetos, principalmente na faixa etária em que se encontram, pois, ao manipular esses objetos concretos, a criança está representando e interiorizando a ação que posteriormente servirá como base para a formação e organização das operações intelectuais concretas, contribuindo para a passagem da ação à operação. É uma forma de aprendizado, pois descobre o formato do objeto, as cores e sua função.

Espera-se que este período em que a criança permanece na educação infantil seja repleto de brincadeiras que gratifiquem e estimulem os sentidos, levando posteriormente ao domínio de habilidades, despertando a imaginação, estimulando a cooperação e compreensão de conhecimentos diversificados, além da internalização dos conceitos regras e limites tão fundamentais ao longo da vida, acumulando conhecimentos que permanecerão por longos anos, pois é um período muito marcante na vida dos educandos e deve ser explorado ao máximo, por se tratar de uma fase de descobertas. Neste período, a criança deixa de ter somente a família como referência de valores e cultura e parte em busca de sua identidade, fazendo parte de outros grupos, criando ciclos de amizade através da socialização, passa a buscar no outro, diferenças e semelhanças que contestam com sua personalidade. Para isto, existem os jogos simbólicos e suas diferentes formas de representação. Segundo Vygotsky, a aquisição da linguagem escrita é a aquisição de um sistema simbólico de representação da realidade, ou seja, as crianças constroem sua inteligência a partir de suas possibilidades de representar, por isso, devem ser respeitadas nos seus modos de agir, falar, brincar e imaginar. Os jogos e os brinquedos fazem parte da vida da criança constantemente, independente da idade, cultura e classe social. Vale ressaltar que os brinquedos e as brincadeiras mudam de acordo com a classe social, mas dessa mesma forma, estão presentes na vida das crianças, cada um brinca de acordo com suas possibilidades. Essa passagem é fundamental, pois vivem num mundo de fantasia e sonhos, onde a realidade e o faz-de-conta se confundem através de uma viagem ao mundo da imaginação.

“O primeiro brinquedo da criança é seu próprio corpo, que começa a ser explorado nos primeiros meses de vida passando, em seguida, a explorar no seu meio os objetos que produzem estimulações visuais, auditivas e cinestésicas’. (GOMES, 1993, p.6).

Ao brincar, a criança assume papéis e aceita as regras próprias da brincadeira, executando de forma imaginária as tarefas para as quais ainda não está apta ou sente como agradáveis na realidade, apenas está reproduzindo tudo o que vê ao seu redor e transmite da forma como lhe foi possível interpretar. Através das brincadeiras, os alunos expressam suas emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades além de aprender a lidar com diferentes tipos de linguagens (corporal, escrita, oral, musical e plástica) levando-os a desenvolver habilidades motoras, percepções tátil, auditiva, visual e a estruturação tempo-espacial, como noções de passado, presente e futuro e passa a compreender e a utilizar adequadamente as noções do hoje, do ontem e do amanhã. Sendo assim, a representação é a condição básica para as operações mentais.

Vygotsky usou como exemplo uma brincadeira muito comum entre essas crianças na idade em que me refiro, como quando elas fazem de um objeto usual como a vassoura e imaginam um cavalo. Assim como a criança substitui a realidade pela fantasia, utilizando materiais concretos em suas brincadeiras, ao ter contato com as letras, a escrita também passa a ser um tipo de objeto a ser substituído. Para o autor, é desta forma que a criança vai penetrando nos espaços da alfabetização, interagindo com a escrita como um jogo que tem regras estabelecidas a serem seguidas, vale ressaltar que para determinar as regras de um jogo, também se faz necessário o uso da imaginação. É neste momento que a criança passa a perceber a importância da leitura e escrita como uso social da linguagem, partindo de suas necessidades pessoais como ao brincar e ao realizar suas atividades na escola.

Pensando nisso, a ludicidade não se prende a uma forma específica evidenciando somente o brinquedo ou jogo, mas torna-se uma forma de interação subjetiva com o mundo e com as pessoas. Desta forma, compreende-se que ler e escrever são ações mentais decorrentes da função simbólica.

“O jogo, por ser livre de pressões e avaliações cria um clima de liberdade, propício a aprendizagem e estimulando a moralidade, o interesse, a descoberta,e a reflexão, propiciando o êxito através da experiência, pois é significativo e possibilita a auto descoberta, a assimilação e a integração com o mundo por meio de relações e de vivências” (PIAGET, 1998, p.32).

Este caráter do lúdico na efetivação da aprendizagem só ocorrerá quando o educador e toda a comunidade escolar passar a valorizar o brincar, o jogo e as brincadeiras como elemento importante no processo de aquisição de novos conceitos de aprendizagem. Quando reconhecer as limitações do elemento competitivo no brinquedo e observar a forma como as crianças manuseiam os objetos e se socializam com outras dentro de um determinado espaço, desta forma, os educadores estarão

conhecendo melhor as crianças e podem avaliar até que ponto essas brincadeiras estão oferecendo prazer e propiciando uma nova forma de aprender os conceitos.
Adaptar os jogos e brincadeiras para o contexto educacional seria um grande avanço, porém, um desafio nos dias de hoje, descobrindo neles uma fonte de desenvolvimento e aprendizagem, considerando que o ato de brincar e manipular objetos auxilia no desenvolvimento de diversas áreas do corpo e mente simultaneamente.
Porém, sabemos que um dos maiores problemas da educação atual, é a aceleração demasiada do ensino, ou seja, a grande inquietação está relacionada ao porque os jovens estão chegando às universidades desanimados, deixando transparecer o cansaço e a fadiga de longos anos de estudo que passaram na escola sem obter o aproveitamento esperado.
Isto ocorre devido à prática de algumas escolas em que a maioria das crianças luta para dominar tarefas cognitivas que ainda não estão preparados para aprender, são informações desencontradas, sem contexto nenhum e desta forma, não estabelece relação nenhuma com sua realidade cultural. É uma tentativa de acelerar um processo que poderia ser adiado, esquecendo-se da importância do jogo para o desenvolvimento das crianças. Diante do parágrafo acima, ressalto a seguinte reflexão:

“Todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão.
A educação do futuro deve enfrentar o problema de dupla
face do erro e da ilusão”. (MORIN, Edgar)

Dito de outra forma, se continuarmos pensando no aprendizado mecânico e reprodutivo, num futuro mais próximo, teremos que lidar com alunos frustrados além da falta de experiência em questões práticas, que exijam raciocínio rápido e interpretativo, pois, na teoria saberão lidar muito bem com questões que não exploram tanto a prática, justamente por essa falta de contato físico, da convivência e da troca de experiências tão importante na sociedade atual.
Na escola, o tempo de brincar foi reduzido há apenas alguns minutos e visto apenas como “à hora do lazer” e não como um momento de construção de idéias e identidade como deveria ser, desta forma, o aluno acaba se desinteressando pelos conteúdos apresentados e visualizando a escola como um lugar pouco atraente, no qual não pode desenvolver sua capacidade de criar e se relacionar com as demais crianças regressando assim, ao modelo tradicional de ensino no qual o aluno apenas reproduz o que lhe é exposto. Paulo Freire denominou “educação bancária”, pois apenas são depositadas informações descontextualizadas e o educador não se preocupa com a forma como ocorre o aprendizado sendo que o mais importante é que ele saiba reproduzir exatamente da forma como lhe foi depositado.
Vale ressaltar também que o espaço reservado ao lazer foi reduzido, deixando as crianças sem opções para brincar e explorar um espaço da forma como deveria.
Em sala, os professores têm um cronograma a seguir e muitas vezes, não sobra tempo para as brincadeiras, analisando este fato, supõe-se que os alunos passam a maior parte do tempo sentados em fileiras realizando as tarefas, cada um no seu momento de forma individual. A tendência é que se tornem crianças sedentárias, entregues à tecnologia do computador e aos jogos eletrônicos (chamados atualmente de babás eletrônicas), pois substituem atividades que requer a supervisão de um adulto, além de serem muito práticos pelo fato de já estarem prontos, pois o mundo globalizado no qual vivemos atualmente nos leva a essa concepção de aprendizagem; jogos esses que muitas vezes são violentos e inadequados para a idade além de não auxiliar no desenvolvimento motor e cognitivo do indivíduo e não estabelecer relações sociais, uma vez que o contato é apenas virtual e com um único propósito: ganhar ou perder. Acredito não ser essa a sociedade que esperamos para o futuro.
Sabemos o quanto a tecnologia está presente na vida das crianças, é algo que não se pode evitar, pois está em evidência e se nossas crianças não acompanharem esse progresso tecnológico, irão se tornar crianças alienadas, distante da realidade atual do mundo, uma vez que esse é o assunto mais comentado entre elas. Porém, é fundamental que os pais estejam atentos a esses jogos e às atitudes de seus filhos, pois esses jogos podem influenciar as crianças a tornarem-se cidadãos violentos, pois estão substituindo as brincadeiras tradicionais por outras que não estimulam o raciocínio, apenas seguem as ordens estabelecidas e como foi dito anteriormente, de forma mecânica, sem interação nenhuma com o mundo.
Fica muito explícito como o ato de brincar e os brinquedos sofreram alterações durante esses anos. Antigamente, os brinquedos eram mais simplificados, as bonecas tinham a delicadeza da porcelana e os carrinhos ganhavam vida através da madeira. As brincadeiras por sua vez, não eram vistas como forma de representação ou como uma forma de aprendizado, era apenas para passar o tempo.
Até que pensaram na possibilidade de resolver situações através das possíveis representações das crianças, desvendar segredos que de outra forma, a criança não iria expor. Esse método é utilizado nos dias de hoje como forma de compreensão e coleta

de dados para apurar alguns casos. Dito de outra forma, ressalto a seguinte citação:

"Construindo, transformando e destruindo, a criança expressa o seu imaginário e seus problemas e permite aos terapeutas o diagnóstico de deficiência de adaptação bem como aos educadores o estímulo da imaginação infantil, o desenvolvimento afetivo e intelectual". (KISHIMOTO, 2003. P.29)

Isso nos remete a idéia de como os jogos e brincadeiras influenciam nossa sociedade de diversas maneiras, sempre de forma positiva trazendo para a sociedade uma nova forma de pensar e analisar os fatos de uma forma simples e prazerosa, por ser feito de forma lúdica, acaba dispensando a seriedade que a atividade requer, tornando-se uma atitude espontânea por parte das crianças.

Através dessas terapias realizadas por profissionais, os educadores são capazes de rever suas práticas e alterá-las de acordo com a necessidade de cada criança, partindo do diagnóstico.

Os jogos e brincadeiras tornaram-se um ato indispensável para a vida nos aspectos gerais e também nas diversas áreas de conhecimento, pois a brincadeira não é uma atividade própria das crianças, é uma atividade que deve sim ser feita para pessoas de todas as idades por ser uma forma de descontração, uma forma diferente de ver a vida e aliviar a tensão do dia a dia que consome grande parte do cotidiano das pessoas por conta da vida agitada que fomos submetidos nas quais atividades que deveriam ser feitas com freqüência foram substituídas pelo trabalho e os afazeres domésticos que se tornaram mais importantes do que o ato de brincar e interagir com o outro mesmo em seu ambiente de trabalho. Essa nova sociedade leva o indivíduo a valorizar mais o "ter" do que "ser", com isso, os pais pensam somente na qualidade de vida de seus filhos, investindo em cursos e em outras atividades que estimulam sua capacidade intelectual, que poderiam ser adiadas, pois, as crianças ingressam na escola ainda muito pequenos onde passam a maior parte do dia, sendo assim, o tempo de interação, conversas e brincadeiras com a família que são tão fundamentais em seu processo de desenvolvimento é deixada de lado, pulando uma etapa muito importante na vida não apenas das crianças como também de seus pais. Desta forma, o brincar fica restrito apenas ao ambiente escolar que desvaloriza essa ação, ao invés de oferecer brinquedos e um espaço próprio para a construção de atividades lúdicas que sejam produtivas para educadores e educandos, preferem realizar atividades direcionadas sob sua supervisão autoritária, praticando exercícios de discriminação visual e auditiva, lembrando que uma vez direcionadas, deixa de ser um ato espontâneo e um momento de construção, pois mais uma vez, a criança estará reproduzindo a atividade que já está pré estabelecida pelo professor e é só seguir suas regras, neste momento, deixa de ser algo que interesse a criança, pois mais importante que fazer, é construir hipóteses acerca do que se quer fazer, ou seja, a criança necessita construir, pensar, analisar para que possa chegar a uma conclusão sozinha. FRIEDMANN ressalta que:

"O jogo é a "atividade essencial das crianças" e seria interessante que constituísse um dos enfoques básicos para o desenvolvimento dos programas pré-escolares e de 1º Grau, enquanto meio para atingir os objetivos de ensino, e que o professor deve e pode utilizá-los nas suas atividades cotidianas de ensino através do lúdico". (1996. P.51)

Portanto, o papel do educador nesse momento é auxiliar na construção dessas hipóteses, elaborando situações problemas, dando livre curso à imaginação das crianças para que resolvam e a partir disso, tirar suas próprias conclusões a respeito e posteriormente ter autonomia para resolver seus conflitos. Portanto, o mesmo deve ser mediador desse processo e conhecer exatamente quais são as necessidades se sua classe e de cada aluno de forma individual, para que possa interagir com eles. Reconhecer o momento certo de realizar a sondagem, partindo de brincadeiras direcionadas, mas também, deixá-los livres para realizarem suas próprias brincadeiras, criando suas regras e mudando sempre quando sentir necessidade. Proporcionar momentos de brincadeiras e jogos que tenham um objetivo a ser alcançado, por exemplo, o educador precisa analisar se determinado jogo é voltado somente para o lúdico, ou se está avaliando sua classe através dele bem como o tempo e o espaço a ser desenvolvida a atividade. Vale ressaltar também que cada brinquedo é específico para cada criança, portanto a atividade deve ser desenvolvida para cada idade , caso contrário, os objetivos não serão alcançados, pois não se pode exigir de uma criança algo na qual ela ainda não está apta a fazer, pulando etapas de seu desenvolvimento.

Lembrando que o erro faz parte do processo da construção de conhecimento para a criança e não deve ser ignorado em nenhuma etapa escolar, pois serve como base para o crescimento e aprendizagem além de servir como exemplo.

Neste contexto, o educador deve ser um constante observador de seus educandos e também de sua prática pedagógica, pois é através de suas observações, será capaz de identificar erros, acertos e as principais dificuldades das crianças. Uma vez que ela o tem com referência a ser seguido.

CONCLUSÃO

Os jogos e as brincadeiras fazem parte do cotidiano das crianças desde o nascimento e acompanham seu desenvolvimento por um longo período de suas vidas. Os jogos não são apenas brinquedos que podem ser manipulados, eles podem servir como ferramentas no processo de aprendizagem e observação do educador, considerando que a criança se desenvolve através das relações sociais que são proporcionadas também através deles, além de trazer diversos benefícios, pois permite o desenvolvimento de diversas habilidades como o desenvolvimento afetivo, motor, cognitivo, moral e a aprendizagem de conceitos novos, pois jogando a criança experimenta, descobre, inventa, exercita e confere as suas habilidades. O jogo estimula a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança proporcionando aprendizagem no desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração da atenção sendo indispensável para a saúde física, emocional e intelectual da criança.

Porém, educar nos dias de hoje não é uma tarefa fácil porém, não é impossível, pois temos que adaptar as atividades para que se tornem interessantes para as crianças de forma que haja a interação entre educadores e educandos, pois desta forma, o aprendizado se dará de maneira espontânea para ambos.

Dividir a atenção das crianças com os computadores e jogos de tecnologia é apenas um desafio, o ideal seria levar toda essa tecnologia para as salas de aula através de jogos de alfabetização escrita e numérica, por ser uma nova forma de aprendizagem, as crianças estarão brincando e aprendendo ao mesmo tempo e abrir mais espaços para as brincadeiras durante o período escolar, pois é uma atividade saudável e como já foi dito, traz diversos benefícios que de outra forma, seria impossível como, por exemplo, fazê-los passar a maior parte do tempo sentados apenas assistindo as aulas sem interagir, expor sua opinião e conhecimento de mundo, que tipo de aprendizado essas crianças iriam ter? O lúdico deve ser parceiro do professor, e este por sua vez, deve utilizá-lo como ferramenta para simplificar e auxiliá-lo em suas aulas, pois pode exemplificar os fatos mais complexos da realidade através de brinquedos e contando histórias para que as crianças se interessem e sintam vontade de participar, desta forma estarão interagindo e sanando suas dúvidas de forma engraçada, neste sentido, jamais irão esquecer o conteúdo, pois aprenderam brincando e participando.

As crianças precisam de tempo e espaço para serem crianças, fazerem suas descobertas sozinhos, pensar e imaginar pois este é o momento, e é um período muito marcante, pois ninguém se esquece dos amigos que fez nessa época da vida, das brincadeiras de rua, do uso do material dourado e do ábaco para aprender os conceitos matemáticos e até das brincadeiras mais simples que as crianças fazem de maneira tão inocente e que par ao educador, pode significar muitas coisas se observado do ponto de vista pedagógico.

Infelizmente, o tempo para brincar está diminuindo cada vez mais e não podemos perder de vista uma fase tão importante da vida de cada criança. As escolas devem incluir os jogos e as brincadeiras em seu currículo e explorar bastante essa área que só tem a acrescentar na vida de educadores e educandos.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. Ed. Duas Cidades, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários á prática educativa. São Paulo. Ed. Paz e Terra, 1999.

FRIEDMANN, Adriana. Brincar: Crescer e aprender: O resgate do jogo infantil. São Paulo. Ed. Moderna, 1996.

GOMES, Cleomar F. Brinquedos e brincadeiras em grupos de meninos de diferentes culturas: uma análise da ludicidade. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação da UFMT. Cuiabá, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. Ed. Cortez, São Paulo, 2009.

PIAGET, Jean. A psicologia da criança. Rio de Janeira. Ed. Bertrand Brasil, 1998.

TAVARES, Regina Márcia Moura. Brinquedos e brincadeiras. São Paulo. Ed. Pontes, 2003.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. A formação social da mente. São Paulo. Ed. Martins Fontes, 1989.

ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

REGIANE COUTINHO BITENCOURT

RESUMO

Nos dias de hoje, na maioria das escolas de Educação Infantil, a produção visual não revela todo o potencial artístico e criativo das crianças. Os momentos dedicados a este tipo de arte algumas vezes são encarados como recreação e as atividades propostas nem sempre tem significados e objetivos claros. Através das artes visuais, a criança

exterioriza seu mundo interno, sua personalidade e seu modo de sentir e ver as coisas. Ela traça um caminho de criação e construção individual que envolve sentimentos, escolhas, relação com materiais e experiências. Porém, para que tudo isto ocorra, a escola e o professor têm um papel fundamental. Neste artigo proponho um olhar mais atento às artes visuais e também evidencio o quanto esta arte influencia positivamente no desenvolvimento da criança, possibilitando a ela usar sua imaginação, criatividade e senso crítico. Também exploro o papel do professor e da escola em disseminar esta arte aos seus alunos, fazendo uso destes momentos artísticos não somente como passatempo, mas sim como um momento prazeroso e acima de tudo, significativo para a vida das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Artes Visuais; Educação Infantil; Professor; Criança.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo procura apresentar a importância das artes visuais e o que esta forma artística contribui no desenvolvimento das crianças de zero a seis anos de idade. Com o intuito de mostrar a relevância destas atividades artísticas na formação pessoal e escolar da criança, o artigo também apresenta o destaque que a escola e principalmente o professor de Educação Infantil têm nestes momentos, pois ao fazer uso desta arte em sala de aula de maneira eficiente e relevante, possibilita aflorar o senso criativo das crianças e fornecer conhecimentos para a vida em sociedade, além de iniciar a formação cultural e a construção de habilidades sensitivas e emotivas nas crianças. Para que este propósito seja alcançado, o artigo apresenta argumentos e opiniões de especialistas a favor deste olhar mais atento, além de mostrar como o contato com este tipo de arte é benéfico e traz resultados para as crianças, tanto em curto como em longo prazo, e também de forma individual e coletiva.

Uma das autoras citada é a Ana Mae Barbosa, um dos maiores nomes em ensino de Arte no Brasil. A educadora é responsável pelo crescimento da arte-educação no país e desenvolveu um método de ensinar por meio da arte, conhecido como Abordagem Triangular, que se sustenta em três pilares: conhecer a história, o próprio fazer artístico e saber apreciar uma obra de arte. Segundo Barbosa (2016), existe a arte como expressão, que é “a capacidade de os indivíduos interpretarem suas ideias através das diferentes linguagens e formas” e a arte como cultura, que “trabalha o conhecimento da história, dos artistas que contribuem para a transformação da arte.”

O papel da arte na educação é extremamente importante e quanto mais cedo ocorre o contato com esse tipo de conteúdo, maior a chance de uma criança desenvolver aptidão e simpatia por caminhos mais criativos de aprendizado.

2 CONTRIBUIÇÕES DAS ARTES VISUAIS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

2.1 O que é arte?

É possível dizer de forma simples que a arte é um produto da criatividade humana que, utilizando conhecimentos, técnicas e um jeito ou estilo próprio, transmite uma experiência de vida ou uma visão de mundo, despertando emoção em quem a desfruta. Quanto mais presente essa experiência de vida e mais ampla essa visão de mundo, maior emoção a arte desperta. Esta não é uma definição completa, mas sim um ponto de partida para refletir sobre o tema.

De acordo com Bello (2008), “a arte é conhecimento elaborado historicamente, que interliga os diversos sistemas de saberes das linguagens corporais, musicais e visuais”.

Dando destaque às artes visuais, é possível descreve-la como um tipo de arte que pode ser vista, através de desenho, pintura, colagem, escultura, artesanato, arquitetura e gravura. Seus principais elementos são: linha, forma, ponto, cor, espaço, volume e textura. Além destas formas tradicionais já tão conhecidas, há também aquelas que resultaram de avanços tecnológicos, como: cinema, fotografia, televisão, computador e outros.

2.2 Arte e criança

A infância é marcada por expressões artísticas muito fortes. Nesse processo, a criança já desenvolve atividades artísticas, ela “faz arte”: pinta, desenha, constrói esculturas com areia e massa de modelar, canta e dança quando está vendo um desenho animado na TV ou ouvindo uma música na rádio, toca instrumentos (por exemplo ao bater colher quando está comendo...), imagina e cria. Todas essas manifestações são potencialidades das expressões artísticas que ocorrem no dia-a-dia da criança.

A criança também tem acesso a manifestações artísticas de diferentes naturezas, seja por meio da mídia, da arte produzida pela comunidade, da arte nas ruas, entre outras. Hoje em dia este estímulo visual está cada vez mais forte e mais frequente na vida das crianças, com tantos recursos tecnológicos disponíveis e que a criança tem acesso, como tablets e celulares.

Na infância a arte tem um papel essencial, é um recurso que a criança tem para pensar e agir sobre a realidade. Possibilitando assim, o desenvolvimento

do senso crítico e estético, da criatividade, da sensibilidade, da curiosidade e da auto-estima.
As linguagens artísticas apóiam e favorecem as crianças na ampliação de sua sensibilidade e capacidade de lidar com sons, formas, cores, imagens e com obras elaboradas por artistas e por elas mesmas, que emocionam e constituem o ser humano.

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 (BRASIL, 1998, p. 85, Vol.3).

No processo de aprendizagem em artes visuais, a criança exterioriza seu mundo interno, sua personalidade e seu modo de sentir e ver as coisas. Ela traça um caminho de criação e construção individual que envolve sentimentos, escolhas, experiências e relação com materiais.

"A arte leva os indivíduos a estabelecer um comportamento mental que os levam a comparar coisas, a passar do estado das idéias para o estado da comunicação, a formular conceitos e a descobrir como se comunicam esses conceitos", é o que destaca Barbosa, porém, segundo a autora, ainda são necessárias mais pesquisas.

As Artes representam um referencial capaz de revelar modos de sentir e de pensar a realidade na experiência estética e mobilizam uma infinidade de anseios pessoais e coletivos de construção social compartilhada e de manifestação plena das individualidades, tornando-se fundamental tanto para o desenvolvimento da auto-estima, quanto de um vocabulário expressivo pessoal, assim como para a gradativa construção da identidade e da constituição de uma poética individual (BELLO, 2008, p. 31).

Além dessas possibilidades apresentadas referente ao desenvolvimento pessoal, deve-se destacar a importância das artes também no que diz respeito à socialização e ao coletivo. Quando a criança para e observa as produções dos colegas e de diferentes artistas, isso faz com que ela admire, reflita, perceba, analise, critique e tente entender o sentido da expressão relatada pelo autor. E também, as atividades artísticas coletivas proporcionam um maior contato entre as crianças, mesmo sendo desafiador esses momentos de trabalhar em grupo, eles precisam ser introduzidos na Educação Infantil, implicando assim em trocas de experiências e ideias, convivência com as diferenças, respeito a opiniões divergentes, olhar atento as criações dos outros e prazer de trabalhar e passar um tempo significativo com os demais colegas, aprendendo assim a conviver em grupo e a praticar a escuta ativa, que nada mais é do que uma plena dedicação para ouvir e compreender o que o outro tem a dizer.
Sendo assim, fica evidente que desde pequeno quanto maior o contato com um vasto repertório ligado à arte, maior é a contribuição para a vida do indivíduo em todos os aspectos, tanto a curto como a longo prazo.
É papel da escola ampliar esse contato com as expressões artísticas, para que a criança possa ser melhor conhecedora, produtora e crítica de arte. Quem brinca fazendo suas próprias tentativas, encontra sempre seus próprios caminhos, possibilitando assim seguir adiante.

2.3 O papel do professor e da escola no ensino de Artes visuais

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, garante o ensino obrigatório de Artes em todas as escolas brasileiras, conforme dispõe o parágrafo 2º do artigo 26: "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos." Já a Lei 13.278, de 2016, inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica.

Atualmente, no que diz respeito à produção visual, a prática mais comum e tradicional nem sempre revela todo o potencial criativo e artístico da criança. Os momentos dedicados à criação visual, algumas vezes, são vistos como passatempo, recreação e um momento relaxante entre atividades mais desgastantes. Em algumas escolas as atividades são propostas sem significado. Desenhar, colar, pintar e modelar apenas com o intuito da criança adquirir habilidades no uso do material e ter contato com essas modalidades. Outro fator presente é uma preocupação exagerada com a estética, fazendo com que as produções sejam destinadas às decorações, principalmente se estiverem relacionadas a datas comemorativas, como ao confeccionar cartão para o dia das mães ou dia dos pais, orelhas para a Páscoa, cocar para o dia do índio, entre outros tão conhecidos e frequentes nas escolas de Educação Infantil, além é claro, através de desenhos prontos, com o objetivo apenas de colorir os

espaços em brancos.

Como afirma Bello, “quando souberem como as Artes são fundamentais para a formação, as pessoas irão trabalhá-las como área de conhecimento, a partir da visão atual, liquidando a concepção meramente espontaneísta e tecnicista”.

É importante que a criança tenha oportunidade de exercitar a livre expressão e a experimentação, mas quando isso é feito sem nenhum tipo de intenção, ou seja, um “deixar fazer” sem intervenção, a criança avança pouco. Além de propiciar momentos do fazer artístico criador onde a criança tenha liberdade para construir seu próprio percurso, deve-se propor situações planejadas e dirigidas nas quais a aprendizagem aconteça a partir do uso de determinados materiais para que, na ação sobre eles, o aluno possa construir conhecimento. O professor deve inovar para prender a atenção dos alunos e instigar sua curiosidade e como salienta Barbosa “levando-os ao contato direto com a Arte e fazendo-os pensar no que estão vendo”. Sabe-se da necessidade de a criança ter autonomia e liberdade ao explorar materiais, adquirir procedimentos, e ter suas próprias impressões, interpretações e idéias sobre o fazer artístico. Segundo BRASIL (1998) a arte é uma linguagem que tem estrutura e características próprias, o que significa que sua aprendizagem acontece por meio da articulação de três aspectos: fazer artístico – que busca desenvolver a criação pessoal por meio das práticas artísticas; apreciação – que visa desenvolver a capacidade de percepção e sentido das obras artísticas, tanto em relação aos elementos da linguagem visual quanto da linguagem material; e reflexão - que promove o pensar sobre os conteúdos das obras artísticas, a partir de questionamentos e dúvidas levantadas pelos alunos sobre suas próprias criações e também sobre outras produções.

Há um mundo vasto de possibilidades ao se trabalhar com as artes visuais na Educação Infantil e uma coisa é certa, não devemos subestimar as crianças e seu poder de entendimento e aceitação, elas sempre estão abertas a escutar, questionar, desafiar e aprender, e é óbvio que com as artes visuais isso não é diferente. Além, é claro, de considerar a importância das artes para a criatividade e a imaginação das crianças, que as tornam capazes de navegar pelos mais diferentes mundos enquanto apreciam uma obra ou até mesmo enquanto produzem sua própria obra.

Na Educação Infantil é de extrema importância valorizar o grande potencial de criatividade das crianças. Assim, o professor deve estimular, oferecer oportunidades e ambientes ricos e cheios de possibilidades e materiais. Além de despertar o gosto pela arte, a linguagem artística permite que os alunos expressem sentimentos, liberem seus medos e inseguranças, fortaleçam sua auto-estima e também que se comuniquem por um veículo alternativo.

A criação é exclusividade da criança, mas cabe ao professor alimentar esse percurso de forma intencional, oferecendo propostas e experiências variadas. Sabemos que atualmente, a criança tem se mostrado mais interessadas em recursos tecnológicos e assim não se entusiasmam tanto pelo fazer/criar, cabe ao professor planejar e buscar meios e soluções que chamem atenção dessas crianças e instiguem sua curiosidade, também podendo atrelar os recursos tecnológicos disponíveis para que as propostas sejam mais interessantes e compatíveis com a realidade e interesse das crianças. Além de proporcionar o contato com diversos tipos de materiais, possibilitando que as crianças os conheçam e os explorem, é interessante e muito válido que os professores apresentem às crianças diferentes artistas e suas obras, além de observá-las as crianças poderão se aprofundar sobre o que o artista quis retratar, conhecer a época e contexto que elas foram criadas, conhecer a biografia do artista e claro, ampliar o seu repertório. Que tal levar obras de artes famosas para a sala de aula? Falar sobre artistas famosos? E sobre artistas locais? Inspirar as crianças através de obras de diferentes artistas, nacionais e também internacionais? Também é interessante apresentar para as crianças fotógrafos e suas fotos, que podem retratar diferentes épocas, costumes, estilos de vida, etc., servindo de excelente conteúdo para aulas dinâmicas, cativantes e que foge ao usual.

Uma prática comum na Educação Infantil é a releitura de obras de artes, porém, esta prática não deve se limitar apenas na criança ‘copiar’ a obra do artista, mas sim analisar e conhecer mais sobre a obra, como traços, cores e formas e é claro, seu autor, após essa contextualização é que se fará a releitura. Os artistas brasileiros Cândido Portinari e Ivan Cruz são excelentes opções para este tipo de proposta, pois algumas de suas obras retratam a infância e diferentes brincadeiras, além de serem brasileiros e dessa forma valorizarmos a nossa cultura. É claro que além de apreciar obras conhecidas, por que não fazer uma exposição com as produções das próprias crianças? Esporadicamente e até mesmo frequentemente, com painéis em pontos estratégicos da escola, é uma excelente ideia, além de ser uma etapa importante da aprendizagem, assim todos da escola conseguem visualizar e valorizar as produções das crianças e também, deixar evidente o trabalho do professor. Desta forma, as crianças se sentirão acolhidas e integradas ao ambiente que frequentam e sentirão que tem o direito de participarem e intervirem no espaço escolar.

Faz se imprescindível que além de pensar, pes-

quisar, planejar e aplicar as propostas o professor deve refletir e replanejar as atividades, caso seja necessário, levando em conta o interesse, desejo e vontade de sua turma. A escuta faz total diferença em sala de aula, sentir e perguntar o que o aluno gosta só proporciona experiências melhores e conseqüentemente de maior aprendizado para todos os envolvidos, e é claro, a prática de observar, se a proposta foi bem recebida, se instigou a curiosidade e se vale a pena retomá-la ou melhorá-la em alguma outra oportunidade.

Segundo Barbosa (2012) “a arte deve ser uma fonte de alegria e prazer para a criança quando permite que a organizem seus pensamentos e sentimentos presentes em suas atividades criadoras”. Desde que a criança encontre um ambiente acolhedor, com ótimos recursos disponíveis e professores preparados que os deixem à vontade para criar, as aulas serão extremamente dinâmicas e com excelentes resultados. Desta forma é que se faz uma educação de excelência e um ensino autêntico e acolhedor, muito além de práticas ultrapassadas e engessadas.

De acordo com Fischetti (2011), “arte e criação, aliadas à diversão, são ferramentas indispensáveis na vida de uma criança, e cabe a nós, proporcionar a elas as condições de fruir dessas experiências enriquecedoras, para que cresçam felizes e saudáveis”.

Conforme descrito na Base Nacional Comum Curricular (2018) ,

...seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, 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.

Dentre estes direitos, há dois que cabem nas artes visuais, o de explorar “movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela” e o de se expressar, “como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.” Além dos direitos, a organização curricular da Educação Infantil, na Base Nacional Comum Curricular (2018) está estruturada em cinco campos de experiências, destacando um entre eles no que diz respeito a Artes,

Traços, sons, cores e formas – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. 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.

Analisando todos esses aspectos positivos, o professor não deve esquecer que a arte não deve ser avaliada como boa ou ruim, aceitável ou não, já que segundo Barbosa (2012) “a arte não tem certo ou errado, o que é muito importante para as crianças que são rejeitadas na escola por terem dificuldade de aprender, ou problemas de comportamento”, ainda mais na Educação Infantil, que sabemos que o processo precisa considerar o percurso trilhado pelos pequenos, sem julgamentos, notas ou rótulos. Desde 2009, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), as escolas de Educação Infantil são orientadas a criar procedimentos de avaliação do desenvolvimento das crianças por meio da observação crítica e criativa de atividades, brincadeiras e interações. Dessa forma, não tem a intenção de selecionar, promover ou classificar crianças para a entrada no Ensino Fundamental. O professor deve levar isso em conta, analisar o processo como um todo e como ainda destaca Barbosa, “na arte, eles podem ousar sem medo, explorar, experimentar e revelar novas capacidades. A arte desenvolve a cognição, a capacidade de aprender”.

3 CONCLUSÃO

A partir do que conhecemos e do que é vivenciado hoje em dia nas escolas de Educação In-

fantil, fica claro o quanto os professores estão deixando de acrescentar na vida das crianças, já que o uso das artes visuais, geralmente é banalizado e visto sem relevância para o desenvolvimento infantil, algumas vezes tratado somente como passatempo e sem propósito.

A criança, naturalmente, já desenvolve atividades artísticas diariamente, ela pinta, desenha, canta, dança, imagina e cria. Além de ter contato com manifestações artísticas de diferentes naturezas: através da mídia, da arte produzida pela comunidade e da arte nas ruas. Por meio das artes visuais, a criança exterioriza seu mundo interno, sua personalidade e seu modo de sentir e ver as coisas. Ela traça um caminho de criação e construção individual que envolve sentimentos, escolhas, experiências e relação com materiais. Outro destaque é em relação à socialização e ao coletivo, quando a criança tem a oportunidade de apreciar obras de seus colegas, desenvolve respeito pelo próximo e admiração por outras produções, além de aprender a observar o se entorno e o outro. As atividades artísticas coletivas também proporcionam trocas de experiências e ideias, o prazer de trabalhar em grupo e a convivência com as diferenças.

Para que todos os benefícios do contato com as artes visuais aconteçam, é necessário que o professor valorize e dê importância a esta arte, não utilizando-as apenas como um momento de relaxamento ou como um passatempo, mas sim utilizar estes momentos como uma possibilidade de fazer diferença na vida, na formação e no desenvolvimento de seus alunos, já que a arte proporciona muitos benefícios e influi em muitos aspectos na vida da criança. O professor deve estudar, pesquisar e claro, planejar ações para que tudo isso aconteça e mesmo sendo difícil no começo, é necessário ter um ponto de partida para que grandes transformações ocorram, buscando oferecer oportunidades diferenciadas e expressivas.

Ao longo de todo o artigo e através dos autores estudados, se torna claro como as artes visuais, trabalhadas de forma adequada e com propósitos, é favorável para que as crianças tenham um desenvolvimento pleno e significativo, principalmente se bem apurada na Educação Infantil, já que como destaca a BNCC “como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional.”

Finalizo com uma frase do conhecido artista Leonardo da Vinci, “A arte é coisa mental: ou seja, em arte, o pensamento e a criação são mais importantes que a habilidade manual”, e é isto que nós, como professores devemos fazer, valorizar o grande potencial de criatividade das crianças, através das artes visuais e assim levar os pequenos a um mundo cheio de possibilidades.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Ana Mae Barbosa: Arte na veia. Disponível em: http://cev.org.br/comunidade/danca-ef/debate/ana-mae-barbosa-arte-veia/

BARBOSA, Ana Mae. A importância do ensino das artes na escola. Disponíveç em: https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/05/importancia-do-ensino-das-artes-na-escola.html

BELLO, Maristher Motta. Arte: novas janelas para o mundo. Revista Projetos Escolares Educação Infantil, São Paulo, nº 43, p. 30-33, outubro, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Volume 3: Conhecimentos de mundo. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase

FISCHETTI, Silvia Maria. A arte no desenvolvimento da criança. Disponível em: http://www.materna.com.br/familia/o-papel-da-arte-no-desenvolvimento-da-crianca.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil. São Paulo, SME/DOT, 2007.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E O ENSINO NA CIDADE DE SÃO PAULO

REGINALDA FRANCISCA MARTINS

RESUMO

A Gestão Democrática voltada para as questões da Educação tem sido alvo de discussão, uma vez que o tema está diretamente relacionado à melhoria da qualidade de ensino e ao exercício da cidadania. Porém, nem sempre podemos dizer que ela funciona perfeitamente, o que muitas vezes pode resultar em dificuldades e resistências dentro das escolas para a sua implantação. Assim, o presente artigo tem por objetivo discutir sobre os principais desafios encontrados na área da educação para a implementação e a execução de uma prática democrática prevista em lei. Desta forma, a presente pesquisa caracteriza-se como revisão sistemática da literatura a respeito do tema, pautada em questões

como o funcionamento da gestão democrática nas escolas; os atores sociais envolvidos nas tomadas de decisão; e os desafios que impedem uma gestão democrática plena nas redes públicas de ensino. Os resultados indicaram que quando a Gestão da escola se encontra comprometida com os princípios da Gestão Democrática, a mesma ocorre de forma satisfatória, atingindo positivamente não só funcionários, mas também família, comunidade e educando.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Democrática; Gestão Escolar, Democracia, Qualidade de Ensino.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo discutir os principais desafios encontrados atualmente na implementação da Gestão Democrática nas escolas públicas brasileiras e em especial na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo.
A Gestão Democrática foi institucionalizada a partir da Constituição de 1988. O artigo 206, inciso VI, discutiu a nova forma de administração das escolas públicas. Porém, só depois de alguns anos, já na década de 1990 é que a gestão democrática ganhou força nas escolas. Congressos, seminários e fóruns foram realizados em todas as regiões, esclarecendo o novo modelo de gestão.

A Gestão Democrática surgiu como uma medida para acabar com a cultura que até então existia no Brasil de haver cargos de confiança por ligações de cunho político, evitando assim a interferência do governo e das secretarias de educação (SILVA, 2016).
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9394/96) regulamentou a gestão democrática como princípio norteador da direção de todas as escolas da rede pública. Segundo a Lei, em seu artigo 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” (LDBEN, 1996).
Apesar da Gestão Democrática ter sido criada na forma de lei, sabe-se que ainda existem inúmeros desafios dentro das escolas públicas que impedem ou dificultam a execução da mesma. Segundo Mendonça (2001), vários são os fatores que limitam esse processo como, por exemplo, a resistência na interferência política sobre a educação; o funcionamento do próprio sistema; processos administrativos burocráticos; e autoritarismo existente entre as relações do sistema com as escolas.
Nos dias atuais, a Gestão Democrática, bem como a formação de gestores tem sido prioridade para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), pois, percebeu-se que a qualidade da Educação Básica em nosso país depende diretamente disso.

DESENVOLVIMENTO

DISCUSSÕES SOBRE A PRÁTICA DEMOCRÁTICA

A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 e o Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) das escolas, presume que as relações devem gerar integração, cooperação e participação, necessitando de propostas que sejam construídas e reconstruídas pelas próprias pessoas envolvidas nesse processo.
De início, a gestão democrática precisa deixar claro que a administração escolar deve reunir esforços de toda a comunidade, a fim de que o Plano Político Pedagógico seja elaborado por meio de uma construção coletiva que, além de se preocupar com a formação da qualidade da educação, deve pensar também no fortalecimento do Conselho Escolar (BARROS, 2009).
Ainda:
A possibilidade de a escola elaborar e gerir seus planos, programas e projetos. A autonomia administrativa da escola evita que esta seja submetida a uma administração na qual as decisões, a ela referente, sejam tomadas fora dela e por pessoas que não conhecem a sua realidade, contribuindo desse modo para que a comunidade escolar possa, por meio da vivência de um processo democrático e participativo, romper com a cultura centralizadora e pouco participativa em que têm sido elaborados os projetos e efetivadas as tomadas de decisões (DOURADO et al, 2006, p.5).

Assim, a possibilidade de uma administração democrática a partir de uma articulação, forma e conteúdo, compreende os interesses da sociedade atual e está relacionado com o objeto a ser administrado:

a) dos objetivos que se buscam alcançar com a escola; b) da natureza do processo que envolve essa busca. Esses dois aspectos não estão de modo nenhum desvinculados um do outro. A apropriação do saber e o desenvolvimento da consciência crítica, como objetivos de uma educação transformadora, determinam (...) a própria natureza peculiar do processo pedagógico escolar; ou seja, esse processo não se constitui em mera diferenciação do processo de produção material que tem lugar na empresa, mas deriva sua especificidade de objetivos (educacionais) peculiares, objetivos estes articulados com os interesses sociais mais amplos e que são, por isso, antagônicos aos objetivos de dominação sub-

jacentes à atividade produtiva capitalista (PARO, 1996, p.151).

As práticas de gestão democrática que implicam nas relações existentes nas escolas. A forma como as rotinas são organizadas levam a práticas educativas fora da sala de aula, ou seja, ocorrendo em todos os espaços da unidade escolar. Outro aspecto importante está relacionado a importância de todos os membros se tornarem responsáveis pela organização da gestão e da qualidade de ensino, de forma democrática (LIBÂNEO, 2015).

Gadotti (2004) discute que é necessário que a comunidade também compreenda a importância desse processo de democratização para que possa realmente fazer parte dela. A participação da população possibilita um aprofundamento do seu grau de organização, pois, contribui para a democratização das relações de poder dentro da escola e, consequentemente, da melhoria da qualidade do ensino: "Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade todos os que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida" (GADOTTI, 2004. p. 16).

Ainda:

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade (FREIRE, 1995, p. 91).

O diretor, enquanto papel de gestor dentro da escola, deve ser o mediador para que na soma dos esforços, junto à comunidade, consiga priorizar práticas e ações compartilhadas fortalecendo a participação efetiva da comunidade.

IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA CIDADE DE SÃO PAULO

No tocante as redes de ensino, tanto em âmbito municipal quanto estadual brasileiro, a Gestão Democrática, pública e participativa tem sido alvo de inúmeras discussões, já que esse tipo de modelo tem sido considerado como fundamental na melhoria da qualidade de ensino e no desenvolvimento do exercício da cidadania.

Os municípios, em um contexto geral, possuem sistemas educacionais que exercem uma ação distributiva em relação às escolas, baixando normas complementares para o seu campo de atuação, autorizando, credenciando e supervisionando-as.

No caso da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, em especial, várias foram as mudanças que ocorreram desde o surgimento do conceito de Gestão Democrática até os dias atuais.

No caso da gestão de Mário Covas, por exemplo, ocorreu a implementação de um novo regime, partindo-se do Decreto nº 21.811/85, que trouxe para esse processo o Conselho Deliberativo, redimensionando a concepção de direção, colocando-o junto ao conselho de escola e instituindo a escolha do diretor pela própria comunidade.

Em 1988, ano da Constituição Federal, a então prefeita Luíza Erundina nomeou um dos maiores educadores considerados que o Brasil já teve, para o cargo de Secretário da Educação, Paulo Freire. Essa gestão foi caracterizada por proporcionar condições em que as escolas tinham autonomia para elaborar seus projetos político pedagógicos, democratizando a gestão, o acesso e a permanência e qualidade da educação (ASRCE, 2018).

Na gestão de Paulo Maluf, as escolas foram subordinadas a Decretos e Portarias a respeito do assunto. O prefeito separou o conselho de escola do cargo de diretor, fazendo com que a autoridade baseada na hierarquia retomasse novamente a gestão escolar.

Muitos anos depois, a gestão de Fernando Haddad, alterou o modelo de Gestão, a partir do Decreto nº 54.453 de 2013, dentro do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino (Mais Educação São Paulo), podendo-se destacar a elaboração, a articulação e a implementação de ações, que integrem a unidade educacional à comunidade e aos equipamentos locais de apoio social.

Até o ano de 2018, a rede municipal, possuía 3.705 unidades escolares, que atendiam desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, sendo a equipe gestora, formada pelo diretor, pelo assistente de direção e pelo coordenador pedagógico. O Decreto nº 54.453 de 2013, trouxe as atribuições desses funcionários, englobando docentes e funcionários do quadro de apoio, o cumprimento de metas, programas e resultados esperados pela Secretaria Municipal de Educação.

A rede apresenta uma estrutura administrativa piramidal que de acordo com Paro (2012), os funcionários devem ser concursados para exercerem tais funções. O Artigo 2º do Plano Municipal de Educação (São Paulo, PME, 2014), inciso XI, discute o fortalecimento da democracia educacional, bem como, a Lei Orgânica do Município de São Paulo, de 1990, que trouxe uma prática democrática, soberana e com participação popular, como princípios e diretrizes a serem alcançadas no município. As reuniões formativas, por exemplo, no que compete às Diretorias Regionais de Ensino e à Secretaria Municipal de Educação, são realizadas através da convocação dos funcionários.

Porém, um problema a ser destacado é que as políticas educacionais mudam sua perspectiva e seus anseios a cada quatro anos, levando em consideração os princípios que regem o partido político eleito, o que provoca uma descontinuidade nas diretrizes educacionais do município. Isso dá poderes para o governo controlar diferentes situações como a gestão escolar, a ausência de profissionais, problemas estruturais e de sistemas de dados que implicam no controle dos passos da instituição escolar.

POLÍTICAS PÚBLICAS: GESTÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO NA CIDADE DE SÃO PAULO

O Plano de trabalho das Diretorias Regionais de Educação (DRE's) servem como ponto de partida para essa discussão já que norteia também os princípios da Gestão Aplicada na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo.

Podemos destacar dentre várias ações, o Eixo: Gestão Descentralizada, participativa e transparente, do ano de 2016. A ideia inicial das DRE's era a implementação de uma gestão participativa, democrática e transparente em todas as escolas, ou seja, nos Centros de Educação Infantil (CEI's), Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI's), Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF's), Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFM's) e Escolas Municipais de Ensino Bilíngue para Surdos (EMEBS's).

A Gestão Democrática prevista em lei, apresenta-se excelente ferramenta na resolução de problemas que inviabilizam a construção de uma educação de qualidade. Para eles, as Unidades Escolares (U.E.) que possuem maior participação da comunidade no conjunto das decisões, resolvem seus conflitos de forma consensual, contemplando opiniões divergentes com relação ao corpo diretivo.

Assim entre as diferentes ações podemos destacar: a formação dos membros dos conselhos de escola das U.E..s; a reorganização dos grêmios estudantis; a formulação, revisão e reformulação dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); metas e indicadores a serem alcançado no final do ciclo da avaliação; a participação de pelo menos dois representantes por unidade, para conselheiros do conselho de escola; entre outros.

No ano de 2017, o Plano de Trabalho e Metas da Secretaria Municipal de Educação (SME) e as DRE's trouxeram como objetivos, a valorização dos profissionais da Educação com cursos que atendem e envolvem a formação docente no âmbito pedagógico; reuniões para trocas de experiências sobre Educação Integral; mediação de conflitos; acompanhamento da equipe do DIPED às formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME-SP;) reuniões de discussão e elaboração do documento curricular na Secretaria Municipal de Educação (SME-SP); reuniões para discussão e fortalecimento da gestão democrática e para o protagonismo infantil e juvenil (CRECE, Grêmio, Conselhos de Escolas), visando à melhoria da qualidade educacional.

Pode-se dizer que no mecanismo da Gestão Democrática, as escolas no geral, tem levado a sério o plano de ação para a melhoria da qualidade de ensino, priorizando a abertura e a participação da comunidade nos eventos da escola, mesmo que em período não letivo, como é o caso do recreio nas férias.

A ideia deste último, é que muitas escolas venham aderir a esse tipo de projeto, trazendo a comunidade para mais próximo, contribuindo para o desenvolvimento de ações voltadas ao educando, ao tipo de gestão e à própria comunidade, como já ocorre nos Centros Educacionais Unificados (CEU's), o que se deve ao fato destas unidades apresentarem estrutura diferenciada, o que não se encontra nas outras escolas, desde a gestão, até a estrutura do próprio complexo que garante maior abertura para atividades diferenciadas.

Quanto à constituição do conselho de escola, é possível notar que ainda boa parte dos pais ainda não é participativo, o que não vai de encontro com uma gestão democrática. É necessário fazer diferentes intervenções a fim de atraí-los para dentro da escola a fim de melhorar sua participação junto à gestão.

No caso dos profissionais da Educação, o Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo (SINESP) foi representado por dirigentes e conselheiros a fim de elencar os problemas levantados nas reuniões realizadas pelas DRE's com representantes dos locais de trabalho.

Em 2018, foram observadas divergências quanto a uma gestão democrática e participativa como: horários de funcionamento das EMEIs que não contemplam o fechamento da unidade quando os educandos ficam à espera dos pais; a integração de coordenadores pedagógicos e diretores e pedidos de reuniões abrangendo vários horários; a formação para a Educação Infantil que ainda sofre certa resistência em movimentar documentos já constituídos; a formação propiciada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) pelo conteúdo e tratamento aos gestores do ensino; violência exacerbada; falta de coerência quanto a interpretações diferentes da mesma portaria; falta de transparência quanto aos prestadores e parceiros; entre outras questões como a utilização dos espaços escolares pela comunidade; e a constituição do conselho escolar.

No caso da Educação Especial, a Secretaria Municipal de Educação (SME) lançou o Programa Inclui no ano de 2010, trazendo sete projetos diferentes,

organizados para atender os educandos com necessidades especiais. Ou seja, o programa incluiu a melhora e a ampliação da acessibilidade, tornando as escolas municipais cada vez mais adaptadas e acolhedoras para os até então, 17 mil educandos com algum tipo de deficiência matriculados na rede, o que trouxe para a Educação Especial princípios da Gestão Democrática.

A partir de 2019, a Secretaria Municipal de Educação (SME), tem exigido dos coordenadores pedagógicos o Plano de Atendimento Educacional Especializado, através da inclusão de laudo e registro de possíveis intervenções e planejamento por parte dos professores no sistema de Gestão Pedagógica (SGP), durante a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF).

Assim, os resultados encontrados na Rede Municipal de Ensino, indicam que o passo inicial para a implementação de uma gestão democrática foi dado na rede. Porém, ainda a muito a ser feito, pois, nestes últimos cinco anos, apesar da prática da gestão democrática ter sido bastante discutida, é preciso aperfeiçoar o que já está dando certo e rever o que ainda não está dando a fim de tomar medidas para que ela seja realmente implementada e executada na rede toda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ano de 2018, a Rede Municipal em questão possuía 3.705 Unidades Escolares (U.E.'s), que compreendem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, e contando com o que temos hoje desenhado na Rede Municipal: equipe gestora (composta pelo diretor, assistente de direção e coordenador pedagógico) e os seus princípios tentam se adequar aos da Gestão Democrática e Participativa.

A ideia inicial das DRE's era a de implementar uma gestão democrática, participativa e transparente em todas as escolas pertencentes a Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo. No tocante a esta pesquisa, os resultados indicaram que as metas previstas para serem atingidas, foram contempladas em boa parte nas escolas.

Podemos citar, por exemplo, a implementação da Educação Integral na rede de ensino. Essa Política Pública foi instituída na gestão de Fernando Haddad através da Portaria nº 7464 de 2015, e incorporada pelas Diretorias Regionais de Educação, havendo uma adesão considerável por parte das escolas do município. EMEI.

Ou seja, houve uma evolução na ampliação das escolas de tempo integral, contribuindo para o processo de Gestão Democrática. A efetivação do programa São Paulo Integral, exigiu um esforço por parte das DRE's quanto à formação, que, para além de seus educadores, necessitando também de assessoria externa, a fim de reforçar propostas, análises e discussões a respeito das práticas.

Outro exemplo, em relação a Gestão Democrática é como ela vem sendo aplicada nas escolas, uma vez que esta questão está intimamente ligada à melhoria da qualidade de ensino e ao exercício da cidadania. A Gestão Democrática está presente nas escolas de diversas formas como, por exemplo, no conselho de escola, nas festividades abertas à comunidade, no uso da quadra, em eventos, e etc.

Ainda, outro exemplo dentro do novo modelo de gestão foi o Conselho de Escola, órgão colegiado responsável por discutir a administração e votar naquilo que a maioria acredita que é melhor para a escola e para os estudantes envolvidos, sendo representado por diferentes segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, gestão, professores e funcionários.

Quanto aos obstáculos para as equipes gestoras havia questões relativas à construção de programas educativos, tempo destinado para a formação dos educadores, utilização dos espaços das escolas, nem sempre adequados e preparados para diferentes práticas daquilo que se realiza em sala de aula, e o reconhecimento dos princípios que fundamentam a educação integral para uma efetiva emancipação das unidades escolares, entre outros. Essas dificuldades ocorreram de início, mas após alguns meses, começaram a ser superadas pelas unidades educacionais.

Podemos citar também, que as escolas pesquisadas e que aderiram ao Ensino Integral, tiveram a revisão e reformulação de seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP).

O que ainda caminha a passos lentos é a formação dos membros dos Conselhos de Escola, no referido à participação dos pais, pois, muitos ainda não participam de ações abertas para a comunidade, ou mesmo frequentam as reuniões do Conselho de Escola.

Assim, os resultados indicam que a implementação da Gestão Democrática tem ocorrido de maneira significativa nas Diretorias Regionais de Ensino (DRE's), através de ações conjuntas entre suas equipes, equipe de apoio de Universidades, equipe docente e comunidade, sendo necessário que outras ações também sejam realizadas, como uma maior proximidade dos pais e responsáveis, por exemplo, para que contemplem todas as escolas pertencentes à mesma.

Ainda, pelo que foi possível observar, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo é bem fundamentada não só legalmente, mas também na prática da implementação de uma Gestão Democrática e participativa, ocorrendo de forma significativa em praticamente todas as Diretorias Regionais de Ensino (DRE's) através de ações conjuntas entre a equipe

gestora, docentes e comunidade.
Gadotti (2004), afirma que a comunidade precisa compreender como funciona o processo de democratização e também que a sua participação é de extrema importância para o sucesso da gestão. Infelizmente, muitas pessoas ainda não tem essa consciência acreditando que quem comanda a escola são somente os funcionários da mesma.
Libâneo (2015) discute que a gestão democrática deve ser considerada do ponto de vista das relações existentes nas escolas. As práticas educativas devem ocorrer em todos os espaços da escola. Outro ponto importante observado pelo autor refere-se à participação de todas as pessoas envolvidas no processo para se tornarem responsáveis pela organização e pela qualidade de ensino, de forma democrática.
Porém, é necessário que a Legislação seja respeitada em todas as escolas da Rede, por isso, as que ainda não conseguiram esse feito devem pensar em ações que contribuíam para trazer a comunidade para dentro da escola, a fim de que todos democraticamente decidam o que é melhor para escola e principalmente para os educandos.
Desta forma, intervenções significativas são necessárias partindo-se de formações específicas para os profissionais da Educação desenvolvendo o acolhimento às diversidades, aos conceitos e as implicações das múltiplas deficiências para o desenvolvimento do estudante dentro do processo de ensino e aprendizagem, trazendo estratégias e adequações curriculares específicas para o suporte e atendimento a esses estudantes.

ABSTRACT
Democratic Management focused on Education issues has been the subject of discussion, since the theme is directly related to improving the quality of teaching and the exercise of citizenship. However, we cannot always say that it works perfectly, which can often result in difficulties and resistance within schools for its implementation. Thus, this article aims to discuss the main challenges encountered in the area of education for the implementation and execution of a democratic practice provided for by law. Thus, the present research is characterized as a systematic review of the literature on the subject, based on issues such as the functioning of democratic management in schools; the social actors involved in decision-making; and the challenges that hinder full democratic management in public schools. The results indicated that when the School Management is committed to the principles of Democratic Management, it occurs satisfactorily, reaching positively not only employees, but also family, community and educating.
KEYWORDS: Democratic Management; School Management, Democracy, Teaching Quality.

REFERÊNCIAS

ARCE, P.D. É possível a gestão democrática na Rede Municipal de Ensino de São Paulo? Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica. São Paulo: PUC, 2018, 99 p.
BARROS, L. A. M. Gestão Democrática Escolar. 2009. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br:8080/jspui/bitstream/1/3513/1/LD_EJA_I_2013_15.pdf . Acesso em: 09 fev. 2021.
BRASIL. Lei n° 010172, de 9 de janeiro de 2001. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. Brasília – MEC, 2001. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172, acesso em 02 fev. 2021.
BRASIL (2014). MEC. Secretaria Executiva Adjunta. Conae. Conferência Nacional de Educação: documento – referência/Fórum Nacional de Educação. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, [2013]. Disponível em: http://conae2014. mec.gov.br/images/pdf/ doc_referencia.pdf. Acesso em: 02 fev. 2021.
DOURADO, L. F; MOARES, K. N. de; OLIVEIRA, J. F. Conselho Escolar e Autonomia: participação e democratização da gestão administrativa, pedagógica e financeira da educação e da escola. Belo Horizonte: UFG, 2006, p. 1-6.
FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. Olho D'água. 6. ed., 1995.
GADOTTI, Moacyr. Escola Cidadã. São Paulo: Cortez, 2004.
GERMANO, José Wellington. Estado Militar e Educação no Brasil: 1964-1985. São Paulo: Cortez, 2000.
LIBÂNEO, J.C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6 ed. rev. ampl. São Paulo: Heccus, 2015.
MAZZA, D.; SPIGOLON, N.I.; MODESTO, C.M. S.; FONTEBASSO, D.; ZAN, D.; FERRAZ, E.;PATTARO, T. Educação integral: concepções e práticas no Brasil. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2017. Anais e trabalhos completos 1. Educação integral. II. Seminário de Educação Integral: concepções e práticas no Brasil. (2. : 2017: Campinas, SP).
PARO, Vitor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. 1996. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n2/a02v28n2.pdf. Acesso em 12 fev. 2021.
SILVA, R. M. Processo histórico e político da gestão democrática escolar no Brasil. Revista de Educação, Ciências e Matemática v.6 n.2 mai/ago 2016.
_____. Dirigentes e Conselheiros do SINESP vão às DRE's apresentar problemas e debater soluções. Disponível em: https://www.sinesp.org.br/index.php/5736-apos-jornada-por-toda-a-cidade-para-eleicao-dos-conselheiros-2018-do-sinesp-a-direto-

ria-e-conselheiros-se-mobilizam-para-levar-demandas-da-categoria. Acesso em 06 fev. 2021.
_____. Gestão democrática e compartilhada nas escolas. Disponível em: http://intranet.sme.prefeitura.sp.gov.br/dre-pirituba/2014/04/02/gestao-democratica-e-compartilhada-nas-escolas/. Acesso em 09 fev. 2021.
_____. Plano de Trabalho e/ou metas 2016 – DRE Pirituba/Jaraguá. Disponível em: https://www.sinesp.org.br/index.php/quem-somos/legis/77-diversos/3792-plano-de-trabalho-e-ou-metas-2016-dre-pirituba-jaragua. Acesso em: 09 fev. 2021.
_____. Plano de Trabalho-Metas 2017 - SME e DRES. Disponível em: https://www.sinesp.org.br/index.php/179-saiu-no-doc/4846-plano-de-trabalho-metas-2017-sme-e-dres. Acesso em: 09 fev. 2021.
_____. Programa Recreio nas Férias 2018. Disponível em: http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/38704.pdf. Acesso em 08 fev. 2021.
_____. Relação de Unidades Polos DRE PIRITUBA/JARAGUÁ; CAMPO LIMPO; PENHA; SÃO MIGUEL e GUAIANASES. Disponível em: http://sedin.com.br/new/index.php/relacao-de-unidades-polos--dre-pirituba-jaragua-campo-limpo-sao-miguel-e--guaianases/. Acesso em: 07 fev. 2021.
_____. SME e o programa de escolas em tempo integral. Disponível em: https://www.cpp.org.br/informacao/noticias/item/10159-sme-e-o-programa-sao-paulo-integral. Acesso em: 06 fev. 2021.

OS JOGOS E A INFLUÊNCIA INDÍGENA

RENATA ROMÃO MONTINI BORGE

RESUMO
Esse artigo procura revelar aspectos que englobam a importância dos jogos na educação e a influência da cultura indígena. A aprendizagem baseada em jogos desempenha um papel importante no ensino, fazendo com que os alunos colaborem, se comuniquem, interajam e trabalhem em equipe. Os jogos estratégicos melhoram o funcionamento do cérebro. O jogo cria uma dinâmica que pode inspirar os alunos a desenvolver habilidades e construir uma conexão emocional com a aprendizagem e o assunto. Os jogos podem ser personalizados para individualizar o ensino, o que ajuda os alunos a se tornarem pensadores mais confiantes e independentes. Um dos principais aspectos do aprendizado baseado em jogos é que cada aluno recebe feedback imediato sobre seu desempenho, com sugestões sobre como eles podem melhorar.
PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Ensino; Desempenho.

ABSTRACT

This article seeks to reveal aspects that include the importance of games in education and the influence of indigenous culture. Game-based learning plays an important role in teaching, making students collaborate, communicate, interact and work as a team. Strategic games improve brain function. The game creates a dynamic that can inspire students to develop skills and build an emotional connection with learning and the subject. Games can be customized to individualize teaching, which helps students become more confident and independent thinkers. One of the

main aspects of game-based learning is that each student receives immediate feedback on their performance, with suggestions on how they can improve.
KEYWORDS: Learning; Teaching; Performance.

INTRODUÇÃO

A história relata que alguns jogos tiveram sua origem nos ritos religiosos, nas festas culturais, nas atividades de imitação, aos quais foram incluídos as lendas, ritos, mitos e arte. Algumas atividades lúdicas eram associadas à religião que tinha como objetivo preparar os jovens para a morte e outras vezes estavam relacionadas as estações do ano no período da colheita.

Os povos antigos, ao praticarem os jogos, desenvolveram suas culturas, seus costumes por essa razão, as formas lúdicas de conduta manifestavam-se por meio da adivinhação, com oráculos em transe, predição pelos astros, ou sinais na natureza que indicavam presságios quase sempre representados nos jogos de tabuleiros. Tais jogos, em geral, representavam combates, apresentando, também, características religiosas que envolviam oferendas em troca de luz e calor emanados pelo sol, que representava o grande deus símbolo da vida e da fertilidade.” (Carneiro,2003, p. 12).

Na Antiguidade os jogos eram praticamente de conquista com caráter religioso e estes jogos desenvol-

viam-se ao redor dos grandes centros, dos quais só participavam a nobreza e a alta sociedade.
Foi através da história dos números que os egípcios desenvolveram um jogo chamado de quadrados mágicos, do qual também foi elaborado os horóscopos. Além desses jogos, outros foram encontrados na Mesopotâmia.
A prática dos jogos também foi encontrada em histórias gregas que envolviam deuses e homens. Uma dessas histórias é a do aro que era utilizado como exercício físico que demonstrava equilíbrio e delicadeza dos movimentos. Dizia-se que teria sido transportado ao Olimpo para que Zeus utilizasse. A origem do aro se remete ao aparecimento da roda, por volta do fim do séc. VI a. C na Grécia, onde era utilizado como instrumento de ginástica ou de exercício para as pessoas que apresentavam deficiências físicas.
Outra atividade muito popular em todo o mundo foi a corda, cuja origem pode ser grega. Era utilizada como rito da fecundidade. Como cabo de guerra inicialmente tinha significado mitológico e com o tempo perdeu esse sentido, passando a ser uma competição de equipe, realizada através de canções.
O kattabos era um jogo praticado com taças de vinho por volta de 6000 a .C, em que um colono grego da Sicília embriagado aposta com seus amigos que seria capaz de apagar a luz com o vinho restante de sua taça. Mais tarde era praticado pelos romanos ligado aos prazeres da mesa.
Com o tempo essa atividade perde a graça e outro jogo surge. Um artesão confeccionou uma base com formato de uma lâmpada, na qual havia uma pequena figura de braço erguido segurando um disco e outra havia um disco maior. O jogo consistia em tirar do lugar o primeiro disco (plastinsc), deixando-o cair sobre o segundo (manes) e produzindo um som de sino.
Os romanos adaptaram muitas atividades lúdicas pertencentes aos jogos egípcios e gregos. Dividiam-nas em dois grupos: os jogos públicos e jogos privados.
As crianças jogavam galinha cega na presença dos pais e tinham alguns brinquedos e miniaturas dos objetos utilizados pelos adultos. A ginástica era para os jovens e os jogos de tabuleiro, de dados e apostas eram para os adultos.
Outra atividade comum era o jogo de odres ou ascólias, conhecida como amarelinha, desenhada no chão do Fórum Romano e era uma atividade de equilíbrio em cima da pele de bode azeitada para favorecer o escorregão dos jogadores. Esse jogo data do séc. V a. C. O salto de um pé só era um exercício de significado e às vezes era utilizado em casos de ferimentos e também por outros rituais. Os soldados romanos ensinavam amarelinha para as crianças nas estradas romanas porque sua prática era facilitada. E há quem acredite que a amarelinha, em sua origem, estava
vinculada a alguma prática astrológica. Ainda hoje, não se tem conhecimento porquê da existência de doze casa com os signos do zodíaco. Sua representação era comum em camafeus e, segundo a lenda, na Idade Média, os diferentes traços representavam uma peregrinação com objetivo de resgate. Cada traçado tinha um significado diferente. O homem que percorria o traçado era manco e sua deficiência indicava uma falta espiritual.
Na Índia a amarelinha era conhecida com o nome de chikri bila que representava a peregrinação do inferno ao céu.
A Índia também atribui a origem do xadrez no séc. V. Sua invenção foi atribuída a um sábio da corte indiana chamado Sisa. O rei pediu para o seu súdito para criar um jogo que demonstrasse o valor de algumas qualidades como a prudência, a diligência, a visão e conhecimento. Surgi assim o xadrez, não só com as recomendações do governante, representou também quatro elementos do exército indiano: carros, cavalos, elefantes e soldados comandados por um rei e seu vizir. O sábio explicou que escolhera a guerra como modelo para o jogo, pois era a forma mais eficiente para se aprender o valor da decisão, do vigor, da persistência, da ponderação e da coragem. O rei ordena que o xadrez fosse preservado nos templos, por considerar seus princípios fundamentais para a justiça e também como treinamento para a guerra. Conta a lenda que o sábio pede ao rei como recompensa uma quantidade de trigo por cada casa do tabuleiro dobrando- a. O rei fica surpreso a princípio, mas percebe que a quantidade do cereal representava a fortuna que reino algum havia conseguido produzir.
O xadrez estende-se para a Pérsia, a Arábia e a Europa. Durante a Idade Média serve como inspirador para as histórias sentimentais como por exemplo a trama amorosa de Tristão e Isolda. Miguel de Cervantes também utiliza o xadrez no romance de Don Gaíferos. Grandes filósofos como Rousseau e Voltarie também foram apaixonados pelo xadrez.
Algumas brincadeiras tradicionais não se têm conhecimento da sua origem. Uma delas é o bilboquê mencionado por Rabelais, como bile (bouquet de bolas) bouquet (ponta de lança) e foi difundido em diferentes épocas. Antes se expandir era muito apreciado pelo rei francês Henrique III e sua corte. Sua prática para os nobres era fútil. Também era utilizado pelos esquimós como brinquedos fabricados com
ossos, permitia desenvolvimento de algumas virtudes como a virtuosidade, equilíbrio, referência de vida cotidiana, exercício de memória, entrada para o mundo. O jogo de bilboquê era praticado através da narração de uma história para tentar embocar

o osso. Caso ninguém conseguisse, a história era contada para outro jogador. A narração poderia ser substituída por mímica e canto, tornando-a agradável.
Outro jogo conhecido é o das bolinas de gude, cuja origem não se tem conhecimento. Como outros, esse jogo foi construído com pedras, grãos, nozes e cereais. Pode ter tido sua gênese no jogo de nozes, que era praticado pelas crianças romanas nos primeiros séculos da era cristã. No Líbano era realizado com ovos na época da Páscoa, quando crianças e adultos os tomam. São escolhidos pela casca dura. Em Marrocos também era utilizado através de cacos de cerâmica. É um jogo que tem múltiplas maneiras de jogar e se adaptam à imaginação de cada um. Geralmente, abola é a aposta, porém pode ser substituída por semente ou pedregulho.
O diabolô é um brinquedo de origem chinesa que é praticado na França por volta do início do séc. XIX. Entre o oriental era utilizado pelos antigos mascates com furos que produziam um forte assobio para atrair os fregueses.
Além dos povos antigos, os jogos historicamente tiveram grande importância no reinado de Afonso X (1252-1284), rei de Castela e Leão. Muitas atividades registradas em seu prefácio percorreram boa parte do mundo até chegar ao Mediterrâneo, que indicava que tinham muito tempo de existência.
Depoimentos sobre a relevância dos jogos também podem ser encontrados na obra de Ariés (1981), quando narra que, na época de Luís XIII, as atividades de crianças se destinavam também a adultos. Até os contos de fadas eram contados na presença de todos. O médico do rei segundo o autor descrevera todas as brincadeiras do rei no decorrer de sua infância, na qual ele participava da festa dos adultos, brincava de bonecas ou entre a guarda. A brincadeira não tinha idade ou classe social, mas fazia parte da cultura popular. É provável que seja uma das razões que muitas brincadeiras se conservaram durante muito tempo.

Os jogos de sociedade são essencialmente ligados aos contextos e nasceram do reencontro individualizado de dois tipos de objetos diferenciados para jogar: o tabuleiro e o pião. Foram praticados em determinadas épocas do ano, pontuados por festas que tinham início, desenvolvimento e fim. Os princípios básicos eram os mesmos em que assentavam os do trabalho (Carneiro,2003, p.25).

Nos jogos de mesa observa-se dois momentos: no primeiro o homem joga sozinho criando estratégias para a guerra e a paz e no segundo desenha traços no chão como a amarelinha, alinhamentos de buracos cheios de grãos e também diagramas gravados em pedras.

As práticas lúdicas antes de se tornarem divertimento, representavam ritos e mitos que continham os costumes e as crenças dos diversos povos. Para as crianças não existia jogos específicos porque a educação era com a família e atividades eram imitadas pelas crianças.
A Igreja Católica no Concílio de Trento no séc. VVI, considera os jogos pecaminosos e banidos da cultura popular, em meados do séc. XVII, princípio do séc. XVIII a aristocracia volta praticá-los em locais apropriados, denominados de “academias”
As atividades lúdicas com a industrialização seguida pela urbanização desaparecem das cidades e com elas, a cultura popular, ficando essas atividades restritas às regiões rurais ou às periferias das grandes cidades podem ainda desaparecer.

OS JOGOS NA CULTURA INDÍGENA

Poucas são as heranças indígenas, com a utilização dos jogos que determinavam a cultura popular. De acordo com o ponto de vista cultural os povos antigos e as culturas indígenas desenvolveram inúmeras atividades lúdicas e uma dessas atividades foi o jogo da pelota, o mais importante, para os maias e para os astecas.
Há construções de campos que indicam que sua existência é de 1300 a. C. Esses locais tinham formato em I ou T com marcadores redondos ou quadrados no
centro e a realização tinha por um lado caráter de divertimento e por outro lado tinha a simbologia mística e a religiosa.
O campo era local de sacrifício e ressurreição do Deus do Milho, em que os maias achavam que reuniria os descendentes vivos com os antepassados mortos. Havia na parede duas pedras em forma de aro, uma de frente da outra. Cada uma delas estava pressa em um ídolo, o Deus do Jogo. Ganhava o jogo aquele que conseguisse completar os pontos determinados, passando a bola pelo aro de pedra da parede.
O jogador que ganhasse era considerado especial, pois recebia prêmios e também era convidado a frequentar as casas dos dirigentes, obtendo riqueza e prestígio. Seu time pegava todos os objetos que conseguisse da plateia. O capitão da equipe perdedora perdia a sua cabeça, que muitas vezes era utilizada como bola em outro jogo.
Os participantes realizavam uma série de rituais com os objetos que utilizariam no jogo e as oferendas aos Deuses, sempre na véspera. Os Deuses eram colocados em seus nichos sempre antes da partida começar.
O jogo consistia na representação de um fenômeno cósmicos dos astros de luz lutando contra a obscuridade. Se a atividade não terminasse até o por-

do- sol, os participantes colocavam a bola em um prato limpo, juntamente com as proteções de couro que usavam em seus corpos, e evocavam os fenômenos da natureza. A partida era reiniciada no dia seguinte. As regras do jogo eram de golpear a bola com as nádegas, quadril ou os joelhos. Em outros lugares poderia ser utilizado pedaços de madeiras de quatro a sete quilos. A bola era de caucho (borracha dura) de três a quatro quilos que deveria passar no aro da parede. Os jogadores se protegiam com aparatos almofadados confeccionados com couro de veado, por causa do peso da bola. Os jogadores assumiam papéis de seres cósmicos, devido ao uso de símbolos de Deuses importantes. Geralmente jogavam nus e com luvas nas mãos, pois estavam expostos a acidentes e as partes mais afetadas eram aquelas usadas para golpear a bola. Para evitar que o sangue ficasse acumulado usavam uma pequena navalha para curar as partes afetadas pelos golpes da bola.

Participavam desses encontros pessoas da nobreza e do povo, por causa do simbolismo religioso que era uma forma de divertimento e um espetáculo para os participantes e espectadores.

Nos períodos da conquista espanhola surgiram as apostas, nas quais os jogadores apostavam tudo o que tinham: casas, sementes, objetos pessoais e até mesmo sua liberdade. O desaparecimento do jogo da pelota deve-se ao fato de que os conquistadores ordenavam a destruição dos campos, para realizar cerimônias contra à religião católica. Mesmo assim continua sendo praticado em algumas regiões do México por algum tempo.

Não só os maias praticavam jogos como outros povos indígenas também tiveram e ainda têm seus costumes.

Entre os índios da Colômbia, por exemplo, a cama de gato era e ainda é muito comum. Foram encontradas diferentes formas do desenho com o barbante entrelaçado. Ao mesmo tempo em que mudavam as posições do barbante, iam contando suas histórias, mantendo a cultura. Também os esquimós e maoris praticavam a atividade através de canções.

Entre os índios brasileiros, o primeiro brinquedo continua sendo o chocalho feito de casca de frutas. Seu uso era para afastar os espíritos. A criança dispunha de outros objetos para brincar, como pedaços de madeira e pedrinhas. Pais e avós talhavam arcos e flechas para as crianças usarem com dois ou três anos de idade. Eram armas aperfeiçoadas para os maiores acompanharem os pais na caça e na pesca.

As crianças brincavam também com folhas de árvores, bolas de látex, petecas, espigas de milho, imitação de animais, subindo em árvores, nadando, correndo, dançando. Essas atividades criavam vínculos com o seu grupo.

"Em algumas tribos, as crianças rodavam pião, montavam a cavalo em seus irmãos e lançavam objetos lascados de pedra, conhecidos como bumerangues" (Carneiro,2003, p. 29).

Entre os taulipángs, tapirapés e tupis encontravam-se jogos com fios, conhecidos como cama de gato. Uma característica interessante desse jogo é que as crianças indígenas tentavam fazer figuras com o barbante.

Os brinquedos prediletos da petizada eram: jogo de beliscão, cantos com mímicas, piões, papagaio de pano, barro e madeira.

Os instrumentos musicais causavam nas crianças indígenas um verdadeiro fascínio pelo som, o que justifica a presença dos indiozinhos nas procissões, animavam as coreografias e eram utilizados para a catequese dos adultos pelos jesuítas.

As meninas, desde pequenas, auxiliavam suas mães nos serviços domésticos e no cultivo de produtos.

Por causa do processo de miscigenação, da catequese e escravidão e mais recente a urbanização, são poucas as brincadeiras indígenas existentes e suas comunidades acabaram perdendo seus espaços.

Os estudos antropológicos de Aracy Lopes da Silva (2002) mostraram que entre os xavantes, são comuns, ainda hoje, algumas brincadeiras. A construção de casinhas representa diferentes papéis frequentes durante a atividade, na qual as crianças interagem em histórias fabulosas, fruto de sua imaginação. Ao mesmo tempo em que constroem vivenciam a cultura local e como não têm bonecas, brincavam com os irmãos.

Os utensílios de cozinha confeccionados com terra umedecida pelas crianças. Para a decoração, juntam pedaços de pano, borracha, tampinhas, latas, muitos deles guardados em cestos, que elas pegam por ocasião das brincadeiras.

A brincadeira de pega-pega era realizada dentro da água durante o inverno, na qual as crianças tentavam pegar as outras. Formavam-se grandes grupos para brincar dessa atividade. Jogavam-se aos bandos dentro dos rios, porém, não costumavam empurrar uns aos outros, o que mostra respeito entre eles pelo desenvolvimento dos demais. O rio propicia para as crianças outras atividades durante o ano, tais como atravessar o rio com a água nos joelhos, nadando, correndo, além de favorecer a construção, com argila, castelos e casinhas às suas margens.

Entre os meninos, desafiar o limite da velocidade é muito comum com o auxílio de uma roda de bicicleta, um pneu ou até mesmo uma peneira. Quando precisavam ir de um lado para o outro, nunca o fazem de uma maneira simples. Correm em um só pé, andam de costas, cobrem os olhos, traçam

caminhos, criam.
Também pode-se observá-los girando sobre si para manter o equilíbrio. Pode-se realizar essa atividade em grupo ou individual.
As crianças compartilham as regras em todas as suas ações.

Há, brincadeiras com animais do cerrado, que são transformados de acordo com a imaginação infantil, ou que permitem o desenvolvimento de sensações visuais, táteis, olfativas e auditivas (Carneiro,2003, p. 30).

As crianças da aldeia guarani próxima à cidade de São Paulo cultivam alguns costumes da tribo, tais como subir em árvores, caçar passarinho, brincar com as folhas, representar os papéis sociais, dançar e cantar nas rodas. As atividades indígenas estão desaparecendo por causa da influência do homem branco através de sua cultura urbanizada, devido ao fato da aldeia ficar perto da grande metrópole.
Essas culturas nos ensinaram o respeito, a liberdade e o prazer de brincar.

JOGOS TRADICIONAIS

Para compreender a origem e o significado dos jogos tradicionais infantis é preciso recorrer as raízes folclóricas.
Os estudos clássicos garantem que as determinações das origens brasileiras se devem a mistura de três distintas raças que são: a vermelha, a negra e a branca provinda dos colonizadores.
A história da colonização brasileira trouxe a descoberta e a exploração econômica do “pau-brasil” por Vasco da Gama, Pedro Álvares Cabral e Fernando Magalhães em 1500.
Em 1532 os portugueses já estavam adaptados ao Brasil, proveniente do convívio com os trópicos da Índia e da África. A colonização portuguesa se deu em São Vicente e Pernambuco através da exploração dos escravos e mais tarde pelos negros.

A miscibilidade do povo colonizador é responsável pelo crescente número de mestiços pela extensão territorial do Brasil. Essa miscigenação é maior do que a população em relação ao tamanho do país.
As índias brasileiras idealizavam a figura de Moura- Encantada por serem muito parecidas com sua fisionomia. Como as índias eram muito dóceis facilitava a aproximação dos portugueses, aumentando com isso o número de mestiços entre os brancos e índios para desbravarem os sertões. Como os negros não eram acostumados com os trabalhos domésticos e o cultivo da terra fez com que os portugueses utilizarem eles nos serviços de campo, de engenhos, serviços domésticos e outros.

A nacionalidade brasileira é formada pela mistura do índio e negro com o branco, formando com isso o elemento branco. Com a vinda de imigrantes estrangeiros para o Brasil foi marcante a presença do elemento branco.
As bandeiras e as estradas constituídas em sua maioria de mestiços entre brancos e índios permitiram a rápida miscigenação da população primitiva. Antes da abolição da escravatura no séc. XIX começou a chegar no Brasil imigrantes de origem mediterrânea e germânica (portugueses, italianos, espanhóis, alemães e outros) para trabalhar como mão- de- obra escrava em diferentes épocas como as de 1888 a 1897 e as de 1906 a 1984, que voltaram mais tarde no período de 1920 a 1930.
O povo brasileiro é formado pelo cruzamento das raças brancas, ameríndias e africanas. Esse cruzamento volta o ocorrer com os povos europeus e asiáticos para compor a população atual.
Com a mistura da população veio também seu folclore. O folclore brasileiro com a miscigenação recebeu nova cara. As características portuguesas permaneceram de acordo com o professor Cyro dos Santos da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Não se sabe ao certo o que é considerado cultura luso- brasileira.
Antes de vir para o Brasil, os portugueses receberam influência europeia, africana e peninsular.

Os primeiros colonizadores trouxeram o folclore lusitano, o qual incluía os contos, histórias, lendas e superstições que foram adocicadas pelas negras como também os jogos, festas, técnicas e valores.
O folclore português tem tradições europeias. Aquelas que não eram de origem portuguesa sofreram transformações com as novas gerações luso-brasileiras. A tradição milenar do folclore constata nos jogos tradicionais infantis a pipa.
Foi introduzida no Maranhão por volta do séc. XVI pelos portugueses e é de procedência oriental. As pipas eram utilizadas primitivamente pelos adultos em estratégias militares e com o passar do tempo transformam-se em brinquedos infantis.
Os papagaios de papel são bastante antigos no Oriente. Atualmente na Ásia os homens de meia idade divertem-se com os papagaios de papel verificados na Coréia, China e Japão.
O papagaio de papel foi divulgado na Europa e na América pelos portugueses.
Este jogo é conhecido com diversos nomes demonstrando com isso a influência portuguesa com as denominações de papagaio, arraia e raia.
Houve influência do Oriente na Europa e na África. Na literatura africana existe influências vindas da Ásia e da Europa. Ainda há que se considerar a presença de portugueses, italianos e outras etnias vivendo, há séculos no Continente Africano.

As diversas hipóteses da origem do folclore são parecidas em diversos países. São elas:

1) As histórias se originam na humanidade primitiva e todas as raças conservam- nas através de suas migrações;

2) Há em tempos passados um contato direto entre as diversas raças humanas, graças ao qual os contos são transmitidos de uma tribo a outra; e

3) Há uma tal semelhança entre a mentalidade de diversas raças durante a fase primitiva de seu desenvolvimento, que elas podem ter inventado ao mesmo tempo as estórias, independentes umas das outras.

Todas as hipóteses tentam explicar o aparecimento semelhante dos contos e jogos em diversos países, a da imigração, a origem das estórias na humanidade primitiva e a criação independente das mesmas por diversos povos.

Foi através da miscigenação que os tradicionais infantis ficaram conhecidos em todo o mundo.

De acordo com Kishimoto (2003, p. 39):

O jogo e a criança caminham juntos desde o momento em que se fixa a imagem da criança como um ser que brinca. Portadora de uma especificidade que se expressa pelo ato lúdico, a infância carrega consigo as brincadeiras que se perpetuam e se renovam a cada geração.

O jogo tradicional é considerado parte da cultura popular de um povo em certo período histórico. Está sempre modificando a cada geração que vai aparecendo.

O jogo tradicional infantil faz parte do folclore atribuindo características como a tradicionalidade, a transmissão oral, conservação, mudança e universalidade.

São jogos considerados antigos provenientes da transmissão cultural. Hoje as crianças cultivam brincadeiras que os povos antigos da Grécia e do Oriente brincavam tais como a amarelinha, empinar papagaio, jogar pedrinhas. Esses jogos estão na memória infantil através da transmissão provinda de geração em geração. Muitos jogos preservam sua estrutura inicial, outros modificam-se, recebendo novos conteúdos. A força de tais jogos explica-se pelo poder da expressão oral. Os jogos tradicionais desenvolvem a convivência social e perpetuam a cultura infantil.

O jogo tradicional infantil é um jogo livre, no qual a criança brinca pelo prazer de brincar. As motivações internas das crianças criam outros jogos de acordo com seu interesse.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento e as habilidades adquiridas por meio da aprendizagem baseada em jogos são retidos por mais tempo do que as informações de outros métodos de aprendizagem.

O processo de aprendizagem eficaz é aquele em que você está totalmente envolvido no que está fazendo. Para tornar o aprendizado eficaz, o aprendizado baseado em jogos requer jogos bem projetados e com tarefas de aprendizado bem implementadas.

Um jogo educacional bem projetado poderia combinar os objetivos de aprendizagem do sistema educacional com o produto final divertido de um jogo comercial e jogos personalizados. Jogos projetados especificamente com o propósito de educar crianças podem motivar a autoaprendizagem e habilidades de resolução de problemas em grande medida. Aprendizagem baseada em jogos significa simplesmente incluir o conhecimento do assunto nos jogos. Todos os tipos de jogos são processos de aprendizagem, sejam jogos casuais para diversão ou algo sério.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARNEIRO, M.A. B. Brinquedos e brincadeira: formando ludoeducadores, São Paulo, Articulação, 2003

KISHIMOTO, T. M. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a educação, São Paulo, Cortez, 2003, 7a ed.

PROCESSO DE INCLUSÃO PARA ALUNOS COM NECESSIDADE A EDUCAÇÃO ESPECIAL

RITA DE CASSIA SILVA MARTINS

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo, entender o desenvolvimento e evolução da conceituação da deficiência sob a ótica da mácula e da discriminação que configuram as páginas de nossa história, e aos serviços oferecidos à clientela dita especial (hoje chamadas de Portadores de Necessidades Educativas Especiais) pela sociedade que, em certa época, pregou integração, mas isolou e, hoje, prega inclusão, mas ainda exclui. Apresenta o desenvolvimento do processo de inclusão desde a Idade Antiga até nos dias atuais. E encerra refletindo que todos somos diferentes.

PALAVRAS – CHAVE: Deficiente intelectual; De-

senvolvimento histórico e evolução.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem a intenção de compreender a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular na última década, onde houve muitos avanços, porém temos muito a aprender para poder auxiliar na resolução dos problemas na sua efetivação na realidade das escolas públicas. O trabalho com portadores de necessidades especiais é coordenado com dedicação e é gratificante na profissão que abraçamos que é ensinar.

É importante quem se inicia na especialidade, se comprometer a recuperação das crianças com deficiência na sociedade, compreender a deficiência dessas crianças e auxiliar em suas dificuldades, para não desenvolver outros problemas emocionais evitando o estabelecimento de mecanismos neuróticos e desencadeados pelo próprio desajuste em relação ao meio em que ele vive.

"Os Educadores-sonhadores jamais desistem de suas sementes, mesmo que não germinem no tempo certo... Mesmo que pareçam frágeis frente às intempéries... Mesmo que não sejam viçosas e que não exalem o perfume que se espera delas. O espírito de um mestre nunca se deixa abater pelas dificuldades. Ao contrário, esses educadores entendem experiências difíceis como desafios a serem vencidos."

Gabriel Chalita

2. A INCLUSÃO: HISTÓRIA

A idéia de inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade (ARANHA, 2001, p.12).

Inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer a diversidade humana, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes é necessário para o desenvolvimento e respeito em sociedade.

Entretanto, como seres humanos estamos em constante evolução e sede de saber, assim a inclusão tem se modificado ao longo da história, sendo considerada de diferentes maneiras, mas sempre relacionada a valores sociais, morais, filosóficos, éticos e religiosos de cada época, onde historicamente as PNEE foram consideradas conforme as diversas concepções de homem e de sociedade nas diferentes culturas.

O preconceito é atitude totalmente reprováveis no mundo em que vivemos decorrentes das informações que obtemos o tempo todo, a sociedade não pode mais julgar uma pessoa com deficiência como um incapaz, pelo contrario, esse indivíduo tem como agregar valores, mostrando que todo ser humano tem condições de superar um obstáculo e viver em harmonia. Sob essa ótica, a proposta deste artigo é apresentar como transcorreu a evolução histórica da conceituação da deficiência, discutida desde a Idade Antiga até os dias atuais.

Segundo Amiralian (1986), na Idade Antiga acreditava-se que o "comportamento diferente" da PNEE era conseqüência de forças sobrenaturais, sugerindo a crença em uma origem demoníaca das doenças e, mais especificamente, da deficiência mental o comportamento diferente era visto como consequência de forças sobrenaturais, onde as pessoas portadoras de deficiências eram pouco consideradas pela sociedade, os bebês deficientes eram abandonados para morrer de inanição ou para serem devorados por animais selvagens. Também nessa época, em função da valorização do aspecto físico, especialmente da força e da beleza, qualquer tipo de mutilação era inaceitável para os gregos, as diferenças não eram toleradas.

Na Idade Média, considerada a idade das trevas para a ciência, aumentou a crença no sobrenatural, o homem passou a ter poderes invisíveis, tanto para o bem quanto para o mal; os portadores de deficiência eram considerados como resultado da união entre a mulher e o demônio e a prática da magia eram dogmas aceitos, segundo AMIRALIAN (1986), a sociedade agia distintamente com as PNEE, conforme o tipo de excepcionalidade apresentada: os cegos eram considerados videntes, profetas, adivinhos enquanto os psicóticos e epiléticos eram considerados possuídos pelo demônio.

No final da Idade Média, foram criadas instituições para as pessoas desprotegidas e infelizes, assim surge um atendimento com caráter assistencial, Porém pouca consideração era demonstrada para com os indivíduos, que de algum modo se diferenciavam dos padrões comuns de comportamento (AMIRALIAN, 1986).

No Renascimento, tempo de grandes descobertas no campo da medicina, biologia e da saúde, passou-se a estudar o deficiente de modo a procurar respostas para o seu problema (LUBRECHET, 2001:64), evidenciando a busca de soluções científicas para os problemas do homem.

Até o início do século XIX, a deficiência estava associada à incapacidade e dependência, e não havia preocupação com a mudança dessa situação. O abandono e a eliminação das PNEE eram comuns e não tinham preceitos morais e éticos que regiam as relações sociais das diferentes épocas. Somente no final do século XIX e no início do século XX é que se criaram instituições para os deficientes mentais moderados e profundos, com a finalidade de servir de asilo para que eles "incomodassem" o menos possível.

Com a evolução da educação, da psicologia e da sociologia, procura-se compreender as necessidades do ser humano e analisar o comportamento das pessoas, assim a questão da deficiência foi saindo do âmbito da saúde, para o âmbito da educação.
Na primeira metade do século XX, o conceito de deficiência é ligado a uma concepção inatista, e de estabilidade ao longo do tempo, com a origem das deficiências associada às causas orgânicas e o quadro de deficiência dificilmente modificado (COLL, 1995).
Neste início de século, com a economia mudando do modelo agrícola para o modelo industrial, as escolas eram orientadas para a criação de uma força de trabalho alfabetizada, e os alunos considerados excepcionais eram problema para o funcionamento das escolas. Conforme a impossibilidade de acesso às escolas comuns é criada as escolas especiais.
O preconceito é um fenômeno antigo, porem seu objeto e seu conceito tem mudado historicamente, torna-se muito difícil defini-lo. Conforme Jahoda e Ackerman (1969) apud CROCHIK (1997, p.29) o... preconceito é considerado por (...) como um pré-julgamento que predispõe o indivíduo a ter atitudes frente ao objeto em questão, e este pré-julgamento, por sua vez, é determinado pela relação atitudes frente ao objeto em questão, e este pré-julgamento, por sua vez, é determinado pela relação entre o indivíduo e aquilo que a cultura lhe oferece para se expressar e ser expressada por ele. Mais adiante, os mesmos autores colocam que o preconceito... representa uma subcategoria do pré-conceito, apóia-se no pensar estereotipado, sem confundir-se com um ou com outro. Do ponto de vista psicológico, o preconceito é (...) uma atitude de hostilidade nas relações interpessoais, dirigida contra um grupo inteiro ou contra os indivíduos pertencentes a ele, e que preenche uma função irracional definida dentro da personalidade. Em cada época, a PNEE, como foi relatada anteriormente, foi vítima de um tipo de preconceito, conforme os valores e os costumes do próprio período.
Por volta dos anos 40 e 50, ainda sobre os dados quantitativos dos testes de inteligência, há um questionamento quanto á origem constitucional e incurabilidade do distúrbio. Havia a concepção de que a deficiência podia ser motivada pela ausência da estimulação adequada ou por processos de aprendizagem incorretos.
Nas décadas de 60 e 70 há uma mudança no conceito de deficiência, não sendo mais vista como o fenômeno autônomo do aluno, porém influenciada por fatores ambientais, que ao invés de favorecer a aprendizagem do aluno com características deficitárias, dá-se maior importância aos processos de aprendizagem e às dificuldades encontradas pelos alunos (Coll, 1.995:50).
No período entre os anos 70 e 90, o movimento da integração de alunos deficientes em classes comuns. Mas é a partir da década de 80, com a luta pelos direitos das pessoas, denominada portadora de deficiência, que a prática de integração teve maior impacto.
Em movimento favorável à integração educacional de alunos com algum tipo de deficiência na escola regular são considerados vários motivos e argumentos. A integração é vista como um processo mutante e dinâmico e tem como objetivo que todos os alunos fiquem juntos na mesma escola, em contato com colegas da mesma faixa etária, onde pela visão educacional favorece o aluno com necessidades educacionais especiais para um melhor desenvolvimento e uma socialização mais completa e para os demais alunos um contato com metodologias mais individualizadas e atitudes de respeito e solidariedade. Para o sistema educacional como um todo, acredita-se que a integração amplia a competência profissional dos docentes, favorecendo lhes o acesso a projetos educacionais mais complexos e uma maior provisão de recursos educacionais.
Surgem os questionamentos, quanto à contribuição da integração para a mudança social efetiva, em termos de atitudes, espaço físico e de práticas sociais. A preocupação é de preparar a criança para estar na escola, ajudando-a a adquirir as habilidades que ela precisa. Não há pressuposição de mudança na escola. Prepara- se a criança para estar na escola, como ela é (MARTINO, 1999:48).
Em 1990, com a participação do Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos na Tailândia e em 1994 com a Declaração de Salamanca são lançadas às sementes para Educação Inclusiva. Nesse movimento, a terminologia corrente passa a ser Necessidades Educacionais Especiais.
A inclusão social é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade e o ensino inclusivo é a pratica da inclusão de todos independentes de seu talento ou necessidade especial. A escola inclusiva se propõe a realizar mudanças de natureza física, estrutural e ideológica, para que as diferenças de seus alunos possam ser atendidas, mantendo o seu papel na formação educacional, cultural e social, de acordo com o princípio de que todas as crianças podem aprender e fazer parte da vida escolar e comunitária (Meler,1997:67).
Com a inclusão, abandona-se o modelo médico em que a criança é quem tem o problema. A criança pode ter problemas sim, mas há problemas também no meio ambiente, nas atitudes do público, na subestimação de suas capacidades, e sua aceitação pela comunidade, na legislação, etc. (Mittler,1.999:75).
Assim, afasta-se do modelo deficitário, da insuficiência, que considera que os problemas existem somente na criança, que ela é quem precisa estar

preparada para estar na sociedade. Esta é a grande diferença, o modelo da inclusão reconhece a necessidade da mudança social. A escola muda. A inclusão não significa apenas colocar uma criança com necessidades educacionais especiais em uma sala de aula ou em uma escola, mas trata de como lidamos com a diversidade, com a diferença. Inclusão não quer dizer que somos todos iguais, mas vê com respeito a nossa necessidade, a diferença de cada ser humano.

2.1 METODOLOGIA

Diante do objetivo deste artigo, o mesmo foi desenvolvido por meio da pesquisa bibliográfica, uma vez que foi realizado a partir de material publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos.

CONCLUSÃO

Diante dessas considerações, é importante as instituições de ensino planejar e executar ações promovendo praticas de ensino coletivo eficazes no processo de ensino e aprendizagem de seus estudantes, com foco em transformar cidadãos participativos e transformadores na sociedade em que vivem.

Devemos refletir que “fundamentalmente todos os indivíduos são semelhantes em sua essência... existem certas características na natureza humana que se pode encontrar em todas as crianças e em todas as pessoas de qualquer idade, há considerações abrangentes a respeito do desenvolvimento da personalidade humana... que são aplicáveis a todos os seres humanos, independentemente de sexo, raça, cor de pele, credo ou posição social” (Winnicott 1994, p. 97)

Portanto, devemos derrubar as muralhas de preconceitos, para construir uma escola comprometida com as PNEE e com isso buscar uma escola e uma sociedade inclusivas, a que todos tenham acesso e onde sejam respeitados os limites e diferenças de cada um, sendo dado espaço a todas as pessoas para que elas possam crescer e transformar cada dia mais o seu meio, rompendo com determinação barreiras impostas nos paradigmas de nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

AMIRALAN. M.L.T.M. Psicologia de excepcional. In Rappaport, C.R. (coord.) Temas-básicos de Psicologia. São Paulo: EPU, 1986, V.8.

ARANHA, M.S. F. Inclusão Social e Municipalização. In Novas Diretrizes daEducação Especial. Governo do estado de São Paulo: Secretaria de estado da Educação, 2001.

BRASIL. Ministério da educação especial e do Desporto. Secretaria da Educação. Educação especial no Brasil. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

Brasília: CORDE, 1994. Centro nacional de educação especial. Portaria nº69, de 28de agosto de 1986.

COLL, E; PALÁCIOS, J; MARCHESI, A. (org.) Desenvolvimento Psicológico e Educação; necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DAMIÃO, C.R.T.Educação Especial: Visão de professores e Psicólogos.

Dissertação de Mestrado, PUC-Campinas, 2000.

Diretrizes da Educação Especial. São Paulo: SE? CENP, 1989.

ESPAÇO XXI. O que é Síndrome de Down. In. Parceria, 8(dezembro);3-4.

Campinas: Instituto Educacional Parthenon, 2000.

LABRECHET, F. Inclusão, In Educação Infantil: Manual daFamília.

Pirassununga: Colégio” John kennedy”, 2001.Mímeo.

MARTINO, L.M. Sem Distinção. Educação, 26(224): 34-40, 1999.

MITTLER, P. Inclusão Escolar é Transformação na Sociedade. Presença Pedagógica, 5(30): 5-15, 1999.

NORONHA, Maria Helena de Rodrigues, Maria Helena. O deficiente da audição e a Educação Especial. Coleção Didática Dinâmica: Rio, 1974.

SCHWARTZMAN, J.S. (org.). Síndrome de Down. São Paulo: Mackenzie; Mennon, 1999.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A ALFABETIZAÇÃO

SABERES E FAZERES NECESSÁRIOS AO DOCENTE

RONALDO DOS SANTOS MATOS

RESUMO

Este artigo tem por objetivo articular a importância da educação infantil para a alfabetização, traçando um breve histórico da evolução do conceito de educação infantil sob a perspectiva Legal e educacional, pontuar as principais considerações do desenvolvimento da criança e das concepções de

profissionais presentes ao longo destes processos.
Palavras Chave: [Palavras-chave]

INTRODUÇÃO

Embora a muito se discuta nos âmbitos educacional, social e político quais as concepções de infância, de docência e a pertinência dos programas curriculares ante a sociedade na qual nos inserimos, o que se observa a despeito do que se esperaria após décadas de estudo e produção acadêmica, é que a educação, em especial a pública, não conseguiu diminuir os abismos sociais e tampouco alfabetizar as camadas mais pobres de nossa sociedade. Numa curva em franca ascendência, os números são cada vez mais contundentes, e evidenciam a incapacidade de nosso sistema educacional de fazer frente à demanda de alfabetização. Os dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2016, 54,73% dos mais de 2 milhões de educandos ao final do ciclo de alfabetização (3º ano) apresentaram níveis insuficientes de leitura, sendo que 33,95% destes mesmos alunos inserem-se entre as crianças com níveis insuficientes de escrita. Números expressivos, e reveladores se considerarmos que cada unidade que se soma a este montante, corresponde a uma pessoa, que caso não seja alfabetizada não terá condições de atuar ativamente na sociedade de modo autônomo e crítico. Entre as causas deste problema, estariam as políticas públicas? Seria insuficiência ou deficiência formativa docente? Estaríamos nós reproduzindo concepções que considerávamos superadas? De que modo podemos avançar? Qual a contribuição possível, entre educação infantil e alfabetização? Entre indagações e considerações, este breve artigo é um convite para um olhar histórico e teórico sobre educação infantil e a importância desta etapa para alfabetização tendo como balizador o currículo da cidade de São Paulo.

DESENVOLVIMENTO

A educação infantil

O conceito educação infantil, segundo OLIVEIRA, 2010, proveio do que se chamou por “educação pré escolar”, termo que abrangeu em dado momento todo atendimento fora da família a crianças e adolescentes que não frequentavam o ensino fundamental. Entre tanto, com a universalização da escolaridade, o conceito de pré-escola restringiu-se ao que nossa legislação denomina educação infantil, isto é, o atendimento educacional formal recebido pelas crianças a partir de 7 anos, e recentemente as de 6 ou mesmo 5 anos dentro do nível de ensino considerado obrigatório.

Embora a Constituição Federal de 1988 tenha estabelecido o direto à educação desde os 0 aos 6 anos, somente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) em 20 de dezembro de 1996, foram estabelecidos critérios para o atendimento de crianças nos CEI - Centros de Educação Infantil, espaços de educação que possuem a incumbência o atendimento às crianças entre 0 e 3 anos de idade, e pré-escolas com foco no atendimento a crianças entre 4 e 5 anos. OLIVEIRA 2010, pontua, que este marco Legal explicita a ruptura com a tradição assistencialista existente até então, considerando-se que agora a educação infantil é caracterizada como nível de ensino. Este rompimento estabelece, portanto, a necessidade de se buscar um amplo debate sobre os padrões de qualidade na educação infantil.

Discutir padrões básicos de qualidade da educação infantil, implicam, contudo, em indagar-se sobre o que pensam e o que querem os sujeitos destes direitos – Como preconiza a Consulta Sobre Qualidade da Educação Infantil, realizada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação em 2011. Campanha esta, que objetivou somar forças políticas para que se assegurassem os direitos educacionais referentes à Educação Infantil. Iniciada em 1999, a proposta era priorizar ações em favor da defesa e da promoção dos direitos educacionais em todos os níveis. Tida como uma importante e diversa articulação no campo da educação nacional, consistiu numa rede de grupos e entidades que se somaram, e distribuíram-se em todas as regiões do país. Hoje considerada uma rede de atuação, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, é fundadora da Campanha Global pela Educação (CGE), e da Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (CLADE), e é também uma das fundadoras da Rede Lusófona pelo Direito à Educação (ReLus).

Campos,1998 ressalta, que a educação infantil não se limita ao acesso, mas também à qualidade da educação oferecida. E questiona qual educação se deseja para a construção de uma sociedade mais democrática e solidaria. Indaga ainda, até que ponto a educação infantil chega aos diversos segmentos sociais e responde às exigências contemporâneas de aprendizagens e respeita o direito de crianças de se desenvolverem como seres humanos.

Educação infantil: Quem são e como se desenvolvem sujeitos deste direito? Como se constituem enquanto pessoas?

Ao discutirmos a educação infantil, somos conduzidos à uma crucial necessidade: saber a quem se destina o direito postulado. Diante de tamanha pretensão, consideraremos que no âmbito da educação infantil pública paulistana, pressupõe-se que tal compreensão possa ser alcançada inserindo-se a realidade do território:

As(os) educadoras(es) precisam conhecer a comunidade na qual a UE se situa. Participar de vivências

e experiências que deem valor aos elementos extraídos dos territórios confere aos bebês e às crianças um olhar de compreensão sobre as suas vidas e cria cumplicidade e inclusão social. As escolas públicas, especialmente aquelas situadas em territórios de vulnerabilidade e pobreza, têm um compromisso muito grande com os bebês e as crianças de valorizar seus territórios do entorno, sua família/responsáveis e suas vidas constantemente desqualificadas pela mídia, pela política, pela sociedade. (SME; SÃO PAULO, 2019 p. 29)

Entretanto, embora a problematização acerca da importância dos territórios tenha sido inserida na proposta curricular paulistana a pelo menos uma década, esta não possibilitou auferir avanços significativos para além das discussões no âmbito teórico.

Conhecer os referenciais teóricos que nortearam e ainda hoje influenciam o entendimento sobre os processos que caracterizam aspectos que possibilitam compreender como se desenvolvem os sujeitos deste direito se faz necessário para que possamos compreender as diferentes perspectivas que se articulam quando pensamos sobre crianças que se desenvolvem biologicamente, num dado contexto sócio-histórico, e as implicações afetivas e emocionais que se integram e articulam-se neste contexto. Através deste panorama, perceberemos que superações se fazem necessárias tanto no que se refere às bases referenciais quanto no que tange às práticas implementadas através destas. Abordarei a seguir, aspectos relevantes às postulações de Jean Piaget, Lev Semenovich Vygotsky e Henry Wallon teóricos que embora clássicos, ainda tem suas propostas utilizadas como fundamentadores de currículos, os quais ao menos em tese engendram aspectos dos estudos de cada um deles.

Partindo do desenvolvimento mental da criança, os estudos de Piaget (1896-1980), sugerem que o desenvolvimento cognitivo começa quando nascemos e atinge seu ápice na vida adulta, quando o modo de conhecer, hipotético dedutivo não mais se altera. A proposta piagetiana ampara-se notadamente na Biologia e é nela que o autor se inspira, já que postula que todos os seres vivos buscam, para sua sobrevivência, estar em equilíbrio com o meio em que vivem, ao com ele interagirem.

De acordo com Jean Piaget, o desenvolvimento é provocado por um conflito, que retira o sujeito de um estado de equilíbrio e ao qual ele almeja retornar. Para tanto é necessário que aconteça o processo de equilibração ao qual Piaget denominou processo de equilibração majorante, que consiste num processo de equilibração entre uma demanda (oriunda de um determinado conflito, que surge em contato com o mundo interior ou exterior) e a busca de satisfazer essa necessidade para reestabelecer o equilíbrio. É esse mecanismo do desenvolvimento presente em todos os estádios do desenvolvimento humano que possibilita a evolução mental ao reestabelecer o equilíbrio, tendendo a um equilíbrio mais estável que anterior à perturbação, e o alcance de novas estruturas de modo qualitativamente diferente e por consequência mais complexos. Para o processo de equilibração majorante ocorrer, quatro fatores são importantes, a saber: A maturação – A hereditariedade e crescimento orgânico e, especialmente, a maturação do complexo formado pelos sistemas endócrinos e pelo funcionamento de alguns aparelhos ou circuitos da percepção como por exemplo a visão e a audição; a experiência ativa – O exercício e experiência adquirida na ação sobre objetos; A interação social; e a equilibração.

Outro aspecto importante da teoria piagetiana é que, nela, o desenvolvimento se dá mediante a construção de quatro estruturas cognitivas distintas, chamadas “estádios”, que são sequenciais, já que a construção do seguinte se dá no que o antecede, em seu anterior. Os estádios são os seguintes:

1) Período sensório-motor (por volta dos 0 - 24 meses de idade) - Período no qual o desenvolvimento é conquistado por meio da percepção e dos movimentos. Neste início da evolução mental, não há diferenciação entre o eu e o mundo exterior, contudo, não há consciência pessoal, é, portanto, um egocentrismo inconsciente e integral.

2) Período pré-operatório (por volta dos 2-7 anos de idade) – Período no qual a linguagem aparece e as condutas são amplamente modificadas tanto afetivamente, quanto intelectualmente, ainda que a criança seja caracterizada pelo pensamento egocêntrico, no qual a visão do mundo parte do próprio eu, sem que seja consciente. Diante das situações concretas existentes em seu meio físico e social, a criança utiliza os recursos adquiridos na fase anterior.

3) Período das operações concretas (por volta dos 7-11 – 12 anos de idade) – Período em que a criança desenvolve consideravelmente a linguagem e também desenvolve a capacidade de relacionar e coordenar diferentes pontos de vista além do seu, segundo lógica e a coerência, desenvolve a capacidade de cooperação e é evidente o declínio das formas egocêntricas, ao passo que a assimilação racional e complexa do mundo interno e externo se constituem, é neste estádio que acontece internalização de regras de ações por meio de operações mentais reversíveis.

4) Período das operações formais (por volta dos 12 anos em diante) – Período no qual a criança consegue construir teorias e formular hipóteses por meio de esquemas conceituais abstratos e realizar operações mentais seguindo princípios de ordem da lógica formal abstrata. É neste estádio que se

observa a formação da personalidade e a inserção afetiva e intelectual no meio social adulto.

A proposta de Vygotsky, por sua vez, alicerça-se firmemente na interação sócio-histórica como determinante para que ocorram as mudanças qualitativas do comportamento humano, haja visto que o autor se inspira, na teoria do materialismo histórico dialético. Seu objetivo principal foi caracterizar a construção do comportamento humano e elaborar hipóteses que evidenciassem o modo pelo qual este origina-se por meio da sociedade e da cultura em dado período histórico na vida dos indivíduos. Para sua proposta, três questões eram centrais: a relação dos seres humanos com seu meio físico e social; o trabalho como meio fundamental de relacionamento do homem com a natureza, bem como as implicações psicológicas desse relacionamento; e a análise da natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem. Seus estudos propõem que a relação individuo/sociedade são resultado da interação dialética do homem com seu meio sociocultural, e que ao passo em que transforma a natureza para atender suas demandas, transforma também ele próprio, e que este comportamento influenciará diretamente o seu comportamento futuro. Sendo assim, aspectos biológicos e sociais do indivíduo se integram numa interação evolutiva que se construiu através da história da humanidade constituindo o que chamou de funções psicológicas superiores, que consistem na capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação entre outros mecanismos, intencionais e conscientemente deliberadas, que possibilitam ao homem ir além de suas determinações biológicas e impressões imediatas, diferenciando-se portanto, das características inatas e determinantes presentes em outras espécies. Neste processo, são postulados por Vygotsky quatro planos genéticos, que articulam-se e determinam o funcionamento psicológico e o comportamento humano, são eles: o filogenético que corresponde história da espécie; o sociogenético busca compreender a evolução cultural humana, na qual o indivíduo se insere; o ontogenético, que corresponde ao desenvolvimento individual do sujeito; e o microgenetico que refere-se ao desenvolvimento subjetivo das funções psicológicas superiores. Para Vygotsky, há dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, que corresponde, ao nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados (VYGOTSKI, 1984/2007, p. 95-96) e o nível de desenvolvimento próximo (ou potencial), que se refere àquilo que é capaz de realizar, porém com o auxílio do outro. Segundo Vygotsky uma das principais características que distinguem o homem dos animais é a transcendência das limitações biológicas e da experiencia individual, devido a interações sociais por meio das quais acessamos e assimilamos experiências humanas das quais provem os conhecimentos, habilidades e procedimentos comportamentais, e que, a linguagem desempenha as funções de comunicação e transmissão do pensamento. A educação nesse sentido, desempenha importante papel na constituição humana por possibilitar uma aprendizagem sistematizada dos signos, que consistem na representação ou expressão de ideias, situações e objetos.

Henry Wallon, durante os anos em que desenvolveu seus estudos sobre o desenvolvimento psicológico da criança, objetivou caracterizar o desenvolvimento de modo global e integrado, conjugando os aspectos afetivo, cognitivo e motor, evidenciando através destes, as correlações que acarretam a formação da personalidade. Sua obra advém de um método comparativo genético e neuropatológico através dos quais, segundo categorização de diferentes deficientes mentas e de suas observações quanto a sujeitos vitimados por traumas de guerra, conseguiu identificar uma teoria com diferentes níveis e velocidades de desenvolvimento que se configuram segundo cinco estágios que se sucedem de modo progressivo não linear, dentre os quais se articulam: Estágio 1 - 1.a) Impulsivo – (0-3 meses) e 1.b) Emocional – (3 meses a 1 ano); Estágio 2 - 2.a) Sensório-motor – (1 ano a 18 meses) e 2.b) Emocional – (3 anos); Estágio 3 - Personalismo (3 a 6 anos), - Crise de oposição (3 a 4 anos), - Idade da graça (4 a 5 anos) , - Imitação (5 a 6 anos); Estágio 4 – Categorial (6 a 11 anos); Estágio 5 – Adolescência (a partir de 11 anos).

As três teorias brevemente referenciadas influenciaram substancialmente as propostas curriculares empreendidas nacionalmente, e tomando por exemplo a rede municipal de São Paulo, é facilmente percebida a presença dos três referenciais, ou ao menos, a tentativa de implementação dos pressupostos postulados pelos teóricos supracitados. Porém, não são incomuns os equívocos cometidos na tentativa de adaptá-las.

Desde década de 80 até a atualidade, a proposta piagetiana, embora menos evidente, tem sua teoria implícita na segmentação entre as práticas de ensino que devem ou não ser iniciadas em determinada faixa de idade, diferenciação esta, que o próprio autor não objetivou, mas que tomou corpo na “Psicogênese da Língua Escrita” formulada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, na qual as autoras relatam uma pesquisa sobre o desenvolvimento de leitura e escrita, que ainda hoje é um marco referencial da proposta alfabetizadora, e cuja estrutura teórico-metodológica é fornecida pelo construtivismo de Piaget no qual a criança ativa constrói seu conhecimento na interação com o meio – neste

caso a língua escrita – e se desenvolve ao longo de estágios (ANDRADE,2017).

De modo quase que conjugado às premissas de Piaget, mas objetivando avanços, iniciou-se um movimento na tentativa de implementar uma proposta curricular ancorada na teoria sociointeracionista. Impulsionado pelos movimentos de redemocratização nacional, o referencial de Vygotsky, disseminou-se amplamente nos currículos de educação pública de diversos estados e municípios brasileiros, e embora ainda hoje tenham um forte destacamento no meio acadêmico e nos currículos estaduais e municipais, a proposta foi implementada de maneira superficial e equivocada na maioria das tentativas de aplicação de um programa que materializasse os aspectos centrais do sóciointeracionismo. Um exemplo marcante de prática docente equivocada que disseminou-se nessa época, e que ainda hoje persiste, são "práticas pedagógicas" nas quais professores agrupam crianças que saibam ler e escrever com outras ainda não alfabetizadas, esperando que por meio da interação proporcionada entre estes, o processo de alfabetização se efetive através da interação social. Atualmente, o Currículo da Cidade de São Paulo para a Educação Infantil preconiza:

A educação é um processo social. As pessoas se educam e são educadas cotidianamente nas suas relações interpessoais, nas ações de convivência, no trabalho, no lazer, nos diálogos produzidos nos espaços públicos e privados e nas interações com as informações a partir de diferentes tecnologias. A educação é um bem público e um valor comum a ser compartilhado por todos. Ela possibilita constituir uma vida comum nos territórios. É um direito de todos, tendo importante papel na constituição subjetiva de cada sujeito e possibilitando a participação nos grupos sociais. É pela educação que uma sociedade assegura a coesão e a equidade social, a solidariedade e, num movimento complementar, o desenvolvimento pessoal de todos e de cada um.(SME; SÃO PAULO, 2019 p. 20)

Atualmente, os equívocos mencionados anteriormente ainda persistem, propostas curriculares que buscaram privilegiar interações entre as crianças, como se tais práticas pudessem fazer emergir a aprendizagem da leitura e da escrita, evidenciando que não saíram do ideário equivocado de muitos programas curriculares uma concepção fantasiosa de aprendizagem.

Hoje, a teoria de Henry Wallon é a que tem sido mais referenciada nos últimos currículos da educação pública paulistana. O Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO; SME, 2015), e o Currículo da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO; SME, 2019), foram elaborados com a missão de apresentar uma nova fundamentação teórica para um programa de ensino constadamente ineficiente e reprodutor de exclusões sociais. Apresenta-se, portanto, como uma tentativa de emular os pressupostos teóricos formulados por Wallon, nos quais o desenvolvimento da pessoa é caracterizado como uma totalidade resultante de um desenvolvimento sincrético, no qual a integração dos conjuntos motor, afetivo e cognitivo, que se articulam em estágios, e que são regidos por meio de três leis reguladoras do desenvolvimentos: Lei de alternância funcional, na qual evidencia-se uma alternância entre as formas de atividades e de interesse da criança, Lei de Predominância Funcional, que consiste na alternância dos conjuntos funcionais; e Lei de Integração Funcional, que estabelece a relação entre os estágios como hierarquizada, na qual os estágios iniciais são conjuntos mais simples que vão sendo dominados e integrados aos conjuntos mais complexos, de acordo com as possibilidades do sistema nervoso e do meio ambiente. (MAHONEY, 2012, p. 14).

Enquanto apoiam-se de modo equivocado em pressupostos postulados por teóricos clássicos, os currículos nacionais de educação pública tendencialmente fecham-se às evidências cientificas como os obtidos através de estudos oriundos da ciência cognitiva. Ramo da ciência e da psicologia que tem se esforçado largamente em indicar caminhos que possam propor de modo eficiente possibilidades de ensino de habilidades de leitura e de escrita do sistema alfabético.

Nesse sentido, Jean-Émile Gombert afirmou na Política Nacional de Alfabetização (2019):

As pesquisas em psicologia cognitiva e em neurociências nos permitem compreender os mecanismos cognitivos e neurobiológicos que entram em ação na aprendizagem. Esses conhecimentos são importantes, porque nos permitem distinguir o que é simples crença daquilo que são fatos cientificamente estabelecidos. Assim, hoje é possível afirmar que a leitura deve ser objeto de um ensino explícito em suas diferentes dimensões e que, para alcançar as habilidades de bom leitor, é necessário que a atividade seja repetida de modo regular e frequente, a fim se tornar automática. A automatização só acontecerá para os alunos que tiverem uma prática suficiente de leitura e de escrita. Para que essa prática seja importante, na sala de aula e em casa, é necessário que as atividades propostas suscitem e desenvolvam nos alunos a vontade de ler, a vontade de escrever. Não há, portanto, nenhum sentido em opor aprendizagem sistemática e prazer de ler. Não se trata de dois métodos opostos entre os quais se deve escolher um, mas de duas condições que o pedagogo deve levar em conta para um ensino bem-sucedido. (Gombert; MEC/PNA, 2019 p.28)

A função docente na educação infantil

(Oliveira, 2010) pontua que a profissionalização dos

educadores que trabalham na educação infantil é um processo cultural que de depende da função atribuída à creche e à pré-escola. Afirma ainda, que é urgente a necessidade de se refletir sobre a formação dos sujeitos que que trabalham com crianças entre 0 e 5 anos. E contextualiza:

[...]A inclusão da creche no sistema de ensino acarretou uma série de debates sobre o que é a função do docente e como preparar professores com perfis que respondam mais adequadamente à diversidade de situações presentes na educação de crianças, desde o nascimento, em instituições educacionais. Também mudanças que têm ocorrido nas concepções propostas em relação à construção do saber e à escola trazem consequências para a prática pedagógica e despertam para a necessidade de modificações na formação docente. (OLIVEIRA, 2010 p.23)

Ao longo da evolução do conceito de educação infantil, amalgamas criadas entre as demandas sociais e os encaminhamentos desdobrados pelas políticas púbicas consolidaram em dado período, diferentes modelos de perfis profissionais no contexto educacional infantil, dentre os quais destacaremos os modelos familiar e o recreacionista:

[...] Historicamente a formação docente da área da educação infantil tem sido extremamente pobre ou inexistente principalmente a dos que trabalham em creche, área de muita atuação leiga e predominantemente feminina. Isso se deu porque, dentro do quadro de marcantes desigualdades entre as diversas e antagônicas classes sociais existentes em nossa sociedade , a concepção assistencialista, tradicionalmente usada para nortear o trabalho realizado nas creches – particularmente naquelas que atendem crianças filhas de famílias de baixa renda –, fez com que pessoas sem qualificação profissional especifica fossem recrutadas para cuidar das crianças e interagir com elas. O “currículo oculto” a permear a (pouca formação do pessoal recrutado envolveria apenas experiencia de cuidar dos próprios filhos. (OLIVEIRA, 2010 p.23-24)

Na concepção familiar de profissional da educação infantil, o que se espera é que ele tenha paciência com as crianças e seja capaz de expressar afetividade, e demonstre firmeza na condução do grupo infantil. Enquanto no modelo recreacionista, as demandas requerem que o profissional seja eficiente na condução de brincadeiras e práticas recreativas. Ainda que estes ideários de perfis profissionais não sejam validados do ponto de vista oficial, e estejam sabidamente superados, ainda persistem na prática de muitos docentes e materializam- de modo oculto na implementação de currículos que reduzem às possibilidades de aprendizagem na educação infantil à vivência de interações com crianças e adultos e de modo central ao brincar, além da busca por práticas que possam alcançar pressupostos abstratos. Um exemplo concreto que pode demonstrar o grau de abstração proposto por alguns programas, é a Matriz de Saberes do Currículo da Cidade de São Paulo para a educação infantil, que salienta:

A Matriz de Saberes tem como propósito formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários que fortaleçam uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável, e indica o que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos devem aprender e desenvolver ao longo do seu processo de escolarização. (SME; SÃO PAULO, 2019 p. 40)

Ao estabelecer sua matriz de saberes, o que se percebe, é que a educação infantil paulista não objetiva comprometer-se diretamente com ações diretas de ensino que possam contribuir com a alfabetização. O que se nota, é uma matriz de saberes na qual os professores tem por tarefa buscarem a promoção de ações que possibilitem inserir as crianças em um contexto idealizado de desenvolvimento, o qual a própria estrutura de Estado existente, não é capaz de proporcionar em todas as suas áreas de atuação.

De modo objetivo: não é possível um professor de educação infantil com média de 25 alunos por sala, dentre os quais coexistem diferentes realidades familiares, econômicos e territoriais muitas vezes diversificadas e desiguais, oferecer em sua atuação profissional, um ensino que alcance uma educação com finalidades tão amplas, que muitas vezes remontam tarefas para além das quais foi formado.

Como exemplo a matriz de saberes da proposta pela Secretaria municipal de educação de São Paulo:

(SME; SÃO PAULO, 2019 p. 40)

Como se não fosse o bastante, diante de tal Matriz de Saberes, o que se observa nesta proposta é um conjunto de objetivos que apresentam-se como uma proposta moderna, e voltada para o humanismo e o compromisso com a sustentabilidade do planeta, metas honrosas e necessárias para a sociedade global, mas que deveriam serem encaminhadas em todas as esferas da sociedade e da administração pública, e não apenas para a educação, em especial a infantil:

Desde o primeiro momento, a PMSP e a SME adotaram os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS como compromisso a ser cumprido pela Cidade de São Paulo até 2030. Trata-se de um ambicioso conjunto de 17 objetivos com metas e ações específicas adotadas por 193 países-membros das Nações Unidas. Esses objetivos buscam “garantir uma vida sustentável, pacífica, próspera e equitativa na Terra, para todos, agora e no futuro” (UNESCO, 2017, p. 6), para assim conquistar o bem-estar de todos os cidadãos e a garantia da vida

no planeta. É importante lembrar que essa Agenda dá continuidade aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM, estabelecidos no ano de 2000 com foco na garantia de dignidade de vida. A partir da Rio+20, Conferência da ONU sobre Desenvolvimento Sustentável realizada aqui no Brasil em junho de 2012, a Agenda 2030 foi construída sob a liderança dos Estados-membros da ONU com a participação das principais partes interessadas e de grupos organizados da sociedade civil (ONU, 2015). Diferente dos ODM, cujo cumprimento de objetivos era responsabilidade dos Estados, os ODS trazem a responsabilidade para os Estados-membros, empresas e sociedade civil. O ex-secretário Geral da ONU Ban Ki-Moon afirmou que constituem um apelo global, pois demandam as "ações de todos, em todos os lugares. (SME; SÃO PAULO, 2019 p. 56)

(SME; SÃO PAULO, 2019 p. 40)

Estudos como os de Ângela Naschold (2015), evidenciam a necessidade de inserir as crianças desde cedo na cultura leitora, e diminuir por meio da educação o desnível que acontece nesse sentido, devido à precariedade existentes nos contextos social e familiar das crianças, em especial as oriundas de extratos sociais menos favorecidos.

Contudo, observamos que propostas como a do currículo da cidade de São Paulo, desconsideram as evidências científicas e recusam-se em perceber as demandas da alfabetização e fazer da educação infantil um aliada da alfabetização. Ao contrário: objetivam metas que não deveriam ser buscadas na educação infantil, implementam práticas que reduzem o período da educação escolar à uma etapa da educação na qual ao professor cabe a tarefa central de possibilitar às crianças diferentes vivências do brincar, privilegiando as interações e reforçando a visão de recreacionista e de cuidador. Retiram, portanto, da centralidade docente na educação infantil a preocupação com contextos e práticas que possam ser interpretada como "alfabetizadoras" sob a suspeição de esvaziar a infância de seus significantes e de comprometer o desenvolvimento das crianças, quando na verdade, a educação infantil deveria desenvolver bases de aprendizagem e promover processos de ensino que diminuiriam as desigualdades. Neste âmbito, Naschold (2015, p.272) afirma que:

[...] Quando acontece de o contexto social e familiar da criança apresentar-se refratário ao desenvolvimento argumentativo pela quase ausência da realização de jogos de linguagem múltiplos e variados, a base da leitura apresenta-se extremamente frágil e a criança chega à escola com um histórico de linguagem pouco desenvolvido. Nessa situação, a sociedade e, com ela, o sistema escolar e os seus agentes diretos (os professores das crianças e formadores dos professores) têm a responsabilidade de, além de fomentar a cultura leitora em seu contexto geral, cuidar para que nas salas de aula sejam desenvolvidos processos de ensino eficazes para retomar a falha de muitas crianças e "nivelar o campo de jogo". (NASCHOLD; PEREIRA, 2015 p.272)

A importância da educação infantil para a alfabetização

A educação infantil tem sido vista como um período da educação que antecede às práticas escolares que visam a aquisição do sistema alfabético de escrita e das práticas de leitura propriamente ditas. Entendido como um período no qual as crianças devem ter suas potencialidades estimuladas e seu desenvolvimento integral assegurados. Compreensão esta, que quando amparada e disseminada em programas curriculares como o em curso pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, tendem a pressupor que as práticas docentes necessitam estar voltadas à interações que promovam o desenvolvimento modo global e integrado, conjugando os aspectos afetivo, cognitivo e motor do indivíduo.

Contudo embora a ideia se apresente sedutora, o que se percebe em um currículo como o da cidade de São Paulo, é que este privilegia largamente as interações empíricas espontâneas, como se por meio destas, magicamente, a criança por si só, pudesse desenvolver estruturas cognitivas que lhe garantissem meios cognitivos e comportamentais para "alcançar" níveis de proficiência em leitura quase que por osmose. Desconsideram, portanto, toda engenharia neuronal e cognitiva que se constitui sobre a base na qual se assenta a alfabetização. Com efeito, práticas docentes voltadas à metalinguagem, e quaisquer práticas que possam contribuir de modo significativo com a aquisição do sistema de escrita, são muitas vezes quase que criminalizados nas escolas públicas.

Considerar que seja imperativo na infância a existência de um período voltado ao brincar, ao domínio de sua corporalidade e seu desenvolvimento de modo integral nos anos pré-escolares não é de modo algum equivocado. A contradição se apresenta ao considerar que se empreendidas práticas de ensino que possibilitem exercícios de metalinguagem, ou que tornem acessíveis meios concretos e necessários para a compreensão de letras, partes que compõem as palavras, ainda que por meios lúdicos, possam comprometer ou cercear a infância.

Dados estatísticos evidenciam de modo bastante contundente números que confirmam índices alarmantes de analfabetismo funcional entre estudantes recém saídos do ensino fundamental. Números que denunciam a necessidade de buscar caminhos diferentes dos empreendidos até então. Desconsiderar a necessidade de implementação da literacia

emergente na educação pública é afirmar que a ruptura que se dá entre a educação infantil e o ensino fundamental não seja por si mesma uma realidade a ser combatida.

Embora o currículo da cidade de são Paulo tenha postulado o brincar como prática inerente à todas às áreas de conhecimento que compõem a matriz curricular do sistema de ensino do município de são Paulo, desde o primeiro até o nono ano, o que se observa é uma tentativa muito mais midiática que prática. haja visto que a maioria das unidades escolares voltadas ao ensino fundamental nem ao menos dispõem de espaço físico para que o brincar ocorra de modo efetivo, em espaços cada vez mais limitados, e mesmo as novas unidades escolares entregues nos períodos dos últimos governos, que por sua vez deveriam estar em consonância aos pressupostos curriculares ora mencionados, o que se observa é um desajuste entre o que se propõe e o que se materializa enquanto resultado das políticas públicas.

Consideremos por exemplo, as crianças inseridas em unidades escolares de educação infantil tidas como referência de alinhamento ao currículo da cidade de são Paulo, nas quais foram privilegiadas o brincar espontâneo, o brincar heurístico com objetos de largo alcance, que no intuito de romperem com práticas tidas como superadas e tradicionais, retiraram de suas salas de aula as mesas e cadeiras, bem como toda e qualquer referência a alfabetos, números e mesmo instrumentais que pudessem fazer referência à escrita. Estas mesmas crianças, ao ingressarem no ensino fundamental, encontrarão uma realidade tão contrária à vivenciada até então, de tal modo que as implicações afetivas e emocionais poderão implicar em mais um dificultador do processo de alfabetização, haja visto que a despeito do brincar amplamente viabilizado anteriormente, o que se encontrará em sua nova sala de referência serão carteiras aglutinadas em um espaço reduzido, no qual perfilam-se sobre cadeiras e carteiras as crianças que até então nem mesmo manuseavam cadernos e lápis. Salientemos, contudo que não há oposição quanto à necessidade de favorecer e privilegiar o brincar em suas múltiplas vertentes, e sim à contradição que se estabelece ao transitar da educação infantil para o ensino fundamental no contexto educacional público, e principalmente à negligencia que se constata ao observar o currículo e a política em curso.

Um argumento bastante utilizado para justificar o interesse tão privilegiado no brincar na educação infantil, é o fato de que a criança pobre, na maioria das vezes não dispõe de espaço nas moradias em que residem, nem mesmo de condições seguras e adequadas para que o brincar se constitua como uma pratica inerente às suas infâncias. E não obstante, que o período de suas vidas destinado ao brincar se não vivenciado nesta fase de suas vidas, além de não ser passível de retorno em outro momento, possibilitariam o acarretamento de uma serie desordens no campo afetivo e emocional. Argumento que encontra certa base, mas que encontra um contraponto se considerarmos que a realidade dos muitos alunos que concluem o ensino fundamental sem a mínima condição de utilizar meios escritos para interagir efetivamente com o mundo em que se inserem.

Ao desconsiderarmos que a criança, caso não seja verdadeiramente ensinada, não conseguirá aprender o mínimo necessário para que possa aprender a ler com proficiência e a escrever com eficiência, estamos condenando-a a uma existência na qual não lhe será possível vivenciar plenamente nenhuma das etapas de sua vida, lhe serão expropriadas a autonomia, a cidadania e a vida como um todo, haja visto o volume de informações e o papel que a alfabetização ocupa na contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos defrontarmos com o histórico e com a realidade de insuficiência do programa curricular em curso, o que podemos nos questionar, é se o mais adequado não seria ajustar o ensino na educação infantil de tal modo que as contradições existentes entre a educação infantil e o ensino fundamental pudessem ser minimizadas ao máximo, ou no melhor dos mundos, superadas? - A resposta é sim! Contudo, a implementação de políticas educacionais segue o escrito da política partidária e o que se explicita de modo bastante recorrente, é que as políticas públicas não refletem diretamente as demandas da sociedade como deveriam, tampouco são palco da lógica. Caso contrário, na centralidade da educação infantil estaria a promoção da Literacia Emergente.

Literacia segundo MORAIS (2013) é o conjunto das habilidades da leitura e da escrita (identificação das palavras escritas, conhecimento da ortografia das palavras, aplicação aos textos dos processos linguísticos e cognitivos de compreensão). Para o autor, as evidências científicas apontam, que a aprendizagem da leitura não se efetiva de maneira espontânea, não basta expor a pessoa a um ambiente letrado para que ela a prenda a ler. Para que a criança possa aprender a ler, é preciso que alguém a ensine.

Contudo, literacia não se deve confundir com alfabetização. É possível possuir literacia num sistema não alfabético de escrita. MORAIS (2014) conceitualiza tal reflexão:

A literacia , termo utilizado em Portugal e Espanha e, tal como o francês littératie, adaptado do inglês literacy, não é equivalente a alfabetismo por duas

razões. Porque se pode ser letrado, no sentido de saber ler e escrever , e analfabeto – é o caso dos que só adquiriram um sistema não alfabético de escrita, como o kanji (ideográfico) e os kana (silabários) no Japão – e porque literacia pressupõe uma utilização eficiente e frequente da leitura e da escrita. (MORAIS, 2014, p. 12-13)

Estudos comprovam à luz da ciência, que experiências de literacia vivenciadas em casa (literacia familiar) na educação pré-escolar (literacia emergente), possibilitam efeitos positivos em toda vida escolar posterior. Trata-se, de desenvolver habilidades que favorecerão a fluência em leitura oral, a compreensão de texto, e a escrita de acordo com as regras de ortográficas. É neste contexto, que a Literacia Emergente juntamente com a Literacia familiar, assumem o caráter de urgência ante o cenário negativo no qual insere-se os níveis de domínio da leitura e da escrita segundo avaliações de qualidade do ensino brasileiro. MORAIS (2013), denuncia que no Brasil, a exemplo, apenas um quarto da população atingiu o nível pleno de habilidade de leitura e escrita, sendo que a maioria dos alunos ainda não está alfabetizada ao término do 4º ano.

A Literacia Emergente, consiste num sistema de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita que são desenvolvidos antes da alfabetização. Tais experiencias e conhecimentos podem e devem ser adquiridos pelas crianças de modo lúdico e em consonância com o desenvolvimento cognitivo da criança, sem que para tanto ocorram prejuízos à infância, e tampouco sem tornar a educação infantil em uma cópia da escola formal, em se tratando de metodologias e conteúdo de ordem alfabetizadora. MORAIS (2013), afirma que falar em literacia emergente, não implica absolutamente em alfabetizar na educação infantil, mas, verdadeiramente em ensinar uma serie de habilidades que possibilitarão às crianças, em especial as mais pobres, diminuir o abismo que se constitui ao longo dos anos escolares e por toda a vida.

No livro Criar leitores para professores e alfabetizadores, o autor José Morais apresenta os benefícios da leitura partilhada junto às crianças em idade pré-escolar, entre elas, com destaque à aquisição de vocabulário, haja vista a incidência de vocabulário que dificilmente seriam utilizados em conversas triviais. Considerando que grande parte das crianças entre 15 e 18 meses é capaz de aprender uma palavra nova e relacioná-la com o objeto que ela representa após uma única sessão de leitura compartilhada. Cabendo neste contexto, a incidência de práticas de literacia não apenas no âmbito emergencial através de vivencias proporcionadas pela escola, mas, também em situações proporcionadas no convívio familiar. Sendo assim, MORAIS (2013), observa, é que a leitura partilhada permite às crianças adquirir conhecimentos que serão importantes para a aprendizagem da leitura. Assim, quando a começa a aprender a ler sistematicamente, a criança (na nossa cultura) já sabe que se lê da esquerda para a direita e em linhas sucessivas, e que as palavras são formadas por sequencias de letras e separadas por espaços vazios.

A grande contribuição da literacia emergente e da literacia familiar é destacar o papel do professor e da família nos processos iniciais de compreensão do sistema de leitura e por conseguinte do funcionamento da escrita em sua complexidade. Pesquisas recentes demonstraram os benefícios de inserir as crianças em processos de ensino nos quais a prática de literacia emergente possibilitaram as crianças o contato com situações de ensino e aprendizagem nos quais habilidades de leitura e escrita possibilitaram aos mesmos diminuir os riscos de dificuldades de alfabetização quando inseridos nos processos de alfabetização propriamente ditos, como apontam os resultados de MORESCHI e BARRERA (2017).

MOREIRA e RIBEIRO (2015), apresentaram um estudo exploratório visou descrever as experiências de literacia de bebés entre os 14 e os 25 meses, demonstrando como práticas de literacia no seio familiar podem apresentar indícios de maior desenvolvimento de capacidades de concentração, atenção e desenvolvimento da linguagem oral, além da ampliação do vocabulário.

O documento Política nacional de alfabetização, apresenta uma pirâmide expondo os diferentes níveis de literacia, na qual à base da pirâmide na qual situa-se a literacia básica (da pré-escola ao 1º ano do ensino fundamenta), caracterizada por um conjunto de habilidades fundamentais para a alfabetização, entre as quais a decodificação e o conhecimento de palavras de alta frequência , que por sua vez, fundamentam virtualmente todas as tarefas de leitura. Inserem-se nesta base da pirâmide a literacia familiar, a literacia emergente e a alfabetização. No meio da pirâmide, encontramos a literacia intermediaria, situada do 2º ao 5º ano do ensino fundamental, englobam-se neste caso, as habilidades mais avançadas como a fluência em leitura oral, estratégias de compreensão textual, conhecimentos ortográficos e a consolidação de habilidades básicas para que as crianças possam alcançar conhecimentos mais complexos. No estágio final, no topo da pirâmide, período compreendido entre o 6º ano e todo o ensino médio, situa-se a literacia disciplinar, na qual as habilidades de leitura são correlacionadas aos conteúdos dos diferentes componentes curriculares.

O processo de aprendizagem pode ser mais bem apropriado por parte das crianças, caso sejam possibilitadas situações de ensino significativas e socialmente relevantes, nas qual se efetivem práticas

de inserção na leitura e na escrita de modo eficaz e produtivo. Não podemos, diante da realidade que se repete há décadas, indispormos deliberadamente da educação infantil como um período estratégico para viabilizarmos através do lúdico a aquisição de ferramentas que possibilitassem às crianças uma base de compreensão inicial sobre o sistema de escrita alfabética. Deve ser função da educação infantil e dos educadores que nela atuam proporcionar meios que viabilizem um maior nivelamento ante as condições de aprendizagem das crianças que não encontram em suas casas, e em seu meio familiar um ambiente letrado que as possibilite construir hipóteses sobre o sistema de escrita e seus usos.

THE IMPORTANCE OF CHILDHOOD EDUCATION FOR LITERACY
KNOWLEDGE AND DOING NECESSARY TO THE TEACHER

ABSTRACT
This article aims to articulate the importance of early childhood education for literacy, tracing a brief history of the evolution of the concept of early childhood education from a legal and educational perspective, to point out the main considerations of child development and the conceptions of professionals present throughout these Law Suit.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Paulo Estevão; ANDRADE, Olga Valéria Campana dos Anjos; PRADO, Paulo Sérgio T. do. Psicogênese da língua escrita: uma análise necessária. Cad. Pesqui., São Paulo , v. 47, n. 166, p. 1416-1439, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401416&lng=en&nrm=iso . Acesso em 10 jun. 2020.
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA – Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.
CAMPOS, Maria Malta. Consulta sobre qualidade na educação infantil: o que pensam e o que querem os sujeitos deste direito. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2011.
JOSEFI, Ângela Helena Bona. Alfabetização: concepções e contextos de ensino. Revista ACOALFAplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 5, n. 9, 2010/2011. Disponível em: http://www.acoalfaplp.net. Publicado em: setembro de 2010 – março de 2011. Acesso em 10 jun. 2020.
KOHL, Marta de Oliveira. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.
MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (organizadoras). Henri Wallon: psicologia e educação.11. ed., São Paulo: Edições Loyola, 2012.
MORAIS, José. Alfabetizar para a democracia. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.
MORAIS, José. Alfabetizar para a democracia. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.
MORAIS, José. Criar leitores: para professores e educadores. Barueri, SP: Minha Editora, 2013.
MORAIS, José. Criar leitores: para professores e educadores. Barueri, SP: Minha Editora, 2013.
MOREIRA, Maria Fátima; RIBEIRO, Iolanda. Experiências de contato dos bebês com a Linguagem Escrita. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília, v. 31, n. 1, p. 5-14, mar. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ptp/v31n1/0102-3772-ptp-31-01-0005.pdf. Acesso em 04 abr. 2020.
OLIVEIRA, Zilma de Moraes. Educação infantil: fundamentos e métodos. 5. ed., São Paulo: Cortez, 2010.Coleção Docência em Formação.
PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. Trad. Maria A.M. D'Amorim; Paulo S.L. Silva. 25.ed., Rio de Janeiro: Forense, 2017.
RAPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. Psicologia do desenvolvimento - Teorias do desenvolvimento: conceitos fundamentais.1. ed., São Paulo: E.P.U., 1981. Vol. 1.
RAPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. Psicologia do desenvolvimento - A idade pré-escolar. 1. ed., São Paulo: E.P.U., 1981. Vol. 3.
RAPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. Psicologia do desenvolvimento - A idade escolar e a adolescência.1. ed., São Paulo: E.P.U., 1981. Vol. 4.
RAPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; HERZBERG, Eliana. Psicologia do desenvolvimento - A infância inicial: o bebê e sua mãe.1. ed., São Paulo: E.P.U., 1981. Vol. 2.
REGO, Tereza Cristina. Vygotsky: uma pesquisa histórico-cultural da educação. 25ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade : Educação Infantil. São Paulo : SME / COPED, 2019.
SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Almanaque 75 anos da Educação Infantil: conviver e aprender na cidade de São Paulo. São Paulo: SME/DOT, 2010.
SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientação Normativa nº 01: avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares. São Paulo: SME/DOT, 2013.
SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Currí-

culo Integrador da Infância Paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015a.
SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Orientação Normativa nº 01/2015: Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015b.
SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade : Educação Infantil. São Paulo : SME / COPED, 2019.
THURLER, Mônica Gather. A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se , pratica-se e se vive. 2. ed., São Paulo: SEE/FDE, 1998.
VYGOTSKY, Lev. Semenovitch. A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
VYGOTSKY, Lev. Semenovitch. Pensamento e linguagem. Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto . 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

A PRÁXIS DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL INTERPRETANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA

ROSEMEIRE DA SILVA ANDRADE ARRAIS

RESUMO
A práxis docente está presente na vida do professor que se propõe a assumir uma postura crítico-reflexivo a respeito de suas próprias experiências, fazendo uma leitura de mundo que beneficie as propostas de atividades que tenham a prática como ponto de partida e de chegada. Entendendo a didática como um momento de reflexão sobre a práxis pedagógica, vimos por outro lado que ela contempla uma ação dialética de construção e desconstrução dos saberes, pois ao mesmo tempo que se configura como molde de educação, desconstrói moldes educacionais existentes, no sentido de desenvolvimento de constante atualização, através de formação continuada, proporcionando melhor desempenho nas práticas. O presente artigo apresenta uma reflexão acerca da prática pedagógica do professor na educação infantil, e sua relação entre o cuidar e educar. A realidade tem nos mostrado as dificuldades instaladas ao longo de décadas de uma prática nas instituições de educação infantil, em que cuidar remete à ideia de assistencialismo e, educar à de ensino e aprendizagem. A escrita baseia-se em uma pesquisa bibliográfica, com fundamentações teóricas que tratam do assunto em grande relevância.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; Prática pedagógica; Professor.

INTRODUÇÃO

Na educação infantil ocorre a formação inicial da aprendizagem das crianças pequenas, tão importante também são as práticas pedagógicas realizadas nesta fase. Freire (2003, p.79) destaca que “Para mim é impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento”. Podemos considerar que no processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor, o mesmo precisa conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Freire (2003, p.79) destaca ainda que:
Então para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem primeiro que saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber por que o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado.

É neste momento em que a formação permanente é um grande desafio no contexto escolar. Para que o exercício da docência, para a compreensão de que o conteúdo a ser trabalhado seja considerado relevante, precisa levantar hipóteses e provocar inquietações que o fazem avançar cada vez mais. Freire apontou no livro “Pedagogia da Autonomia” a necessidade da formação do docente, juntamente com a sua prática pedagógica reflexiva.

Atribuir sentidos a prática na educação infantil foram apontamentos e estudos necessários em prol de uma educação de qualidade. Em 1994 o MEC propôs uma formulação de uma Política Nacional de Educação Infantil, instituindo-se as Diretrizes Pedagógicas. O documento em seu art. 3º cita as duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar.

III – As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

A LDB nº. 9.394/96 afirma que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica nacional. Filho e Garcia (2001, p.38) destacam que:

O Artigo 30 da LDB nº. 9.394/96 usa a nomenclatura creche e pré- escolas apenas para designar a faixa etária das crianças a serem atendidas pela Educação Infantil de 0 (zero) a 3 (três) anos, creches, e de 4 (quatro) a 6 (seis) anos, pré-escolas. Deixando a marca definitiva de que a primeira etapa da educação básica é a educação infantil, independentemente do nome da instituição que cuida e educa as crianças menores de 6 (seis) anos.

Diante do exposto, podemos observar que as creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade. Segundo Craidy (2001, p.15) destaca que:

Pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos, para citar apenas os mais evidentes. Mas, também, por razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social.

Assim as instituições de ensino da educação infantil, abrem suas portas, na busca constante e necessária como um espaço de diálogo, percorrendo caminhos. A partir das reflexões de Freire com o universo pedagógico, buscamos compreender que a educação está em constante aperfeiçoamento.

Entende-se que a organização dos espaços na educação infantil é essencial, pois ajuda a desenvolver habilidades e potencialidades dos alunos. Assim, os espaços da sala de aula também devem ser pensados e planejados para a acolhida das crianças e sua interação com o grupo de colegas, objetos da sala de aula e profissionais da escola. Vieira (2009, p.16) considera que:
A escola deve ser um espaço socialmente organizado para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, deve tornar possível inúmeras mediações, qualitativamente diferentes. A escola de educação infantil e seus diferentes espaços físicos internos e externos compõem parte significativa do processo de ensino e aprendizagem das crianças pequenas.

Proporcionar práticas e vivências pedagógicas na sala de aula, vai muito além do que recepcionar as crianças, é necessário levar em consideração toda a sua bagagem histórica e cultura fora da escola, toda atividade propiciada precisa ser humana social. Horn (2003, p.106) destaca que:

A instituição de Educação Infantil é um lugar privilegiado para que essas atividades se desenvolvam para além do ambiente familiar, por ser um meio, muitas vezes, mais rico que o da família, na medida em que é mais diversificado e pode oportunizar às crianças convivência entre si e com outros adultos que não são seus pais.

Portanto entender o espaço escolar com a finalidade pedagógica é ir além das práticas formativas. A aprendizagem significativa precisa ser um espaço de encontro, de concepções de vida, de alunos e de professores. Neste sentido, a prática pedagógica na educação infantil nos remete a todos a responsabilidade de trabalhar em conjunto o conhecimento, através dos conteúdos, observando a dimensão do cuidado e do educar, aprimorando as aprendizagens significativas.

Nas palavras de Freire (2009, p.41), “Sem sonhos não há vida, sem sonhos não há seres humanos, sem sonhos não há existência humana”. Para que os sonhos se tornem possíveis, é preciso trabalhar e educar na esperança, esperança ativa que pode construir alicerces para alcançar os sonhos de uma educação de qualidade.

Dessa forma, o diálogo, presente em situações de aprendizagem, com os educandos, permite que a curiosidade espontânea da criança, uma característica antropológica do ser humano, manifesta-se pelo comportamento de busca, de descoberta, se transforme em curiosidade, desperte a intenção de conhecer o novo. Paulo Freire (2008, p.87), em Pedagogia da autonomia, nos diz que: “(...) Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo se ‘rigoriza’, tanto mais epistemológica ela vai se tornando(...)”. Quando a criança começa, por exemplo, a querer entender como se conserta algo, a querer saber os “comos” e os “porquês” das coisas, mostra indícios do surgimento da curiosidade epistemológica. Para Hermida (2007, p. 85) considera que:

A partir das interações que a criança estabelece com pessoas próximas, a criança constrói o seu próprio conhecimento. A família é considerada o seu primeiro espaço de convivência, é um ponto de referência fundamental para a criança pequena, onde se aprende e se incorporam valores éticos, onde são vivenciadas experiências carregadas de significados afetivos, representações dos pais e ou de seus responsáveis, expectativas e frustações.

Assim, torna-se fundamental a continuidade da construção da educação infantil, tanto no papel, como na prática pedagógica, além do suporte com-

plementar à educação recebida pela família. Quando a criança em casa não possui acesso a uma aprendizagem "adequada", consequentemente a mesma irá construir a sua própria ideia a partir das possibilidades que lhe é disponível. Dessa forma à escola tem o desafio de assumir um papel importante, proporcionando um espaço onde a criança se desenvolva, sinta-se acolhida pelo apoio e inúmeros estímulos indispensáveis a cada fase da vida. Conforme o pensamento de Hermida (2007, p. 227) destaca que:

a educação infantil precisa ser muito mais qualificada. Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para
o desenvolvimento da sensibilidade; não podendo deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio.

No entanto, é dever da escola e dos profissionais que a constituem contribuir para o desenvolvimento e o aprimoramento da construção do ser humano. Considerar a criança como um sujeito indica ter uma preocupação em considerá-la em todas as suas dimensões, tanto nas necessidades físicas como sociais, ou seja, educá-la e cuidá-la, pois na prática pedagógica segundo atores da educação infantil, o cuidar e o educar são indissociáveis.

Na Educação Infantil, é preciso que o professor integre as funções de cuidar e educar as crianças. O próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil RCNEI, (1998, p. 22) destaca que educar significa, " propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada".

Ainda o RCNEI (1998, p.24) destaca que cuidar significa:

parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas.

Conforme os RCNEI, cabe ao professor reorganizar sua prática pedagógica e destacar situações que necessitam ser individualizadas. Todas as situações de aprendizagem oferecidas às crianças, precisam ser consideradas em suas capacidades afetivas, emocionais, sociais, cognitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas. Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma variedade expressa de atividades, com objetivos claros, simultaneamente, às demandas do grupo e as individualidades de cada criança.

Ainda de acordo com os RCNEI, o trabalho com as crianças na educação infantil exige que o professor tenha uma capacidade de pluralidade. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdo de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil destacam que a educação infantil deve ser um espaço educacional para o compartilhamento, de forma indissociável, o cuidar e o educar das crianças. DCNEI (2009 p. 10) apresenta que:

O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e
cuidar nesse contexto.

Nesse sentido para uma prática pedagógica organizada é necessário ter um espaço organizado na educação infantil, sabendo-se que sua formação inicial é primordial, assim a criança constrói seu conhecimento, reinventa conteúdos, aprende a partir da interação que estabelece com o meio físico social desde o seu nascimento, passando por diferentes etapas e estágios de desenvolvimento curiosidade nelas, despertando.

Ensinar a criança conhecer, a cuidar de si, a explorar o ambiente é uma forma de educar. Mostrar para as crianças as transformações que ocorrem no mundo, é colaborar com o ensino e aprendizado, uma ferramenta fácil, principalmente quando usado os fatos vivenciados no dia a dia.

Estabelecer uma rotina é fundamental para uma prática pedagógica organizada sendo um diferencial na sua atuação. Diante dessa necessidade de observar a realidade e envolver seus alunos requer muito mais do que recursos didáticos, requer sabedoria para observar e empatia para conduzir esse processo. Freire (1996, p. 96) enfatiza as características do professor que envolve afetivamente seus alunos, afirmando que:

O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.
Portanto, podemos observar que, quando o professor desenvolve afetividade para com as crianças, tudo se torna mais fácil. Tanto a aprendizagem, quanto a disciplina, relacionamento melhoram se o professor tiver um bom vínculo afetivo com a turma, os alunos precisam e necessitam de limites, mas com uma relação de conversa, de acordos pré-estabelecidos entre os alunos, dispondo de regras que sejam boas para ambos os lados, professor e aluno.

Para uma aprendizagem de sucesso, a relação entre aluno e professor depende, do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos. Sua aula pode ser um desafio dia a dia, mas segundo Moran (2007, p.12) destaca que: “Ensinar e aprender são os desafios maiores que enfrentamos em todas as épocas e particularmente agora […] pela transição do modelo industrial para o da informação e do conhecimento”.

Uma aprendizagem significativa que contemple o cuidar e o educar, requer uma atenção especial, em todos os níveis de ensino. E na educação infantil é possível que o professor coloque todas as suas capacidades em ação. Ouvir refletir e discutir com seus alunos é fundamental para um trabalho de qualidade. Segundo Freire (1996, p.96) destaca que:
O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas

Por isso, é necessário investir na formação dos professores, no sentido de que esses utilizem adequadamente os recursos bibliográficos, ou da informática em sua prática educacional. O que aponta para o fato de que há necessidade de repensar a prática docente, especialmente na Educação Infantil. Sabemos que, ao mesmo tempo, os ambientes informatizados assumiram uma importância significativa, no que se refere ao apoio tecnológico ao ensino.

Nesse mundo virtual, as crianças ficam fascinadas, assim o papel do professor modifica-se, em busca de alternativas que possam interligar a mídia e a prática. No entanto, ainda não acontece na maioria das práticas por aí: A inclusão digital, ainda é uma parcela da sociedade com pouco acesso. Embora os já realizados muitos avanços nesse campo. O MEC recomenda que todos os futuros professores saibam lidar com novas tecnologias com fins pedagógicos.

Por esse motivo, educadores das mais diversas áreas do saber, desde que comprometidos com o ensino, não podem colocar os Ambientes Virtuais fora das práticas didáticas. Usar o computador, a televisão e o celular como ferramentas de apoio, sem perder o foco de aprendizagem. Para tanto, é de pequeno o primeiro passo e daí segue por toda vida. Também por isso, de acordo com Freire (1996, p.28) diz que: “O saber não é algo imutável ou uma cópia acabada”. Assim, é necessário alcançar novos horizontes, romper as barreiras e transformar a realidade vivida. Para reforçar a ideia anterior, Moran (2007, p.61) afirma: “Na sociedade da informação, todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social”. Uma escola construída por um modelo de ensino participativo, interativo e de colaboração de toda a comunidade escolar.

Dessa forma podemos considerar que a educação infantil merece um olhar especial, um cuidado e um educar rico em diversidade intelectual, no entanto o professor é o responsável primordial para a construção dos saberes das crianças na fase inicial escolar. É de grande relevância permitir-lhes vivenciar as atividades de acordo com o desenvolvimento, bem como o fato de que a escola deve valorizar as crianças nas atividades desenvolvidas na instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do estudo apresentado, analisando toda a caminhada histórica pela educação, o ensino infantil tornou-se importante e essencial para a educação, garantindo assim seu espaço em torno de uma sociedade crítica, que antes julgava as crianças e o espaço onde se encontravam como centro de assistencialismo, hoje são reconhecidas como instituições de acordo com as leis estabelecidas como parte da educação básica, um importante avanço para a educação mundial.

A infância é considerada a primeira etapa da vida de um indivíduo que assim que nasce, está no meio familiar, social, sendo esta fase destacada pela sua essência, iniciando suas descobertas por meio da observação, dos sinais, gestos, dos movimentos

sonoros, manuseio de pequenos objetos, até atingir o nível do brincar, desenvolvendo assim sua formação infantil de forma integral.

Em relação a dimensão pedagógica na qual a educação infantil está inserida, podemos destacar que a mesma é o alicerce, sendo primordial para a aprendizagem das crianças. É nesse meio que ocorre a socialização, o desenvolvimento das mais variadas habilidades, melhorando o desempenho escolar no futuro, promovendo ações éticas, de cidadania, por meio do lúdico em torno de laços afetivos, propiciando à criança resultados efetivos para toda a sua vida.

Hoje, a educação infantil não pode ser mais vista como um lugar onde são somente realizados os cuidados básicos de higiene e alimentação e sim, onde educar e cuidar estejam engajados e mais ainda, onde relações afetivas sejam criadas. Dessa forma, a educação infantil prioriza e preserva a importância da educação de base, de modo que a legislação deve tratar a educação infantil como uma prioridade na educação de um país.

O professor deve assumir suas funções buscando todas as oportunidades de intervenção junto às crianças, agindo como cidadãos formando cidadãos, isto é, levar em consideração sua ação no cotidiano escolar com a criança, seus interesses e necessidades, sua construção de conceitos e inter-relações sociais, a linguagem e o raciocínio, a busca da espiritualidade e do sentido para sua existência e o sentimento de ser amada e acolhida.

Para obter bons resultados, principalmente, o professor deve rever suas concepções de infância, buscando fundamentos que sustentem a sua prática cotidiana pedagógica no ato de cuidar e educar na educação infantil, garantindo autonomia a todos nas diferentes situações.

O fazer pedagógico na educação infantil é complexo, o mesmo diante de tantos desafios na educação infantil deve assumir ainda, uma posição investigativa em suas ações pedagógicas no dia a dia. Por isso, o papel do professor é fundamental no andamento das atividades na educação infantil, pois ele é o mediador entre a criança e o conhecimento.

Portanto, nota-se que a criança deve ser estimulada, ter o seu tempo de desenvolvimento respeitado, pois quando uma criança é estimulada tanto na escola como na vida familiar, em suas habilidades e aprendizagens, ela se tornará um adulto crítico, com a mente aberta para entender e compreender o mundo em que vivemos e sua constante transformação.

ABSTRACT
The praxis teacher is present in the life of the teacher who proposes to assume a critical-reflexive posture about his own experiences, making a world reading that benefits the proposals of activities that have the practice as a starting point and arrival. Understanding didactics as a moment of reflection on pedagogical praxis, we saw on the other hand that it contemplates a dialectical action of construction and deconstruction of knowledge, because at the same time that it is configured as a mold of education, it deconstructs existing educational molds, in the sense of constant updating development, through continuous training, providing better performance in practices. This article presents a reflection about the pedagogical practice of teachers in early childhood education, and their relationship between caring and educating. Reality has shown us the difficulties installed over decades of a practice in early childhood education institutions, in which caring refers to the idea of assistance and educating to teaching and learning. The writing is based on a bibliographical research, with theoretical foundations that deal with the subject in great relevance.

KEYWORDS: Early childhood education; Pedagogical practice; Teacher.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Alfabetização Emocional. São Paulo: Terra, 1996.
BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 05, 17 dez. 2009. Institui as Diretrizes Curriculares
Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 dez. 2009.
_. Presidência da República. Constituição 1988: Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 3 de abril de 2020.
_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Política Nacional de Educação Infantil. MEC/SEF/DPE/COEDI. Brasília, 1994.
_. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96). Diário Oficial da União, Brasília: MEC, 1996.

_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF,1998. BRASIL.
CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elisa P. da Silva (Org.). Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
_, Paulo. Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.
_, Paulo. Medo e ousadia. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.
_, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.
_, Paulo. Pedagogia da solidariedade. São Paulo: Villa das Letras Editora, 2009.
HERMIDA, J. F. (org.) Educação Infantil: políticas e fundamentos. 1 ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007.
HORN, Maria da Graça Souza. O papel do espaço na formação e transformação da ação pedagógica do educador infantil. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: < http://www.lume.ufrgs.br/ handle/10183/1646?locale=pt_BR> Acesso em 20 de março de 2020.
MORAN, José Manuel. A educação que desejamos novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.
VIEIRA, S. L. Educação básica: política e gestão da escola. Brasília: Líber Livro, 2009.

A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL A IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

ROZILENE FIGUEIREDO PINTO

RESUMO
O objetivo deste trabalho é ressaltar a importância da psicomotricidade na Educação Infantil, visando incentivar o educador a lançar mão desta ciência para o melhor desenvolvimento do seu educando. Despertando no mesmo o desejo pela aprendizagem de forma agradável e lúdica, onde não haja repulsa ou cansaço por meio do estudo, já que o mesmo é de grande importância na vida da criança. Pois o estudo a preparará para a vida pessoal e social. Esta ciência é um instrumento capaz de direciona o educando para um saber pautado na reflexão, onde o mesmo será protagonista da sua aprendizagem. Abordaremos neste trabalho assuntos tais como: psicomotricidade, educação infantil, desenvolvimento aprendizagem, e algumas contribuições para a pratica psicomotora. Percebemos que o trabalho na educação infantil de maneira pensada com o foco na criança e seu desenvolvimento, a levará a um resultado produtivo e eficaz.
PALAVRAS-CHAVE: psicomotricidade, desenvolvimento, aprendizagem , educação, infantil

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi realizado através de pesquisas em autores que se dedicaram na reflexão sobre a psicomotricidade, desenvolvimento e a aprendizagem da criança. O que é a psicomotricidade e como trabalhar com a mesma na Educação Infantil, já que o psico tem a ver com as questões psicológicas, o motri com o motor e idade com as fases ou exatamente com a idade do ser humano.
A psicomotricidade tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança trabalhando as questões internas e externas. Sendo assim, devemos trabalhar a psicomotricidade no desenvolvimento da criança, já que ela amplia a capacidade sensitiva,a percepção,os movimentos,a identidade e outros benefícios na vida da criança. E importante este trabalho com a criança para que ela se desenvolva de maneira adequada, no que concerne em uma vida saudável e completa. E o professor deve se capacita para aplicar a psicomotricidade na educação de seus alunos. O mesmo deve pensar em experiências que envolva o corpo, como: circuitos, cordas, pular obstáculos, jogos e outros. Onde a criança se desenvolva por inteiro. Desde bem pequena a criança já mostra o desejo de se locomover, dai observa-se a importância psíquica da atividade lúdica, Sendo assim a atividade lúdica é um mecanismo psicológico que o ajuda a criar o mundo e atender seus desejos e necessidades. É impossível pensar desenvolvimento e aprendizagem sem pensar no lúdico e a motricidade, e tudo isto se encontra na psicomotricidade.
A psícomotricidade é parte integrante do processo de aprendizagem, pois cada dia deparamos com alunos com dificuldade de aprendizagem; e por esse motivo devemos analisar os processos de aprendizagem, com um olhar voltado para a superação das dificuldades de aprendizagem. E a psicomotrcidade é a ciência que pode nos ajudar a resolver este problema. Atividades pensadas com compromisso aju-

dam no desenvolvimento motor do ser humano, nas áreas cognitiva, emocional e física. Vejamos agora está visão aprofundada, baseada nos autores que a partir dos mesmos cheguei a está reflexão.

DESENVOLVIMENTO

Psicomotricidade

A psicomotricidade é uma disciplina ou uma ciência? Muitos estudiosos definem o que é a psicomotricidade e ainda para nós causa certo desconforto na compreensão e pratica. Veja o que está escrito na Associação Brasileira de psicomotricidade:

"A Associação Brasileira de Psicomotricidade (2012), define psicomotricidade como 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"(PESSANHA, CORDEIRO, PINTO, 2015,P. 7)

Segundo (Brites, NEURO SABER), psicomotricista do neuro saber, a psicomotricidade é uma ciência que busca fazer a conexão dos aspectos emocionais, cognitivos e motores nas diversas etapas da vida do ser humano. Diz que em cada idade temos um perfil psicomotor que devemos ver e avaliar. (internet video) a psicomotricidade divide-se em: psi--co-motiz-idade, que se pode dizer: Psi é o aspecto emocional da pessoa e esta ligado ao sentimento da criança. Co refere-se a cognição , ao processamento das informações recebidas por todos nós. Motriz onde se encontra a idade de movimento e força. Idade é a etapa da vida de todos nós.

HEATINGER (1964), diz que a psicomotricidade, estuda as habilidades motoras, relacionadas aos fatores psicológicos e ambientais. Este objeto de estudo passou a ser pesquisado na década de 1960, mas popularizou-se no universo cientifico e acadêmico ao longo dos anos 1970 a1980. Antes disso o movimento humano era analisado pelos pesquisadores apenas no âmbito físico e motor. Alem disso a aprendizagem humana é influenciada por aspectos motores, cognitivos, expressivos, afetivos e ambientais.

Segundo GUAPINDAIA, vale a pena ressaltar que a ludicidade deve ser promovida através das atividades psicomotoras, em um ambiente agradável e motivador, e a brincadeira é um canal direto que a criança usa para exprimir seus desejos e emoções, sendo ferramenta muito valida durante as series iniciais, período no qual a criança se vincula com a sociedade.

Segundo (Brites) a educação psicomotora é de grande importância para o progresso da criança ao longo do seu crescimento, diz que há de se ressaltar o papel da psicomotricidade no ato de educar a mente é o corpo simultaneamente no momento da formação da personalidade. Para a autora, o s objetivos da psicomotricidade são: estimular a coordenação motora, induzir a capacidade de percepção, motivação das crianças na descoberta de suas expressões, alem de impulsionar a ação criativa e a emoção; descobrir e colocar em pratica seus movimentos físicos como resposta corporal; comunicar--se socialmente,conhecer e respeitar o outro,reforçar a valorização da outoestíma e sua identidade, desenvolver a capacidade sensorial em relação ao ambiente,e induzir a confiança de si mesmo.

Ao pensar sobre a psicomotricidade é importante citar que Guapindaia (2019), nos diz que, a psicomotricidade no brasil foi norteada pela escola francesa: 'Durante as primeiras décadas do século XX, época da primeira guerra mundial, quando as mulheres adentraram firmemente no mercado formal enquanto suas crianças ficavam nas creches, a escola francesa também influenciou mundialmente a psiquiatria infantil, a psicologia e a pedagogia" .

Nas citações a baixo, o autor LUSSAC, Ricardo Martins Porto (2008), comenta o esforço dos autores, para conceituar este instrumento tão importante para o aprendizado (ISPE-GAE, SBP),os mesmos reforçam a psicomotricidade como ciência e neurociencia:

Psicomotricidade é uma neurociência que transforma o pensamento em ato motor harmônico. É a sintonia fina que coordena e organiza as ações gerenciadas pelo cérebro e as manifesta em conhecimento e aprendizado. Psicomotricidade é a manifestação corporal do indivíduo de maneira visível. É uma ciência terapêutica adotada na Europa há mais de 60 anos, principalmente na França, que instituiu o primeiro curso universitário de Psicomotricidade em 1963 (ISPE-GAE, 2007).

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, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas (SBP, 1999). Citação da citação) catalogodo

Segundo Pessanha, Cordeiro, Pinto(2015, p. 7) de acordo com Fonseca(1993), Wallon foi o responsável pelo nascimento da reeducação psicomotora. E

que a psicomotricidade atua nos pequenos gestos e toda atividade que desenvolve a motricidade da criança, visando assim o desenvolvimento.

Sendo assim, o desenvolvimento da criança depende da união de todos os aspectos, e das fazes da vida para que haja aprendizagem. Alem disso temos a ludicidade que deve ser incorporada em todas as praticas pedagógicas, pois a mesma traz benefícios importantes para a aprendizagem da criança

EDUCAÇÃO INFANTIL

Considerada como a primeira etapa da educação Básica a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos: físico, psicológico, intelectual e social, numa ação conjunta com a família e a comunidade (LDB titulo V, capitulo II, art. 29). Em contra partida Paulo Ghiraldelli Jr, afirma que a concepção de criança sempre existiu, mais a de infância não. A criança era considerada um adulto em miniatura, alguém que se diferenciava do adulto exclusivamente pelo tamanho do corpo. Essa concepção foi perdendo força ao longo do tempo por meio das idéias dos intelectuais – padres, moralistas, juristas, etc. – que "passam a dizer que as crianças são seres qualitativamente diferentes dos adultos e começam a falar isso em sentido bastante especifico". (GHIRALDELLI, p. 17, 2006).

Esse novo olhar para a criança privilegia a infância que deve ser analisada como parte fundamental. De acordo com o Quadros de Saberes Necessários (QSN) a criança tem como direito o desenvolvimento humano integral, na sua mais variada linguagem: o corpo, o movimento, o lúdico, a sensibilidade, a brincadeira, a criatividade e as artes. Encarar a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem e nas suas relações com o outro e consigo mesmo são aspectos centrais de propostas da educação infantil da Prefeitura Municipal de Guarulhos.

Como afirma o RCNEI à criança tem um modo singular de pensar e de sentir o mundo e isso as ajuda a dar significado á realidade. Compreender como ocorre esse olhar diferenciado nos permite lançar mão de práticas que de fato alcance as crianças e que as ajudem na construção do saber.

O grande desafio da educação é construir uma pratica pedagógica de qualidade e fundamentada numa visão ampla de educação que afirme a infância como um ciclo de vida pleno de possibilidades. Isto implica em considerar a educação e cuidado como indissociável, como defende o RCNEI, e a criança como um ser ativo competente e produtor de cultura.

Segundo (RABELO e AQUINO apud OLVEIRA, 2004) A educação infantil na visão de Oliveira, é um processo que objetiva o crescimento do outro e que através dela os indivíduos transferem conhecimentos para as crianças, fornecendo sabedoria e depositando suas aspirações de um mundo melhor, este processo e uma dinâmica e se encontra em ambientes diferentes. Estar no ambiente escolar é fundamental para a criança e o contato com o educador e os colegas é de extrema importância para sua personalidade.

DESENVOLVIMENO E APRENDIZAGEM

A aprendizagem depende do interesse dos envolvidos, tanto no aprender como no ensinar. Vários estudiosos afirmam que as atividades lúdicas são caminhos possíveis para despertar os interesses dos educando. A brincadeira também é importante para o desenvolvimento intelectual, físico e afetivo, portanto percebemos logo que a aprendizagem esta ligada fortemente com o brincar. O brincar é considerado uma das ferramentas mais relevantes para o desenvolvimento de qualquer criança. E a brincadeira e o brinquedo estimulam a criança a participar das atividades da vida infantil cotidiana e escolar, levando assim a mesma em se desenvolver em todas as áreas da vida e adiquirindo assim a aprendizagem com maior facilidade. Quando a criança se desenvolve, há picos de altos e baixos, o desenvolvimento é um processo gradativo e possui varias fases. A criança é única e precisa ser respeitada em seu tempo e suas necessidades. Por isso precisa-se respeitar o momento e a fase da criança.

Segundo Haethinger apud Jean Piaget (1961) dedicou à maior parte da sua pesquisa do desenvolvimento da inteligência na criança. A partir de suas experiências, classificou esse desenvolvimento em quatro estágios: sensório- motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal, mesmo que o autor tenha enfatizado os aspectos definitivos da inteligência, ele também considerou os fatores ambientais, sociais e afetivos que envolvem a aprendizagem.

Também o autor, destaca a partir da perspectiva de Piaget e segundo Maria
G. Saber(2002), destacam os tipos de atividades a serem usadas pelos educadores infantil para facilitar a aprendizagem de seus educandos. O autor apresenta através das contribuições da autora, alguma pratica que envolvem as vivencias corporais e motoras. Tais como: Brincadeiras simbólicas, imitações de sons e gestos, imitação de arranjos feitos

com objetos, brincadeira sensório-motora, classificação de seriação e quantificação. (HAETINGER, P.53)

É impossível falar de psicomotricidade, sem envolver a questão do brincar, brinquedo e as brincadeiras, já que o desenvolvimento da criança é pautado no brincar e a ludicidade.

Segundo a Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira, “Em um enfoque sociológico, podemos dizer que as atividades lúdicas são responsáveis, em parte pala transmissão da cultura de um povo, de uma geração para outra, tendo diferentes objetivos- ora são usados para divertir, ora para socializar, também são usados para ensinar ou, ainda, promover a união de grupos”. Também segundo a autora, “já do ponto de vista pedagógico, as atividades lúdicas são usadas como instrumentos para transmitir conhecimento.” (TEIXEIRA, 2010 p. 14).

Para a mesma autora, “na brincadeira a criança não esta apenas desenvolvendo comportamentos, mas manipulando as imagens, as significações simbólicas que constituem uma parte da impregnação cultural à qual esta submetida”. Sendo assim percebe-se que a brincadeira é algo importantíssimo na aprendizagem e desenvolvimento das crianças e do ser humano em geral.(TEIXEIRA,2010, P. 19).

Continuando ainda na visão de Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira(2010) os jogos brinquedos e brincadeiras, são tratados como atividades lúdicas, abrangendo estes conceitos de forma mais ampla inclusive por entende que são instrumentos importantes capazes de modificar os processos de desenvolvimento é aprendizagem quando interagem no cotidiano infantil. Sendo assim, ao incorporar os objetos ou ações lúdicas na pratica pedagógica desenvolve diferentes habilidades que contribuem para as inúmeras aprendizagens e para a ampliação da rede de significados da criança. A mesma diz que brincar e fonte de lazer, mas é simultaneamente fonte de conhecimento e também é uma situação em que a criança constitui significados para assimilação dos papeis sociais e compreensão das relações afetivas e para a construção do conhecimento.(TEIXEIRA, 2010, P. 22, 44).

Direito de brincar, Brincar permite que as crianças expresse as fantasias,seus desejos, sua imaginação e criatividade, vivenciar a ludicidade; descobrir-se,desenvolver sua potencialidade e habilidade,e relacionar-se.(direito ao brincar 10 iniciativas).

Segundo a Zilma Moraes Ramos de Oliveira, sobre a visão de uma criança e seu desenvolvimento. Diz que o papel do professor face aos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças esta por trás das orientações defendidas pelas Diretrizes. “A criança, centro do planejamento curricular, é considerada um sujeito histórico e de direitos. Ela se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere”. Ou seja, o comportamento da criança no dia a dia, o que a mesma vive, tudo deve ser avaliado pelo professor para elaborar seu trabalho.pois tudo são elementos da historia do seu desenvolvimento em uma cultura.ela afirma sua singularidade atribuindo sentidos a suas experiências através de diferentes linguagens, como meio para seu desenvolvimento em diversos aspectos (afetivos, cognitivos, motores e sociais) compreendendo o mundo, a si mesma e as modificações que constrói.(OLIVEIRA, 20140,P.05)

Contribuições a respeito das atividades que envolvem a psicomotricidade

Segundo Jostein Gardem o brinquedo pode ser um instrumento que leva a aprendizagem. Ele escreveu sobre um brinquedo chamado lego, o mais genial do mundo. O lego são peças de plástico de diferentes tamanhos, e é fácil construir coisas de diferentes formas e tamanhos com elas. Foi o que descobriu sua aluna Sofia(personagem do livro mundo de Sofia). Gardem compara este brinquedo com o átomo. Diz que este brinquedo e semelhante ao átomo da teoria de Demócrito. Demócrito presumiu que todas as coisas são construídas por uma intimidade de pedrinhas minúsculas, invisíveis cada uma delas sendo eterna e imutável. A estas unidades mínimas Demócrito deu o nome de átomos. Ele acreditava que estas pedrinhas se juntavam para dar forma ás coisas da natureza. Gardem considera o lego como o brinquedo mais genial do mundo, pois com ele a criança pode brincar, e brincando pode construir coisas e refletir sobre o que está fazendo. (GARDEM, 1995,P.57).

Considero que por este motivo o lego ajude a criança a se desenvolver em todas as esferas da aprendizagem, e em todas as escolas de Educação Infantil existe este brinquedo e as crianças adoram brincar com ele. É um brinquedo que estimula a criança a de desenvolver em todas as áreas da aprendizagem. E em uma atividade com o lego na educação infantil o professor pode contemplar todas as aprendizagens ou propostas para a educação. Uma das questões a ser feita é incentivar a criança a criar seu próprio objeto e sua própria resposta, para que a mesma seja protagonista de sua própria aprendizagem.

Segundo FABRIN, Filomena de Carlo Salerno, na revista,(projetos escolares na educação infantil p. 09). Os conceitos psicomotores que constituem os elementos básicos para a aprendizagem são: esquema corporal, a lateralidade, orientação espacial, a orientação temporal, e por ultimo o desenho e o grafismo. Deve ser apresentado as crianças de maneira simultânea, para se obter uma performance coerente e eficaz na educação psicomotora(FABRIN,ano 6 nº 68), on line Editora.

Conheça também algumas atividades nas funções ou áreas psicomotoras desenvolvidas pelas pedagogas da instituição colégio São Luís. Trabalhando as habilidades: imitar os animais, corrida de jornais, bambolê, sob o efeito da musica (atividades envolvendo musicas),vamos contar um conto e criando lendas. Exemplo: Bambolê. Colocando em pratica: apresentar as crianças os bambolês e as cores. Propor que coloquem os círculos no chão sem andar dentro deles. Ao som do apito diga em qual cor do bambolê elas devem entrar. E combine com as crianças que cada cor é um numero de apitos, até elas entenderem e consegui dominar o jogo. O objetivo é trabalhar a equilibraçao , o esquema corporal, a lateralizaçao e a tonicidade(freio inibitório e a persistência motora).ainda no colégio foi criada uma sala voltada para as atividades de psicomotricidade.(REVISTA PROJETOS ESCOLARES Educação Infanti,ano 07 n 80).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicomotricidade é a ciência de maior relevância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança e do ser humano, independente da idade que se encontra. Porem na educação infantil é o melhor momento, por ser a criança mais receptiva e aberta ao conhecimento. Devemos nos preparar com tudo que ela nos oferece e colocá-la em pratica para melhor aproveitamento e desenvolvimento da aprendizagem dos educandos. Seria importante que todo professor buscasse este conhecimento, rico e eficaz para seu trabalho e enriquecimento de sua bagagem. Procurando educar com consciência e foco no seu educando e sua aprendizagem. Já que o estudo e a aplicação sistematizada dos elementos básicos da psicomotricidade são de grande relevância para a aprendizagem. A base para a boa formação esta na infância e os valores nela inserida, e se trabalhamos atividades propostas de forma adequada, partindo delas para um significado e um objetivo, teremos maior aproveitamento do tempo e do trabalho, atingindo por meio delas o nosso objetivo. Considerando assim que a criança na educação infantil é curiosa e demonstra ter vontade de aprender, descobrindo o porquê de cada coisa e fato, fizemos varias pesquisas bibliográficas, em vários autores, revistas, livros e textos científicos, nos quais os mesmos tinham o foco voltado para a criança, sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

TITLE: Psychomotricity in Early Childhood Education

SUBTITLE: The Importance for Child Development and Learning

ABSTRACT
The objective of this work is to emphasize the importance of psychomotricity in Early Childhood Education, aiming to encourage the educator to make use of this science for the better development of his student. Awakening the desire for learning in a pleasant and playful way, where there is no disgust or fatigue through study, since it is of great importance in the child's life. For the study will prepare you for personal and social life. This science is an instrument capable of directing the student to a knowledge based on reflection, where he will be the protagonist of his learning. We will address in this work subjects such as: psychomotricity, early childhood education, learning development, and some contributions to psychomotor practice. We realized that working in early childhood education with a focus on children and their development, will lead them to a productive and effective result.
Keywords: psychomotricity, development, learning, education, child

REFERENCIAS

https://www.efdeportes.com/efd126/psicomotricidade-historia-e-intervencao- profissional.htm#:~:text=%E2%80%9CPsicomotricidade%20%C3%A9%20uma%20neuroci%C3%AAncia%20que,do%20invis%C3%ADvel%20de%20maneira% 20vis%C3%ADvel.acesso em 17/10/2020
FABRIN, Filomena de Carlo Salermo - Revista Projetos Escolares-Educação Infantil "Reflexões sobre a Psicomotricidade" Ano 6 nº 68 pág 9 e Ano 7 n 80
file:///C:/Users/pc2/Desktop/psicomotricidade%20e%20desenvolvimento%20inf antiL%20[UFRJ].pdf, Acesso em 10/10/2020
GARDEM, Jostein. O mundo de Sofia: romance da historia da filosofia/Tradução João Azenha Jr- São Paulo, 1995.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=-com_docman&view=download&alia s=6674-o--curriculonaeducacaoinfantil&category_slug=se-

tembro-2010- pdf&Itemid=30192#:~:text=A%20defini%C3%A7%C3%A3o%20de%20curr%C3%ADculo%20defendida,despertam%20o%20interesse%20das%20crian%C3%A7a s , Acesso 15/09/2020.
file:///C:/Users/pc2/Desktop/PSICOMOTRICIDADE%20NAS%20DIFICULDADES%20DE%20APRENDIZAGEM%20[REINPEC].pdf Acesso em: 24/09/2020
TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento/ Sirlandia Reis de Oliveira Teixeira- RJ:wak Ed. 2010.
HEATINGER, Max Gunther, 1964.Movimento/ Max Gunther -1. Ed.,ver..- Curitiba, PR : IESDE Brasil, 2012.
BRASIL. Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
GHIRALDELLI, Junior Paula. Historia da Educação Brasileira. São Paulo: Cortez, 2006.
BRASI. Quadro dos Saberes Necessários/ Secretária de Educação. Prefeitura de Guarulhos, 2009.
BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / Ministério da Educação e do Desporto, secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998.
https://educacaoinfantil.aix.com.br/acompanhar-o--desenvolvimento-infantil-na-escola/ Acesso em: 27/08/2020
https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/marista/direito_ao_brincar_10_iniciativas_rms.pdf Acesso em: 25/08/2020
https://psicologado.com.br/psicologia-geral/desenvolvimento-humano/a-psicomotricidade-como- facilitadora-no-processo-de-ensino-e-aprendizagem--na-educacao-infantil
GUAPINDAIA, Liliane Teles. A Psicomotricidade como Facilitadora no Processo de Ensino e Aprendizagem na Educação Infantil. Psicologado, [S.l.]. (2019). Disponível
em https://psicologado.com.br/psicologia-geral/desenvolvimento-humano/a-psicomotricidade- como--facilitadora-no-processo-de-ensino-e-aprendizagem-na-educacao-infantil . Acesso em 22 Ago 2020.
https://www.educamundo.com.br/blog/psicomotricidade-educacao-infantil-curso- online#:~:text=As%20a%C3%A7%C3%B5es%20psicomotoras%20trabalham%20os%20aspectos%20motor%2C%20cognitivo%20e%20% ,22/08/2020.
https://institutoneurosaber.com.br/entenda-o-conceito-de-psicomotricidade/, 22/08/2020.
PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL, file:///C:/Users/pc2/Desktop/livro%20PSICOMOTRICIDADE%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20I NFANTIL.pdf 28/08/220

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RUBIA CAROLINE OLIVEIRA

RESUMO
O presente artigo de visa elucidar a importância do ensino de artes visuais na educação infantil através da história das artes visuais e como se tornou importante a luta pela arte contemporânea. A arte nasceu no Brasil em 1816 com a Escola Nacional de Belas Artes criada por Dom João VI, e se faz necessário mudanças por parte do Estado sob pressão da Secretaria da Educação e o devido esforço do professor que tem a missão de ensinar e motivar o conhecimento das artes históricas bem como as artes visuais contemporâneas cujo o objetivo é não permitir que as artes visuais passem despercebidas ou como uma matéria complementar que não visa agregar valor algum ao aluno. Aborda-se também a importância das artes visuais na prática estudantil como ferramenta de memorização e compreensão das matérias necessárias para vestibulares e concursos públicos. Ou seja, o trabalho inicia uma abordagem histórica, bem como a sua importância na época. Logo em seguida aborda a importância para crianças, jovens e adultos tornando-se importante a relevância das artes visuais em cada uma das opções e modelos de aprendizagem. Para o desenvolvimento deste artigo, aplica-se uma metodologia de pesquisa qualitativa baseando-se em revisões bibliográficas e literária que de acordo com Lakatos e Marconi (1985) todos os materiais escritos podem servir como fonte de informação. Para Gil (2007, p.17) a metodologia qualitativa resulta em um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos.

PALAVRAS–CHAVES: Artes visuais; Ensino Lúdico artístico; Jogos das belas artes; Políticas Sociais na Educação; História da Artes.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil contemporâneo, as artes visuais possuem um viés educativo e um viés cultural remetendo a passagens históricas, momentos de reflexão buscando passar ou deixar uma mensagem para a sociedade sobre um posicionamento político, ético ou moral.
A comunicação entre as pessoas e as leituras de mundo não se dão apenas por meio da palavra. Muito do que se sabemos sobre o pensamento e

os sentimentos das mais diversas pessoas, povos, países, épocas são conhecimentos que obtivemos única e exclusivamente por meio de suas músicas, teatro, pintura, dança, cinema, etc. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p.14)
Portanto, estimular este tipo de aprendizado com o público infantil através das artes visuais, remeterá no desenvolvimento de interpretação e compreensão de informações, bem como na formação de um novo pensar, refletir, compreender, questionar e aprender.
O presente artigo visa elucidar a importância do ensino de artes visuais na educação infantil através de uma metodologia de pesquisa qualitativa, baseando-se nos mais variáveis meios de acesso a informação e referências bibliográficas.
De acordo com Gil (2007, p.17) a pesquisa descritiva neste Trabalho de Conclusão de Curso é definida como:

(...) procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

Este estudo aborda os principais temas relacionados à História e Concepção das Artes Visuais, A importância da arte na educação do olhar e saber enfatizando a importância da leitura crítica para o currículo, bem como o desenho em forma de linguagem ou seja, apresentar recursos que visa compreender e analisar a arte visual como uma ação educativa para alunos infantis e alunos que prestam vestibular e utiliza a metodologia da arte visual como produção de memorização de conteúdo.

2. A HISTÓRIA E A CONCEPÇÃO DAS ARTES VISUAIS

Pode-se considerar que nos primórdios da humanidade, as artes visuais foram fundamentais para a comunicação e desenvolvimento das tribos, sendo que, o homem não conseguia expressar palavras, porém por intermédio da arte visual se comandava, se organizava, se planejava caçadas ou embutidas contra a tribos inimigas ou presas.
Portanto, a arte visual surgiu a partir do momento que se precisava criar um meio de comunicação entre si, entretanto, ainda naquela época eram desprovidos do conhecimento, desenvolveram na base da necessidade uma forma de criar regras, planejamento, leis de convívio e lealdade ao líder.
É, portanto, a ciência que nasceu com o homem e se tornou a arte essencial para o pleno funcionamento do homem nos dias atuais, podendo ser definida como um processo de expressão e comunicação eficiente de forma natural visando melhorar a qualidade de vida humana de acordo com as vontades humanas.
O homem executa seu trabalho através da transformação da natureza. A arte, como um trabalho mágico do homem, é utilizada como uma tentativa de transformação da natureza, sonha em modificar os objetos, dar uma nova forma à sociedade, trata-se de externar uma imaginação do que significa a realidade, portanto o homem é considerado, por princípio, um mágico, pois é capaz de transformar a realidade através da arte (PILLAR, 2001).
Se o homem foi capaz de evoluir através das artes visuais, as crianças com um cérebro fértil e em constante desenvolvimento poderá desenvolver uma gama de conhecimento e magia e expressá-las em arte ou em escrita, tornando-se alunos críticos, alunos que conseguem desenvolver soluções, pois a arte visual não é somente magia em forma de desenhos ou símbolos, mas sim o marco histórico da evolução humana, portanto, é o gatilho para o desenvolvimento do saber que o público infantil poderá conhecer e compreender melhor.
De acordo com Fischer (2003, p.16) “As pinturas rupestres, também caracterizavam essas primeiras formas de ação, demonstrando que o homem da caverna, naquele tempo, já interesse em se expressar de maneira diferente.”
Torna-se correto afirmar que a história e a concepção das artes visuais foi o elemento fundamental para que fosse surgindo os primeiros símbolos e desenhos que nos dias atuais adotamos para a comunicação visual padrão sem percebemos que essa maneira de se comunicar vem desde os primórdios da humanidade.
Dentre seus possíveis conceitos a “arte é uma experiência humana de conhecimento estético que transmite e expressa ideias e emoções”, por isso, para a apreciação da arte é necessário aprender a observar, a analisar, a refletir, a criticar e a emitir opiniões fundamentadas sobre gostos, estilos, materiais e modos diferentes de fazer arte (AZEVEDO JÚNIOR, p. 7, 2007).
Portanto, a reflexão mais importante é levar as técnicas de desenvolvimento e raciocínio que as artes visuais proporcionam para a sala de aula e trabalhar com o público infantil.
Percebe-se que a sociedade evoluiu e as artes visuais continuam sendo em grande parte do dia-a-dia a forma em que tudo se conecta e se comunica.
A exemplo dessa afirmativa são as próprias placas de trânsito, que possuem diversas formas de informar ao condutor o que ele precisa fazer ou com o que ele se preocupar, bem como onde seguir para chegar a um determinado destino.
Partindo deste princípio, a arte existe para decorar o

mundo, para ajudar no dia-a-dia (utilitária), para explicar e descrever a história, para expressar ideias, desejos e sentimentos, a arte é uma manifestação singular quando o homem faz arte, ele cria um objeto artístico que não precisa ser uma representação fiel das coisas no mundo natural ou vivido e sim, como as coisas podem ser, de acordo com a sua visão, ou seu desejo. Baseado nisto, a função da arte e o seu valor estão na representação simbólica do mundo humano (BARBOSA, 1981).

3. A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO DO OLHAR E SABER

A importância da abordagem sobre a importância da arte na educação do olhar e saber, refere-se diretamente no aprimoramento da grade curricular do ensino fundamental e médio na rede pública e privada de Ensino no Brasil.

Este currículo que enfatiza as artes como matéria, permite, pois, que os estudantes compreendam linguagens artísticas verbais, sonoras e visuais e também criem conhecimentos ou mesmo obras de arte e desenvolvam a sensibilidade (BRASIL, 1998).

O fato importante é que na Língua Portuguesa, uma das formas mais tradicionais de ensino é por meio de charges que visa desenvolver técnicas de escrita, interpretação e compreensão de textos bem como a diferenciação de gênero ou tempo.

Ainda, de acordo com Ucker e Martins (2005), “A sala de aula, neste sentido, torna-se um espaço não apenas de aprendizagem, mas também de criação de conhecimentos e desenvolvimento cognitivo. Um lugar de experimentação, onde o ensino dos códigos artísticos se dá paralelo ao desenvolvimento das diversas técnicas de representação e criação.”

Portanto, podemos afirma que é percebível a ideia de que tanto na Língua Portuguesa, tanto quanto nas artes visuais o que está empregado é a importância do olhar e saber. Olhar para uma figura ou obra de arte e saber o que a imagem representa, por que representa, qual a mensagem que uma passagem trás, qual é a história por volta do que pintado.

Cava (2009, p. 67) afirma que “o artista é um indivíduo insatisfeito com o mundo à sua volta e pela sensação de impotência em intervir na realidade acaba por transformar suas angústias em arte”.

Existe uma grande diferença entre a arte moderna e a arte de grandes historiadores, escritores e artistas do passado. A diferença é que a arte antiga inspira fatos e passagem históricas marcas e importantes para o aprendizado do aluno, estimula o pensamento e viagem pelo mundo onde a história é relatada por desenhos e figuras esculpidas por autores que viviam dias de luta, dias de derrota.

Portanto, se faz necessário que o pedagogo hoje saiba dosar as duas ciências de expressão e comunicação, pois a arte moderna remete a fatos recentes ou alguma piada do tipo. Não que isso não remeta o aluno a aprender, porém, é muito importante que os professores mantenham a importância da arte antiga, justamente para fomentar a cultura, o conhecimento e o saber de forma instrutiva.

Estudar, em sala de aula, as obras dos grandes mestres da história da arte previamente admirados pelos alunos ou passíveis de serem admirados por eles, certamente constitui uma atitude mais produtiva do que se aventurar a olhar para as produções mais recentes, que exigem do espectador uma postura muito mais participativa, extrapolando muito os limites do deleite com o belo. Mas se continuar a ser negligenciada pela escola, a arte contemporânea permanecerá acessível a apenas um número restrito de pessoas, um grupo privilegiado que se sobrepõe a grande massa de espectadores impossibilitada de compreender essa tendência artística (BARBOSA, 1992, p. 184).

Portanto, deve priorizar o conhecimento da arte contemporânea em todos os níveis sociais e buscar formas e meios de levar esse conhecimento para alunos pobres e ricos, independente da crença ou região. Cabe ao professor definir essas estratégias, principalmente quando não provem do Governo auxílio algum.

Para as Escolas localizadas nas cidades, uma forma interativa de conectar os alunos com a arte contemporânea é realizando pequenas excursões da escola até os centros históricos e os museus. A familiaridade com a história da arte com a arte contemporânea será possível por meios técnicos, históricos e interativos.

A exemplo disso, pode-se citar que uma aula sobre a segunda guerra mundial do qual o Brasil participou enviando médicos e remédios, talvez não tenha tanto impacto ao se comparar por exemplo com o Museu que preserva os rádios- transmissores utilizados na época, bem como caixas de primeiros-socorros, granadas, armas, munições, ou seja o viés artístico desses fatos é a própria narração do fato histórico que permitirá mais interatividade e interesse por parte dos alunos, elevando o estímulo do pensamento crítico e argumentativo dos alunos com o historiador do Museu.

Portanto, pode-se compreender que a arte enquanto escrita releva o viés sociológico e filosófico do autor, entretanto, quando a arte é ensinada a partir de exposições e com o devido auxílio do professor os alunos passam a desenvolver melhor a leitura crítica da exposição formando assim um colegiado mais intelectual e preparado para adquirir novos conhecimentos importantes para o próprio currículo.

De acordo com Iavelberg (2003, p.25) “o currículo precisa ser concebido como um projeto em perma-

nente transformação, na qual a visão de educação e o papel da escola são constantemente reorientados, segundo os avanços teóricos e práticos dos temas e das questões a ele conectados".
Isto é, o conhecimento sempre deverá ter uma postura de levar aquele que o obtém a pensar no futuro e não ficar preso no passado ou em um conhecimento que não convém a evolução e transformação dos cidadãos que terá a missão de continuar o desenvolvimento da raça humana na terra.
A orientação pedagógica deve estar atualizada, e hoje muitos processos de ensino são defasados, não por culpa da estrutura escolar, mas sim muitas vezes por que o professor insiste em não se adequar as novas tecnologias e meios de ensino que vão elevar o grau de entendimento do aluno.

Se o aluno possui dúvida em Química, ele pode desenvolver novas formas de estudar Química, pois a arte permite que o mesmo "crie" desenhos para representar as propriedades dos átomos por exemplo.

Figura 1: A arte visual nos mapas mentais.



Fonte: Disponível em: https://www.pinterest.pt/pin/559572322430639008/. Acesso dia 16.02.2019.

Ao aluno, nada é impedido desde que o objetivo seja alcançado, que é adquirir conhecimento.
A lógica da arte é desenvolvê-la e depois apreciá-la com os mínimos detalhes, acrescentar ajustes se necessário e essa arte estará fixada no cérebro do aluno e uma vez fixada dificilmente será apagada da memória.
Uma forma de caracterizar a arte visual nos estudos é desenvolvendo o mapa mental. O mapa mental é uma forma de desenvolver o conhecimento e memorização de pontos importantes para concursos públicos e vestibulares bem como ilustra perfeitamente o foco da abordagem deste trabalho.
Cada mapa mental é desenvolvido de uma maneira, eliminando os que possuem gráficos e tabelas, destaca-se os que se relacionam com a poder de desenvolver a arte a visual.

Figura 2: A arte visual na Poesia de Vinícius de Moraes.



Fonte: Disponível em: pacto.mec.gov.br/caderno-8. Acesso dia: 19.02.2019

Com o objetivo de caracterizar as três formas básicas com que as artes visuais, é criada e temos na Figura 01 um mapa mental do Ensino Fundamental onde é caracterizado os nomes das frutas e não somente isso, mas sim o aspecto natural da mesma, como se dá o seu surgimento e para o que é útil. Portanto, se tem diversas informações sobre cinco frutas de forma unificada em uma única arte visual.

Todos os elementos básicos de comunicação, o ponto, a linha, a forma, a direção, o tom, a cor, a textura, a escala, a dimensão e o movimento são os componentes essenciais da linguagem visual. Através deles, desenvolvemos o pensamento, a criatividade, a imaginação e a comunicação visual. A inteligência visual aumenta o efeito da inteligência humana, além de ampliar o espírito criativo. Não se trata apenas de uma necessidade, mas, felizmente de uma promessa de enriquecimento humano para o futuro (DONDIS, 1997).
Na Figura 02, é uma arte visual desenvolvida no Ensino Fundamental também do qual o aluno transpira o seu conhecimento crítico sobre um poema de Vinícius de Moraes, desenvolvendo a habilidade de representar um pensamento através das palavras que se lê, visualmente no que se entende e sente.

Portanto, tanto a Figura 01 e Figura 02 fica claro a manipulação dos traços e cores para transcrever a mensagem, ou seja, o conhecimento que os alunos tem sobre determinado assunto ou momento descobrindo cores, combinações, percepções, palavras de efeito ou de ligação cujo a motricidade fina caracteriza a hipótese de novas criações tridimensionais com volumes, formas e profundidade.
Trazendo para a perspectiva dos currículos, denota-se que quando se inspira este tipo de desenvolvimento na fase infantil, torna-se praticavelmente fácil formar grandes pensadores e geradores de ideias. Saindo da ideia dos concursos e vestibulares, a mesma técnica para desenvolver um mapa mental é aplicável em uma análise swot por exemplo.
Ainda de acordo com Iavelberg (2003) “os currículos passam a priorizar a questão da diversidade nas estratégias individuais que os alunos constroem para aprender e para contemplar conteúdos no âmbito da tipologia dos conteúdos pois, saberes de diferentes naturezas são organizados para estruturar as experiências de aprendizagem dos estudantes, e as orientações didáticas passam a considerar os métodos de aprendizagem desses saberes pelos estudantes.”

4. A PRÁTICA DA ARTE VISUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Sabe-se que a presença das artes no Ensino Fundamental consiste na sequência histórica da humanidade, quando seres-humanos baseavam-se em códigos e desenhos o idioma ideal da época para se comunicar. Alavancando a passagem histórica mundial para os dias atuais, a sociedade utiliza a ciência das artes visuais para expressar vossos pensamentos e apelos, ou seja, a globalização mudou o mundo e a forma de comunicação, entretanto, não modificou a essência da arte visual que é de comunicar e entreter o público com o autor.
Segundo BARBOSA (1991, p. 6), “precisamos levar a arte que hoje está circunscrita a um mundo socialmente limitado a se expandir, tornando-se patrimônio da maioria e elevando o nível de qualidade de vida da população.”
Ou seja, revisar a história e estudar as artes individuais dos antepassados torna-se fundamental à título do direito do saber, entretanto, assim como Barbosa argumentou em 1991, as artes visuais devem ter um peso maior no ensino fundamental abordando a contemporaneidade, revisando conceitos literais e aplicando a realidade do momento social impactando no conhecimento de crianças e jovens.
No subtópico do qual aborda-se a arte no saber e aprender, compreende-se que a arte visual parte de três pontos básicos que resultará no formato em que a expressão por intermédio do desenho possui.
Na series iniciais, a arte visual toma três composições importantes para a educação de crianças que é a sensibilidade, fruição e mobilização subjetiva humana.
Principalmente, os professores que são o elo no ensino-aprendizagem, há uma resistência em aceitar novas ideias por parte dos alunos. Já não podemos mais chegar com conceitos ou informações prontas, o professor deve receber bem as ideias originais de seus alunos, mais do que isso, deve motivá-los para esse fim, sempre e em todos os assuntos. Criação implica dedicação, concentração, imaginação e julgamento. Se quisermos promover a criatividade, precisamos encorajar a expressão espontânea principalmente nas crianças (KNELLER, 1978).
Na series iniciais, a prática das artes visuais infelizmente é utilizada como “passa tempo” nos quais as atividades se resumem a somente pintar desenhos imprimidos e sem significado algum. Esse tipo de prática remete a um erro grave do profissional da educação, pois o real sentido das artes é desenvolver o pensamento da criança levando-a filtrar melhor sua imaginação sobre um tema. Com os adolescentes a arte já possui um viés mais crítico e instrutivo, porém, de modo geral o significado é o mesmo: sensibilização e cultura.
Para Vásquez (1999, p. 19):

[...] a experiência estética ou a prática artística não são algo supérfluo, um adorno em nossa existência, mas sim um elemento vital em toda sociedade, uma necessidade humana que exige ser satisfeita; não será por isso um valor em si, mas sim o de um conhecimento de algo necessário para o homem; tão necessário que, ao longo dos séculos, encontramos a arte executando uma ou outra função nas sociedades mais diversas.

Em outros casos, o trabalho com artes visuais só é utilizado em datas comemorativas como dia dos pais e das mães, ou apenas para ilustrar as paredes da sala, porém na maioria das vezes quem realiza essas atividades são os adultos. A crítica se faz pelo fato de que o fazer artístico remete ao conhecimento, ao saber, ao compreender, ao poder enxergar o que poucos conseguem entender e relativizar todo esse combo de sentimento e conhecimento a zero é retardar que crianças cheguem ao Ensino Médio sem o mínimo necessário para continuar a ampliação dos conhecimentos.
A importância do desenvolvimento artístico infantil revela o local e a época em que a criança vive quais suas oportunidades, suas ideias, e qual produção artística a mesma tem acesso, seu potencial e sua reflexão em relação a artes.
As crianças têm suas próprias impressões, ideias e interpretações sobre a produção de arte e o fazer

artístico. Tais construções são elaboradas a partir de suas experiências ao longo da vida, que envolvem a relação com a produção de arte, com o mundo dos objetos e com seu próprio fazer. As crianças exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências. A partir daí constroem significações como se faz o que é, para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da arte (BRASIL, 1998, p.89).

Portanto, as artes visuais apresentam características que as diferencia das demais matérias, pelo modo da qual leva o aluno a aprendizagem pelo nível de desenvolvimento das crianças do ensino infantil. O processo de construção, do qual também depende do professor resulta no interesse das crianças pela arte com ênfase na informação e não no passar de tempo colorindo linhas e formatos.

Conforme abordado, no Brasil hoje corre-se o sério risco de não existir novos estudos sobre a arte contemporânea pelo fato de que a arte é banalizada logo no Ensino Infantil e para que isso pare de ocorrer, torna-se necessário uma intervenção educativa por parte do MEC e até mesmo das Escolas (através de uma grade curricular) que exija do professor o desenvolvimento das aulas pedagógicas e não de um passar de tempo somente.

Outro ponto é que o professor não cria, ele somente ensina os caminhos da arte visual, bem como o emprego da mesma. A ideia de se criar cenários e narrar momentos é notoriamente da criança, e nessa ação de criação a criança utiliza todos os recursos alocados no cérebro dela, que geralmente são rostos, molduras, o formatado do sol, das nuvens, pássaros, para contribuir com o desenvolvimento estético e artístico.

Há estudos que revelam que logo no segundo ano a criança já desenvolve a capacidade para produzir seus primeiros rabiscos, ou seja, seus primeiros passos artísticos e por intermédio da repetição dos rabiscos a criança naturalmente vai aprimorando e obtendo as primeiras referências.

O aprimoramento levará a criança a ter coordenação motora do braço e mão, logo, passa a desenvolver traços mais fortes, simbólicos, remetendo a uma mensagem, a um conteúdo e todo desenho desenvolvido nessa fase deve considerar como uma triagem do desenvolvimento humano nas linguagens visuais.

O desenvolvimento do desenho resulta em várias mudanças nos quais os riscos vão se tornando aprimorado até se tornarem símbolos, essa transformação ocorre por meio das interações que a criança tem com o meio e com o ato de desenhar. Operar no mundo dos símbolos é perceber e interpretar elementos que se referem a alguma coisa que está fora dos próprios objetos. Os símbolos representam o mundo a partir das relações que a criança estabelece consigo mesma, com as outras pessoas, com a imaginação e com cultura (BRASIL, 1998, p. 91).

Outro aspecto necessita da sensibilidade do professor em querer investir no desenvolvimento pessoal de cada criança do qual o mesmo se encarregou de ensina, pois, o professor será o principal mentor dos alunos mirins e a análise crítica sobre o trabalho pessoal de cada criança remete a mesma a sensação de um adulto estar de olho no que ela está fazendo, ou seja, o resultado da importância é a necessidade de fazer algo melhor.

Barbosa (2008) afirma que os poderes públicos devem além de disponibilizar um lugar para artes no currículo, propiciar meios para que os professores desenvolvam uma capacidade de compreender e conhecer a arte, programas formativos, pois de nada adianta uma teoria, sem que o professor saiba utilizá-la. Isso demonstra que deve se investir em formação continuada em serviço para que as aulas de artes não se tornem meros espaços de desenvolvimento de técnicas.

Os professores que se identificam com a causa do ensino, pode-se diferenciar o perfil entre si, permitindo que a arte contemporânea não se perca facilitando o trabalho criativo das crianças, bem como o potencial de cada uma para empenhar esforços na elaboração da mensagem que ela acredita figurar o momento narrado.

Um adendo muito importante a se fazer é que muitos professores de artes acabaram desanimando com a falta de espaço próprio para o real desenvolvimento de artes visuais. É notório que são pouquíssimas escolas no Brasil que possuem um espaço específico com material para o professor de artes poder lecionar a matéria como deve ser.

Ujiie e Pietrobon (2007) “pontuam com relação à organização do tempo/espaço que o professor pode organizar cantos específicos para cada tipo de atividade dentro da própria sala de aula, criando uma esfera motivadora para que as crianças realizem as atividades.”

Se houvesse uma sala específica, provavelmente os professores e professoras conceberiam o desenho infantil como forma de linguagem. A crítica portanto não remete somente ao profissional da Educação, mas também a falta de sensibilidade por parte da Escola, Secretaria da Educação e Governo no que resulta em aulas em salas de aula comuns, faltando aquele aspecto inovador, clareza teórica e falta de inspiração para novas metodologias educativas significantes para a Series iniciais.

[...] carecem de propostas que desafiem o imaginário da criança, que explorem a linguagem visual,

musical e corporal nas milhares de possibilidades de criar com diferentes materiais e suportes e diferentes formas de produzir, entender e ler imagens, bem como investigar possibilidades do próprio corpo e gestos com uma riqueza imensa de expressão (ANDRADE , 2009 p. 69).

Ou seja, Andrade ensina que a arte aproxima o cidadão do seu mundo e da sua própria cultura sendo assim, permitindo compreender a História completa de seus antepassados resumida em um quadro muito bem elaborados trazendo o fato narrado de forma palpável e sensível com traços e modelagens que visam a perfeição dos personagens ilustrando tal passagem em diferentes contextos e subjetividades, por exemplo na Figura 03.

Figura 3: Retirantes de Candido Portinari.



Fonte: https://www.culturagenial.com/quadro-retirantes-de-candido-portinari/. Acesso dia 20.02.2019

A obra de Portinari representa, por exemplo, o povo Nordestino no ano de 1915 quando a seca do sertão atingiu um dos seus piores patamares e causou centenas de mortes e a migração de muitas famílias para outras regiões do País. Portanto, ao se ensinar essa passagem histórica para as crianças, compreende-se que por trás desta arte contemporânea a criança possa identificar todos os traços remetentes ao sofrimento dos Nordestinos e como a seca pode afetar sonhos e esperanças.
A presença das artes visuais na series iniciais, ao longo da história, tem demonstrado um descompasso entre os caminhos apontados pela produção teórica e a prática existente. Em muitas propostas as práticas de artes visuais são entendidas apenas como passatempos em que as atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha são destituídas de significados. (BRASIL, 1998 p. 87)

Torna-se conclusivo que o desenvolvimento artístico colaborado com a aprendizagens complexas, tornando-as mais compreensíveis conforme a aplicação das técnicas oriundas do próprio entendimento sobre determinado assunto, mas não ocorre de maneira automática. Portanto, por mais que a artes represente a forma mais eficaz baseando-se em raciocínio e linguagens, não faz da mesma algo fácil de se compreender e desenvolver.
Ainda, de acordo com Santos (2006) em 1930 surgiu no Brasil um movimento conhecido como pedagogia nova, onde o educador buscava motivar o livre expresso pensamento do aluno, baseando-se nas ciências e na arte como método de expressão. O autor destaca ainda que nessa época nasceu a teoria do autodesenvolvimento do ensino no Brasil, que passava a questionar a importância do saber expor ao invés da passividade na hora de adquirir um conhecimento.
O aluno aprende a ser criativo, pois é lhe oferecido todas as condições possíveis de expressão artística, supondo-se que, assim, ao aprender fazendo, saberiam fazê-lo também cooperativamente na sociedade da qual encontra-se inserido (FERRAZ e FUZARI, 1993, p.32).
Somente 30 anos depois, que surgiu a pedagogia tecnicista que desde então vem sendo empregada no ensino fundamental, médio e por grande parte das Universidades e Faculdades do País. Esta pedagogia, baseia-se mecanicamente em repetir informações sem a plena necessidade do estudo empírico sobre tudo que está sendo discutido em sala de aula, e no fim, por intermédio de fatores políticos, os alunos só repetem o ano letivo se faltarem além do permitido sem atestado médico.
O ano de 1996 foi muito importante para a Artes, pois, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 estabeleceu no País a obrigatoriedade do estudo das artes na educação básica, envolvendo o ensino fundamental e médio.
De acordo com Ferreira (2001, p.151) “o desenho é um processo complexo que envolve imaginação, realidade cotidiana, figuração, e tem como mediação a palavra por uma teoria direciona as ações do docente em sala de aula e é com base nela que o desenho vai ser focalizado.”
Complementando a argumentação de Ferreira, é a ação educacional no que tange as artes visuais com foco no ensino da arte como linguagem significativa para o desenvolvimento humano, social e cultural,

tornando a arte como um ciclo triangular que se permite a apreciação, compreensão artística filosófica e interpretação situacional mediante a construção social da linguagem por intermédio dos desenhos ou quadros de arte estudados ou apresentados.

Esse movimento resulta na constatação de que o desenvolvimento artístico é resultado de formas complexas de aprendizagem, e comprova que o conhecimento de artes não ocorre de maneira automática.

A intenção deste movimento era propor uma inovação no ensino da arte, que permitisse sua presença mais frequente e contextualizada junto às instituições educativas formais e não-formais. Podemos compreender que artes visuais é uma linguagem a partir da qual os indivíduos podem se expressar e se comunicar de várias maneiras: desenho, pintura, colagem, modelagem etc.

Entretanto, de acordo com pesquisas recentes vemos que desde a series iniciais, as práticas de artes visuais se tornaram instrumentos para passatempo, nos quais as atividades acabam perdendo seu real significado de sensibilização e cultura. Outros casos, o trabalho com artes visuais só é utilizado em datas comemorativas como dia dos pais e das mães, ou apenas para ilustrar as paredes da sala, porém na maioria das vezes quem realiza essas atividades são os adultos.

CONCLUSÃO

As artes visuais permitem que as crianças, jovens e adolescentes desenvolva métodos que possa ser correspondido com o raciocínio, ou seja, se manifestar de forma inteligente e objetiva em um único quadro ou desenho. O objetivo do trabalho de conclusão de curso é ir além da abordagem qualitativa, pois busca-se evidenciar como as artes visuais é importante para o desenvolvimento humano, como pode ser eficaz no desenvolvimento pessoal e profissional, sendo compreendida como uma área de estudo que permite que o aluno desenvolva o olhar clínico e crítico de crônicas e obras em geral e consiga decifrar a mensagem imposta. Consta-se, portanto, que o desempenho das pré-escolas no ensino da arte é o primeiro passo para o desenvolvimento crítico e analítico do estudante, transparecendo clareza e atingindo os objetivos que a aula de artes deverá alcançar. Portanto, torna-se urgente a presença das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação exigir mudanças para os poderes públicos e fazer pressão para que as escolas ofereça uma sala adequada com a estrutura e material necessário para que o ensino da arte se torne atraente e com propostas diversificadas, providas de significativos positivos.

REFERÊNCIAS

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.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

PILLAR, Ana Alice. A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre, Editora Mediação, 2001.

FISCHER, Ernst. A Necessidade da Arte. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

AZEVEDO JUNIOR, José Garcia de. Apostila de Arte – Artes Visuais. São Luís: Imagética Comunicação e Design, 2007. 59 p.: il.

BRASIL Ministério da Educação e Desporto. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental – a arte. Brasília: MEC, 1998.

SANTOS, Gisele do Rocio Cordeiro Mungol. Metodologia do ensino da arte. Curitiba.IBPEX editora, 2006.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. & FUSARI, Maria F. de Rezende e. Metodologia do ensino de arte. São Paulo: Cortez, 1993.

UCKER, Lílian; MARTINS, Raimundo. Escola: espaço/lugar onde os cotidianos são e estão sendo praticados. In: Cultura visual e desafios da pesquisa em artes. Goiânia: ANPAP, 2 v. p. 430-440, 2010.

CAVA, Laura Célia Sant'Ana Cabral. Ensino das artes: pedagogia. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no Ensino da Arte: Anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

DONDIS, D. A. Sintaxe da Linguagem Visual. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

IAVELBERG, R. Para gostar de aprender arte: sala de formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BARBOSA, A. M. A Imagem no Ensino da Arte: Anos oitenta e Novos Tempos.
São Paulo: Perspectiva: Porto Alegre: Fundação IOCHDE, 1991.

KNELLER, G. F. Arte e Ciência da Criatividade. 5 ed. São Paulo: IBRASA, 1978.

ANDRADE, Euzânia. A arte e a capacidade mágica de pintar, desenhar, criar e sonhar. Campinas: Alínea, 2009.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a series iniciais. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Um convite à estética. Trad.: Gilson Baptista Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

UJIIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regi-

na Gardacho. A prática educativa na series iniciais: organização do tempo/espaço. In: ESPAÇO PEDAGÓGICO: Práticas educativas. Vol.14, n° 1. Passo Fundo: UPF, Jan./Jun. 2007, p. 231-240.

A LINGUAGEM MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E CONQUISTAS

SALETE CAVALHEIRO

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo propor uma reflexão sobre o lugar que a linguagem musical ocupa nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. Um lugar que ainda desperta insegurança e soa como desconhecido para muitos professores. O processo de aprendizagem da criança é uma construção pessoal, intermediada pelas interações, brincadeiras e a relação com o meio sócio-histórico-cultural. Nessa perspectiva, é fundamental propor a experiência com múltiplas linguagens, que favorecem a expressão da criança, dentre elas, a linguagem musical. Mesmo com a vasta bibliografia de estudos sobre musicalização e documentos que norteiam o trabalho da linguagem musical na Educação Infantil, a prática pedagógica nessa área está longe de favorecer a expressão da criança. Alguns fatores podem explicar esse cenário: a música servindo como suporte a outras áreas, com objetivos diversos à expressão de sua própria linguagem; a lacuna na formação de professores na área de musicalização e a influência da mídia com a divulgação de músicas com interesses meramente mercadológicos. Uma mudança nesse cenário exige uma formação continuada dos professores e a disponibilidade destes para vivenciar experiências de criação e apreciação musical, como as crianças.
PALAVRAS-CHAVE: Criança; Linguagem musical; Formação; Expressão.

INTRODUÇÃO

Considerada linguagem universal, a música é parte integrante da vida humana, está presente em todas as culturas e existe no universo antes mesmo da chegada do homem, como nos sons e ritmos presentes na natureza: as ondas do mar, o vento, a chuva...
A música está presente em diversas situações da vida humana. Existe música para adormecer, dançar, chorar os mortos e conclamar o povo a lutar, o que remonta a sua função ritualística. Presente na vida diária de alguns povos, ainda hoje é tocada e dançada por todos, seguindo costumes que respeitam as festividades e os momentos próprios de cada manifestação musical. Nesses contextos, as crianças entram em contato com a cultura musical desde muito cedo e assim começam a aprender suas tradições musicais. (RENATO, 1998, P.47)

A criança convive com a música, pois é a linguagem artística mais acessível e presente em seu cotidiano.
Os brinquedos musicais fazem parte da vida da criança desde muito cedo – é por meio dos acalantos, das parlendas, dos brinquedos ritmados entre mãe e bebê, que se estabelecem as primeiras experiências lúdico-musicais da vida humana. Mais tarde, outros tipos de brincadeiras musicais, cada vez mais dinâmicas e diversificadas, vão ampliando os referenciais auditivos das crianças, num processo sempre crescente. Este processo tende a se intensificar com o acesso aos meios de comunicação de massas e a diferentes fontes sonoras, processo esse atualmente bastante disseminado junto às diferentes camadas da população brasileira. (Nogueira, 2005, p.1 e 2)

Ainda que a música exerça grande importância na vida do homem, não podemos dizer o mesmo em relação ao papel que ocupa na educação escolar brasileira.
É certo que há uma desvalorização da linguagem artística na escola (Fusari e Ferraz, 1992 e Barbosa, 1995), especialmente a linguagem musical, que aliada à deficiência na formação dos professores, não conferem à música o seu verdadeiro valor. Pouco se tem feito em relação à linguagem musical, enquanto trabalho pedagógico.
Essa lacuna entre a importância da música na vida do homem e a limitação da linguagem musical na escola, traz à tona um questionamento: Quais os caminhos que podem favorecer a expressão da linguagem musical na Educação Infantil?
Para elucidar essa questão, apresentaremos referenciais teóricos sobre a concepção de criança, conteúdos significativos da linguagem musical e o papel do professor como facilitador.

DESENVOLVIMENTO

A concepção de criança

Para tratarmos da linguagem musical na Educação infantil, é necessário compreendermos a concepção de criança e infância, construída histórica, social e culturalmente, a qual vem se modificando nos últimos anos,

As diversas mudanças ocorridas nos últimos 50 anos levam-nos a observar grandes transformações nos modos como as crianças vivem as suas infâncias, sendo essas entendidas como construções socioculturais que diferem profundamente a partir do modo como as crianças se inserem no mundo. (BARBOSA, HORN, 2008, p. 28).

Se antes o processo de aprendizagem fundamentava-se numa concepção de criança passiva, sem identidade própria, autonomia ou criticidade, no contexto atual, a criança passa a ser protagonista na construção de seu desenvolvimento, implicando no redimensionamento das práticas pedagógicas e atuação dos profissionais envolvidos.

Documentos e normatizações em nível federal, estadual e municipal, são produzidos fundamentados nos estudos e avanços na área da educação infantil, focando no desenvolvimento da criança, de como ela constrói conhecimento e se relaciona com o mundo.

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Infantil)

O currículo integrador da Infância Paulistana (2015) foi elaborado como subsídio para os momentos de estudo coletivo dos educadores e educadoras do município e São Paulo, com o intuito de promover reflexões sobre as práticas pedagógicas. Comprometido com a qualidade social da educação, tem como propósito e desafio, considerar a diversidade que compõe as infâncias que habitam a cidade, contrapondo-se às desigualdades (étnicas, raciais, etárias, de gênero, econômicas). Nesse sentido, "reconhece a infância como uma construção social e histórica em que bebês e crianças são sujeitos de direitos, autônomos, portadores e construtores de histórias e culturas, produzem, em sua experiência com o meio e com os outros, sua identidade (sua inteligência e sua personalidade).

A criança é autora de sua aprendizagem, onde a brincadeira, as experiências, vivências e a arte são formas fundamentais de interação humana, de expressão e de formação da personalidade. As múltiplas linguagens favorecem a expressão da criança e constituem a forma de ver e compreender o mundo. Nesse sentido é essencial que a escola possa garantir no ambiente educativo, o uso dessas formas de expressão por meio do desenho, da música, da pintura, da escultura, da dança, da investigação, da literatura, da brincadeira, entre outras possibilidades.

Conforme o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as propostas pedagógicas das escolas de Educação Infantil devem ser orientadas e fundamentadas nos seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (DCNEI, 2010, p.16).

Nesse sentido, as múltiplas linguagens favorecem a práticas das propostas pedagógicas contidas no referido documento.

A linguagem musical

Dentre as múltiplas linguagens, vamos focar na linguagem musical, objeto deste estudo, por sua relevância e pelos desafios que apresenta no cotidiano das práticas pedagógicas.

[...] é importante na educação porque a música é importante no viver, como uma das formas de relação que estabelecemos conosco, com o outro, com o ambiente. Somos seres musicais, dentre outras características que nos constituem, e o jogo expressivo que estabelecemos com sons e silêncios, no tempo/espaço, agencia dimensões que por si só são muito significativas. Fazendo música trabalhamos nossa inteireza, o que é essencial. (Brito, 2010, p.91)

A Educação Musical nas escolas brasileiras foi consolidada em 18 de agosto de 2008, pela Lei Federal n.11.769 que estabeleceu a obrigatoriedade da música nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino, como componente da área de Arte. Posteriormente, esta Lei foi substituída pela Lei 13.278/16 que redefiniu, além da Música, o Teatro, a Dança e as Artes Visuais como componentes obrigatórios, considerando-se a Arte como objeto de conhecimento com saberes específicos.

A publicação das referidas leis, abriu novos horizontes para o curso de música na Educação Infantil, porém, não desencadeou a efetivação de sua aplicação na prática.

A música na Educação Infantil, tem servido a vários objetivos, como: estratégia de suporte a outras áreas, formação de hábitos, comemorações que obedecem a um calendário de eventos e a memorização de conteúdo, que são diversos às questões

próprias da linguagem musical. Aliado a isto, devemos considerar a força da mídia na construção do gosto musical da criança e dos adultos, com mero interesse mercadológico, restringindo as possibilidades de um repertório rico e criativo.
Ainda que traga imensos benefícios como o desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento da coordenação motora, da concentração, da fala, da criatividade, do respeito mútuo, do equilíbrio emocional, promove a interação e a comunicação, esses não são os principais objetivos da presença da linguagem musical na educação infantil.
A música deve fazer parte do projeto político pedagógico da escola não atendendo propósitos alheios a essa linguagem, mas como objeto de um conhecimento musical significativo para criança, com conteúdo e elementos próprios. Assim como outras artes, a linguagem musical é repleta de códigos, possibilidades criativas e expressivas, elementares para a formação do indivíduo enquanto ser social e cultural.
E como propiciar outras experiências relativas à linguagem musical na educação infantil?
Antes de responder a essa pergunta, é necessário ressaltar que a música permeia o cotidiano da criança, e adquire um significado relevante na primeira infância:
As crianças integram a música às demais brincadeiras e jogos: cantam enquanto brincam, acompanham com sons os movimentos de seus carrinhos, dançam e dramatizam situações sonoras diversas, conferindo "personalidade" e significados simbólicos aos objetos sonoros ou instrumentos musicais e à sua produção musical. O brincar permeia a relação que se estabelece com os materiais: mais do que sons, podem representar personagens, como animais, carros, máquinas, super-heróis etc. A partir dos três anos, aproximadamente, os jogos com movimento são fonte de prazer, alegria e possibilidade efetiva para o desenvolvimento motor e rítmico, sintonizados com a música, uma vez que o modo de expressão característico dessa faixa etária integra gesto, som e movimento" (BRASIL, 1998, p. 50)

A familiaridade da criança com o universo musical, propicia o desenvolvimento de novas possibilidades nessa área.
"A criança é um ser "brincante" e brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música, ela, metaforicamente, "transforma- se em sons", num permanente exercício: receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, "descobre instrumentos", inventa e imita motivos melódicos e rítmicos e ouve com prazer a música de todos os povos (BRITO, 2003, p.35).

Apresentaremos algumas propostas presentes em documentos que atualmente norteiam as aprendizagens essenciais para a educação básica, em relação ao campo de experiência da música.
Cumpre ressaltar que o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) publicado em 1998, precedeu os documentos que enfatizaram e ampliaram as práticas e possibilidades para o desenvolvimento da linguagem musical.
A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), documento de carácter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, apresenta uma organização curricular na etapa da educação infantil, estruturada em 5 campos de experiências:
1) O eu, o outro e o nós
2) Corpo, gestos e movimentos,
3) Traços, sons, cores e formas,
4) Escuta, fala, pensamento e imaginação
5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.
Trataremos aqui do campo de experiência "Traços, sons, cores e formas", que contempla as manifestações artísticas e culturais.
Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. 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. (BNCC, 2017, p.41)

Musicalizar na educação infantil significa construir um conhecimento musical significativo para a criança, levando-se em conta três eixos da educação musical: o fruir ou apreciar, o fazer ou produzir música e o refletir ou contextualizar. Vejamos a seguir:
1) Fruir ou apreciar: se refere à escuta da paisagem sonora; a fruição proporciona o enriquecimento e ampliação do conhecimento de vários aspectos referentes a produção musical:
- Exploração sonora do ambiente
- Identificação dos elementos da direção do som

- Identificação dos movimentos sonoros ascendentes e descendentes - altura
- Identificação de sons diversos - timbre
- Velocidade (rápido ou lento)
- Duração (som curto ou longo)
- Intensidade (som forte ou fraco)
- Memória auditiva (repetir sequência de palmas, ritmos, etc)

A exploração sonora de objetos do cotidiano já é uma prática das crianças, mas os adultos precisam ver esses movimentos com olhos de educadores e valorizá-los permitindo que as crianças tenham tempo e espaço para as explorações sonoras.

2) Fazer ou produzir: Se refere à criação, produção, invenção, improvisação e interpretação. Há muitas formas de fazer música: cantando, dançando, tocando, criando, construindo instrumentos, pesquisando sons, entre outros. A voz, o canto, a percussão corporal,

os gestos, as danças e brincadeiras de roda, são o ponto de partida para o fazer musical. O principal instrumento para a prática musical é o corpo.

Sentindo a música, a criança pode criar vários movimentos com o corpo: bater os pés, estalar dedos, bater palmas, andar, fazer percussão no corpo, etc... Também a voz que faz parte do corpo é essencial para a expressão musical: podemos com a boca brincar de cantar de vários jeitos.

No eixo do “fazer ou produzir” é importante estimular a criança a sonorizar histórias, brincar de roda de instrumentos musicais, cantar uma música com outro ritmo. cantar de diferentes formas (boca fechada, forte, fraco), brincar com os diferentes elementos da música, compor músicas partindo de um tema, uma melodia ou ritmo.

Música e movimento corporal são indissociáveis no trabalho de musicalização: a música está sempre associada ao gesto e movimento

3) Refletir ou contextualizar: Perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais. Este eixo abrange informações, saberes e conhecimentos referentes ao contexto social histórico, cultural da obra musical e dos elementos constitutivos da música.

- Escuta de obras de diferentes gêneros, estilos e épocas
- Informações sobre a obra, compositor e época.

Competências do professor

Há uma lacuna na formação dos professores de educação infantil em relação a concepção de música como linguagem, gerando uma insegurança no trabalho com musicalização nas escolas

De acordo com Fucci-Amato (2012), existe um panorama de ausência da cultura musical de praticamente 40 anos nas escolas. Isso significa que os professores atuantes na educação infantil, se não tiveram a oportunidade de vivenciarem práticas musicais em ambientes extraescolares, possivelmente não passaram por nenhuma ou raríssimas experiências musicais no ambiente escolar.

Dessa forma consideramos a necessidade de formação continuada de professores que atuem diretamente nos contextos educacionais. Outrossim, o professor pode se tornar um pesquisador e ir se apropriando da linguagem musical e elaborar seu planejamento com intencionalidade, desconstruindo a idéia de música como suporte a outras áreas.

Lembrando que a criança expressa a linguagem musical espontaneamente em suas brincadeiras, a escuta é uma grande aliada e deve permear todo o trabalho do professor, favorecendo iniciativas individuais e coletivas. O professor assume a responsabilidade de acolher a expressão da criança por meio de múltiplas linguagens. A audição, a voz, o canto, o corpo, objetos sonoros, instrumentos musicais confeccionados ou fabricados, vídeos, filmes, clipes, aplicativos, entre outros, são ferramentas que auxiliam sua prática.

Assim como as crianças os professores precisam vivenciar experiências de apreciação, criação e reflexão em relação a linguagem musical, bem como conhecer elementos constitutivos dessa linguagem.

O professor pode ir se apropriando da linguagem musical e construir seu planejamento, lembrando que os conteúdos devem ser trabalhados em atividades lúdicas que possibilitem situações de aprendizagem.

O objetivo não é formar profissionais, mas possibilitar à criança vivenciar a música de forma ativa e participativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inquestionável o significado, a importância e a presença da música na vida humana, em especial como forma de expressão da criança. Entretanto, com o estudo apresentado, verificamos um descompasso entre a relevância da música e a prática pedagógica em relação a essa linguagem. Há uma distância entre a produção musical e as experiências vivenciadas na escola. Desse modo, constatamos imprescindível, uma mudança de paradigmas em relação aos conteúdos referentes à linguagem musical, desvinculando-os da sua função de suporte a outras áreas, bem como ampliando o conhecimento, para além das influências impostas pela mídia.

Ainda, a concepção de criança como protagonista

no processo de aprendizagem, privilegia a sua expressão, por meio de diferentes linguagens. Nesse sentido, o lúdico contribui para que a criança vivencie a música pelas brincadeiras, danças e movimento.

Diante do exposto, há que se rever as práticas pedagógicas e o papel do professor de educação infantil, a partir da escuta da criança e acolhendo suas formas de expressão. É muito importante que o professor construa um olhar positivo para o trabalho com a música, se aproprie e vivencie experiências da linguagem musical. Para isso, é necessário que aprimore sua formação.

Apresentamos no estudo, documentos e referenciais teóricos que poderão auxiliar na construção de um planejamento, a partir do que o professor já conhece, agregando novas experiências e conteúdo, dando sentido ao trabalho de forma leve e enriquecedora.

Sendo assim, o projeto político-pedagógico da escola de educação infantil deve considerar a necessidade de mudança de paradigmas em relação à linguagem musical, a importância da música como forma de expressão da criança e o investimento na formação do professor.

Segundo Jacques Attali, "...A música pode tornar-se um espelho do tempo em que foi produzida e da relação entre homem e sociedade. Como espelho da sociedade, a música é mais que um objeto de estudo em si mesma, é um meio de perceber o mundo, um instrumento de conhecimento".

ABSTRACT

This article is intended to propose a reflection on the place that musical language performs in the pedagogical practices of Early Childhood Education. A place that still arouses insecurity and sounds unfamiliar to several teachers. The child's learning process is a personal growth, intermediated by interactions, games and the relationship with the social-historical- cultural environment. Under this perspective, it is crucial to propose the experience in multiple languages, which supports child's expression, among them, the musical language.

Despite the vast bibliography of studies on Music Education and documents that guide the work of musical language in Early Childhood Education, the pedagogical practice in this area is far from promoting child's expression. Some factors can explain this scenario: music serving as support for other areas, with several goals to the expression of its own language; the gap on teacher's training in the music education area, and the influence of the media with the release of songs with purely marketing interests. A change in this scenario demands a continued teacher's training and their availability to experience music making and music appreciation, like children.

KEYWORDS: Children; Musical language; Training; Expression.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M da G. S. Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Lei n.11.769 de 18 de agosto de 2008. Brasília. DF: MEC/SEF, 2008

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. MEC, SEB, Brasília: 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.MEC, SEB, Brasília: 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769- diretrizes-curriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192.> Acesso em: 26 jul. 2020

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da
Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 3. Conhecimento de Mundo. MEC/SEF, 1998.

BRITO, T. A. de. Música na educação infantil. São Paulo: Peirópolis, 2003.

. Ferramentas com brinquedos: a caixa da música. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 24, 89-93, set. 2010.

FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M F R. Arte na educacao escolar. [S.l: s.n.], 1992

FREITAS, A. C. de; LANA, A.T; NUNES, K. de S.; PAULA, M.F. de; FRAGA, P.E.; SOUZA,
V.L. de. A contribuição da música na construção do conhecimento na educação infantil. Revista eletrônica do curso de Pedagogia da Puc Minas – Pedagogia em ação v. 7 n. 1 (2015).

FUCCI-AMATO, R. Escola e educação musical: (Des)caminhos históricos e horizontes. Campinas, SP: Papirus, 2012

GARCIA, V.P.; SANTOS, R. dos: La importância de la utilización de la música em la educación infantil EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires – Año 17 – nº 169 – Junio de 2012. Disponível em http://www.efdeportes.com

NOGUEIRA, M.A. Música e educação infantil: possibilidades de trabalho na perspectiva de uma pedagogia da infância. In: XIV Encontro Anual da ABEM. 25 2 28 de Outubro de 2005, Belo Horizonte. Disponível em: https://anped.org.br/biblioteca/item/musica-e-educacao- infantil-possibilidades-de-trabalho-na-perspectiva-de-uma

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação.

Currículo da Cidade. Educação Infantil. São Paulo: 2019. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp- content/uploads/2019/10/cc-educacao-infantil.pdf>
SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Currículo integrador da infância paulistana. São Paulo: SME/ DOT, 2015.
VIANA, E., & MONTEIRO, D. C. (2017). A linguagem musical na educação infantil: reflexões e possibilidades. DOXA: Revista Brasileira De Psicologia E Educação, 19(2), 371–386. https://doi.org/10.30715/rbpe.v19.n2.2017.10999

A LUDICIDADE COMO FACILITADORA DA APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL

SÉRGIO ROCHA DE OLIVEIRA

RESUMO
Este artigo traz como temática a ludicidade como facilitadora da aprendizagem no Ensino Fundamental. Com isso, seu objetivo é compreender de que maneira as atividades lúdicas auxiliam no desenvolvimento do ensino-aprendizagem da criança, despertando o respeito pelas outras pessoas e também aprendendo a respeitar as regras. Objetiva também refletir sobre a importância que os jogos representam na aprendizagem, analisar como os jogos interferem no desenvolvimento afetivo da criança, bem como descrever as práticas no Ensino Fundamental. Para isso, esse artigo responde a seguinte questão: como a ludicidade contribui para o ensino e aprendizagem da criança no Ensino Fundamental? Para tanto, utiliza-se da metodologia aplicada, de natureza bibliográfica e de caráter qualitativa, fundamentada na reflexão da leitura de livros, artigos e revistas científicas, da base de dados do Google Scholar e outras fontes de pesquisa. Dessa forma, introduzir os jogos nas tarefas, permite que os alunos interajam com os demais colegas, professores, assim como com os jogos, participantes da importância do aperfeiçoamento de suas aprendizagens, capacidades e potencialidades, proporcionando ao professor, compreender as questões cognitivas, intelectuais, físicas e sociais da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico; Jogos; Crianças; Aprendizagem; Ensino Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, no decorrer dos anos, o processo de ensino-aprendizagem tem passado por muitas mudanças e, considerando que a criança está diretamente ligada ao meio em que vive e que ela não é um ser neutro, deve-se considerar as variadas imagens e seus primordiais sentidos na aprendizagem, uma vez que a criança é um indivíduo que possui certa cultura e vive em um espaço social característico, é essencialmente importante observar seus impulsos, suas habilidades e suas competências e, consequentemente, os resultados do processo serão positivos.
No entanto, o universo lúdico é uma maneira mais agradável de desenvolver o aprendizado, para que as crianças consigam se apropriar da escrita e da leitura de maneira mais rápida e fácil. Além disso, como atividades radicais ajudam o método de alfabetização, os jogos despertaram maior interesse nos alunos, tornando-os mais envolvidos e motivados.
Para tanto, esse artigo se justifica pela capacidade que os jogos têm de ensinar a interagir com os outros, seguir as regras, desenvolver a imaginação, cooperar e, assim, promover a autoestima. Permite aprender de forma simples e natural a resolver problemas, pensar, criar e desenvolver a consciência crítica. Ao melhorar a compreensão do impacto dos jogos, a interação humana é enriquecida.
O artigo sobre a ludicidade como facilitadora da aprendizagem no Ensino Fundamental surgiu das inquietações a respeito da forma com a qual os alunos aprendem, sem a pretensão de afirmar que a criança só aprende através do lúdico, mas a ludicidade minimiza o enfrentamento das dificuldades nesse processo de aprendizagem. Muitas vezes nos deparamos com dificuldades para ensinar as crianças no Ensino Fundamental, contudo, questiona-se como a ludicidade contribui para o ensino e aprendizagem da criança no Ensino Fundamental?
Dessa forma, tem como objetivo compreender de que maneira as atividades lúdicas podem auxiliar no desenvolvimento do ensino-aprendizagem da criança, despertando o respeito pelas outras pessoas e também aprendendo a respeitar as regras. Objetiva também refletir sobre a importância que o lúdico representa na aprendizagem, analisar como os jogos interferem no desenvolvimento afetivo da criança, bem como descrever as práticas no ensino fundamental.
Acredita-se que, através do lúdico, é possível que os alunos obtenham o desenvolvimento de cognição, interação social, criatividade, sensibilidade, inteligência
e habilidades motoras e emocionais em diferentes estágios quando ingressam no ensino fundamental. Acredita-se também que as atividades recreativas

enriquecem a prática docente nas aulas.
Para tanto, utiliza-se da metodologia aplicada, de natureza bibliográfica e de caráter qualitativa, fundamentada na reflexão da leitura de livros, artigos e revistas científicas, da base de dados do Google Scholar e outras fontes de pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Essa fundamentação teórica aborda primeiramente a contextualização de ludicidade. Em seguida, discorre sobre o lúdico na prática educativa. Dando continuidade a essa fundamentação, discorreu sobre o jogo como atividade lúdica. E, por fim, as Considerações Finais, onde retoma as questões e objetivos do trabalho, apresenta um resumo das principais contribuições da pesquisa e mostra as recomendações para novos estudos. Ao final deste trabalho pretende-se contribuir de forma positiva para que professores incluam em suas aulas a ludicidade, para que possa favorecer o processo de aprendizagem das crianças do Ensino Fundamental.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DE LUDICIDADE

O lúdico é originado do Latim “ludus”, que, por sua vez, significa “jogo”. No entanto, se o termo “ludos” se limitar ao seu significado, não será tão importante. Isso tem sido considerado um meio importante de comportamento humano, e, de certa forma, o lúdico começou a ter um novo significado para a classe educativa.
Ludicidade é a consequência da ação do lúdico (SANTOS; CRUZ, 2001). A ludicidade está relacionada ao desenvolvimento da criatividade, da imaginação, dos jogos, brincadeiras, danças e uma variedade de métodos de prática e linguagem, envolve os seres humanos e fornece o tema da experiência lúdica diante da experiência plena. (LUCKESI, 2000, p.21).
Desde a antiguidade, os educadores passaram a se engajar em atividades lúdicas, mas apenas recreativas, pois não consideravam os brinquedos como objetos educacionais. Na Grécia, estas atividades eram praticadas pelos filósofos gregos para ajudar os seus aprendizes a cumprirem as tarefas do dia a dia, com isso, percebe-se
que lúdico é um importante instrumento educacional. O lúdico proporciona satisfação e prazer aos alunos e os ajuda a desenvolver seu eu interior e a lembrar fatos em testes cognitivos.
Em teoria, brincar para crianças é mais do que diversão, percorre o mundo real e se integra à imaginação e aos sonhos. Desperta o desejo de descoberta das pessoas, mas o importante é que os educadores saibam que um bom brinquedo deve atender as necessidades das crianças e despertar maior harmonia com o instrumento utilizado.
As atividades lúdicas não são apenas um modelo especial para as crianças, mas também uma forma de melhorar a prática pedagógica. Elas podem ser usadas não apenas como atividades recreativas, mas também como um auxílio às atividades educacionais, pois podem melhorar o desenvolvimento de habilidades físicas e promover o processo de aprendizagem.
Dessa forma, as atividades lúdicas permitem que as crianças acumulem conhecimentos de forma divertida e agradável, garantindo a motivação nas crianças necessárias para uma boa aprendizagem, até se tornarem adultos, imaginativas e autoconfiantes, mesmo aqueles que possuem alguma dificuldade na aprendizagem ou na aquisição do conhecimento.

2.2 O LÚDICO NA PRÁTICA EDUCATIVA

Todo professor que tem interesse em promover mudanças nos métodos de ensino em sala de aula deve encontrar uma metodologia importante no uso de sugestões lúdicas que possam melhorar o comportamento no ambiente.
Sabe-se que o destaque do professor na aula não depende apenas dos conhecimentos adquiridos na formação, mas também do ambiente específico da sala de aula. Assim, a prática docente deve ser produzida por meio da utilização da pedagogia e de métodos de ensino selecionados e inseridos no plano de ensino, de forma a organizar um método para atender as dificuldades dos alunos.
Para melhor compreender a importância da ludicidade na prática docente, é necessário compreender a escola como um espaço de ensino democrático e universal que tem como principal função socializar os saberes dos alunos.
Segundo Freire (1996, p.47) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” Assim, o
professor pode proporcionar às crianças a construção e produção desse conhecimento por meio do lúdico.
Dessa forma, uma aprendizagem relevante na prática de ensino é apresentada pela proposta da questão lúdica, incorporando conhecimento pelas características do mundo. Além disso, o lúdico promove conhecimento, pensamento, oralidade, sentido e o rendimento escolar.
O trabalho pedagógico significa um conjunto de ações realizadas com um fim específico a partir de determinados conceitos, princípios e valores, trata-se de um trabalho planejado e intencional que visa pensar o modo de vida dos alunos de acordo com os padrões definidos por uma determinada socieda-

de, a estrutura dos comportamentos são desenvolvidos, e as contradições entre a estrutura e a organização social são consideradas.
Porém, ao planejar atividades lúdicas, é importante que os educadores lembrem que, ao brincar, as crianças não devem apenas desenvolver habilidades, estimular a autoconfiança e a autonomia, mas também vivenciar, descobrir, inventar, aprender e transmitir habilidades, promover o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, da concentração e atenção são essenciais para o bom desempenho das crianças na escola e na vida.
Os profissionais que atuam na educação devem ter consciência da relevância dos jogos e brinquedos para que as crianças aprendam a linguagem e outras habilidades. como afirma Ortiz (2005):

Deve-se estimular atividades lúdicas como meio pedagógico que, junto com outras atividades, como as artísticas e musicais, ajudam a enriquecer a personalidade criadora, necessária para enfrentar os desafios na vida. Para qualquer aprendizagem, tão importante como adquirir é sentir os conhecimentos. (ORTIZ, 2005, p.10).

Dessa forma, o lúdico abre caminho para que todos participem da proposta, que pode economizar potencial e lançar estratégias lúdicas de promoção do ensino e da aprendizagem, que com certeza serão mais lúdicas, produtivas e significativas.
Portanto, atividades que garantam o direito das crianças de aprender são essenciais. É nessa busca que o lúdico parece ser uma estratégia desse tipo de aprendizagem, que pode corresponder ao desenvolvimento de habilidades pessoais.

O treinamento interessante deve permitir que os professores se entendam, compreendam suas limitações, aliviem a resistência e construam visões significativas sobre a importância dos jogos, brinquedos e jogos para a vida das crianças.
Cabe lembrar que a atividade lúdica é um instrumento de intervenção utilizado na educação para que a criança interaja de forma a socializar-se naturalmente, corresponde a um impulso natural, e neste sentido, satisfaz uma necessidade interior. No ensino fundamental, é muito bom e necessário trabalhar o lúdico, os professores podem utilizá-lo como método para diagnosticar, mediar e interferir no desenvolvimento geral das crianças, combinando o lúdico como uma forma
significativa de aprendizagem.
Através de atividades lúdicas a criança consegue enfrentar a vida, o mundo social e o físico. Para tanto, Gonzaga (2009) aponta:

(...) a essência do bom professor está na habilidade de planejar metas para aprendizagem das crianças, mediar suas experiências, auxiliar no uso das diferentes linguagens, realizar intervenções e mudar a rota quando necessário. Talvez, os bons professores sejam os que respeitam as crianças e por isso levam qualidade lúdica para a sua prática pedagógica. (GONZAGA, 2009, p.39).

O entusiasmo do professor é muito importante no processo de ensino, incentivando os alunos a se interessarem pelo conteúdo, com métodos mais fáceis e prazerosos no seu planejamento, definitivamente, os resultados serão muito gratificantes para cada processo. Todos, especialmente os alunos, terão maiores recompensas, propiciando a todos os envolvidos mais satisfação.
A função do professor comum método lúdico deve ser o de incentivar e desafiar a participação coletiva na busca de recomendações e habilidades de resolução de problemas, pois os jogos educativos podem despertar e estimular o companheirismo e a cooperação das crianças.
Porém, a formação do professor na ludicidade deve se basear na aprendizagem significativa para aproximar a criança de sua realidade, pois essa abordagem deve ser deliberada e quebrar as barreiras existentes na sala de aula. Às vezes, o lúdico é utilizado para preencher espaços vazios no planejamento diário, dessa forma, a brincadeira deve desenvolver a formação do indivíduo na construção de conhecimentos.

“Associadas a todas essas dificuldades estão as lacunas na sua formação, que normalmente, é muito limitada e dissociada da realidade: não trabalhando os saberes necessários para uma prática condizente com as necessidades dos educandos”. (BACELAR, 2009, p.72).
O professor do ensino fundamental precisa entender que seu papel é o facilitador desse processo educacional, estando aberto a novas discussões e suas consequências na prática docente, enriquecendo assim o processo de ensino.
Bacelar (2009, p.82-83) enfatiza que “o educador precisa, então, estar atento para atuar de maneira que possa equilibrar as suas propostas, a fim de que não atenda somente aos seus presunçosos planos de aula, sem considerar a repercussão destas atividades no interior de cada criança”. De acordo com o autor, é necessário propor uma variedade de atividades para beneficiar o maior número possível de crianças, com diferentes gostos, necessidades e personalidades.
Experimentar uma educação lúdica significa estar imerso e se tornar um todo, e oferecer possibilidades aos alunos. Considerar todas as possibilidades e praticar a educação integrada em vez de separar

a mente dos sentimentos e razões. Portanto, além dos recursos formativos, a atuação lúdica ou prática também é a possibilidade de autodesenvolvimento. Sendo assim, os educadores precisam entender as crianças, os homens, o currículo e a educação para que seu ensino possa dar uma contribuição positiva à sociedade. Nesse sentido, é muito importante que os educadores busquem o entretenimento em sua prática para que possam aprimorar sua prática docente.

2.3 O JOGO COMO ATIVIDADE LÚDICA

Os jogos são atividades divertidas e, além de divertidos, também ajudam a estimular diferentes planos de conhecimento necessários para a aprendizagem em crianças.
Jogos são atividades que existem em todas as atividades humanas. Por meio dessas atividades, os indivíduos socializam, elaboram conceitos, propõem ideias, estabelecem relações lógicas e integram conceitos. Essas atividades fazem parte da construção do indivíduo.
Para Kishimoto (2011), "Como o objetivo do ensino é usar jogos educacionais com finalidades pedagógicas, porque as crianças aprendem de maneira alegre e participativa, eles foram inseridos no ambiente de ensino".
No entanto, os professores devem estar cientes de que o ensino de jogos ou lúdicos deve ser desenvolvido para estimular a aprendizagem significativa e estimular a construção de novos conhecimentos à medida que novas habilidades se desenvolvem.
Segundo Rau (2007):

Muitos aspectos podem ser trabalhados por meio da confecção e da aplicação de jogos selecionados, com objetivos como: aprender a lidar com a ansiedade; refletir sobre limites; estimular a autonomia; desenvolver e aprimorar as funções neurossensoriomotoras; desenvolver a atenção e a concentração; ampliar a elaboração de estratégias; estimular o raciocínio lógico e a criatividade. (RAU, 2007, p.53):

O uso de jogos e brinquedos contribui para que professores tornem suas aulas mais atrativas e assim, a aprendizagem aconteça de forma mais espontânea.
Sendo assim, "Quem joga pode chegar ao conhecimento, pelas características do jogo, pelos exercícios, símbolos e regras" (MACEDO, 1995, p.6).
Conhecer as categorias dos jogos e suas características possibilita ao professor fazer uma melhor utilização desse instrumento, enquanto recurso pedagógico.
Por isso, entender as categorias dos jogos e suas contribuições para a aprendizagem possibilita ao professor identificar as necessidades educacionais de seus alunos e, assim, poder planejar suas atividades, selecionando os jogos de acordo com o tema e conhecimento que se pretende trabalhar.
Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) nos mostram que as atividades lúdicas, competitivas ou não, fornecem a aprendizagem do aluno por exigir dele mecanismos de atenção que possam fazê-lo executar tarefas de forma satisfatória e adequada.
Contudo, é necessário considerar a formação de professores, prever o futuro e desenvolver diretrizes inovadoras. Segundo LDBEN (BRASIL, 1996, p.7), é necessário reconsiderar o ensino das crianças para promover a reforma das políticas de educação básica, como segue:

As mudanças propostas para a Educação Básica no Brasil trazem enormes desafios à formação de professores. No mundo contemporâneo, o papel do professor está sendo questionado e redefinido de diversas maneiras. Para isso concorrem as novas concepções sobre a educação, as revisões e atualizações nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem, o impacto da tecnologia da informação e das comunicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem, suas metodologias, técnicas e materiais de apoio. (BRASIL, 2000, p. 5).

Sendo assim, pode-se concluir que existe preocupação com a qualificação, o domínio do conhecimento e os métodos para adaptar sua função social à nova era, novos conhecimentos e novas tecnologias.
Nisso, o jogo proporciona prazer, motivação, além de manter o interesse na atividade ele fornece, no processo interativo entre o sujeito consciente que se move e o meio, possibilidades não apenas de assimilação da cultura, mas também de sua transformação.
Ainda analisando por esse caminho, Santos (2002, p.12) ressalta a ludicidade como sendo:

"(...) uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento." (SANTOS, 2002, p. 12).

Contudo, o uso de jogos lúdicos pode ajudar os alunos a criar estilos de aprendizagem, pois permite que as crianças experimentem os três aspectos a seguir: cognição, emoção e movimento mental. Os

professores usam essa ferramenta para tornar a sala de aula mais dinâmica e atraente e para ajudar os alunos a ter sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

O jogo como um grande motivador é um impulso natural de funcionalidade da criança e é através deste que se tem prazer a realização de um esforço voluntário e espontâneo com a idealização de atingir um objetivo. O jogo por si só estimula o pensamento, a ordenação de tempo e espaço, realiza a integração de várias dimensões da personalidade social, afetiva, cognitiva e motora, além de mobilizar esquemas mentais.

Ao procurar respostas sobre como alegrar alunos e professores, o autor do conteúdo acima defendeu a noção de que o uso de jogos e atividades recreativas (como recursos metodológicos) pode ser melhorado. O processo de ensino-aprendizagem e o trabalho educacional em nossa escola são mais enérgicos e divertidos.

Os autores discutiram o uso de jogos e atividades de entretenimento como recursos didáticos para promover o processo de ensino em sala de aula e despertar o interesse dos alunos pelas atividades escolares.

Portanto, é muito importante o uso de jogos na escola, para estimular a criatividade das crianças na educação infantil e satisfazer sua curiosidade através das mais diversas descobertas específicas, a fim de melhorar sua autoestima e proporcionar maior valor às crianças. Uma sensação de segurança para ela e para o outro.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desse artigo, foi possível constatar a importância do jogo no processo de ensino, pois diversos estudos têm demonstrado que a atitude de jogar é muito importante para as crianças, dessa forma, os sentimentos podem ser evidenciados nas emoções, aquisição de conhecimento, etc.

Conclui-se também que, por meio de jogos, as crianças constroem melhores relacionamentos com outras crianças e adultos e, por meio da brincadeira, podem interagir com o meio ambiente, para que possam compreender a si mesmas a partir dessas novas descobertas.

Constatou-se que o uso da ludicidade como opção de apresentação do conteúdo é fundamental para estimular o interesse de todos na atividade proposta.

Como resultado deste trabalho, observa-se que o desempenho da performance requer informações como interpretação, classificação e manipulação. O uso da pedagogia pode ser um grande estímulo para os alunos, promovendo assim a assimilação e melhor compreensão dos conteúdos de uma forma mais divertida e descontraída.

Por isso, pensar em atividades lúdicas como parte predominante no trabalho do professor para o processo de ensino-aprendizagem é de fundamental importância, visto que o papel desse especialista é justamente avaliar e estabelecer um plano de intervenção voltado diretamente para as dificuldades do processo de ensino- aprendizagem da criança.

Sendo assim, encontrar novos métodos que sejam valiosos, interessantes e propícios ao ensino agradável é essencial, pois com a inserção da sala de aula, a sala de aula se tornará um local alegre, descontraído e motivador para o ensino, a aprendizagem e a autonomia do aluno.

REFERÊNCIAS

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. Ludicidade e Educação Infantil. Salvador: EDUFBA, 2009.

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições técnicas, 1996.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. Ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GONZAGA. Rúbia Renata das Neves. A importância da formação lúdica para professores de educação infantil. Revista Maringá Ensina nº 10 – fevereiro/abril 2009. (p. 36-39).

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos, Brinquedos e a Educação (Org.). São Paulo: Cortez, 2002 e 2011.

LUCKESI, Cipriano. Estados de consciência e atividades lúdicas. In: PORTO, Bernadete. Educação e ludicidade. Ensaios 3. Salvador: UFBA, 2000, pp. 11-20.

MACEDO, Lino de. Os jogos e sua importância na escola. Cad. Pesquisa, São Paulo, n. 93, maio 1995. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100 15741995000200001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 25 set.2020.

ORTIZ, J. P. Aproximação teórica à realidade do jogo. In: MURCIA, J. A.

M. Aprendizagem através dos jogos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RAU, M. C. T. D. A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica. Curitiba: Ibpex, 2007.

SANTOS, Santa Marli dos; CRUZ, Dulce Regina Mesquita da. O lúdico na formação do educador. In: O lúdico na formação do educador. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SANTOS, Marli Pires dos. O lúdico na formação do

educador. 5 ed. Vozes, Petrópolis, 1998, 2002.

CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO: O LÚDICO TRANSFORMADO EM APRENDIZADO – UM ESTUDO DE CASO

SHEILA MENDES DOS SANTOS

RESUMO:
O presente artigo aborda temas presentes no novo currículo da Cidade de São Paulo introduzido para os docentes no início do ano de 2018. O tema de maior enfoque e discussões foi o presente no ensino de História no ciclo de alfabetização que se apropria em seu conteúdo do lúdico, isto é, ensinar a história perpassando o eixo dos brinquedos, brincadeira e espaços lúdicos. Apropriando-me do disposto no currículo e sendo docente de História do ciclo interdisciplinar e autoral desenvolvi um projeto voltado à proposta do currículo. Assim este artigo trará um relato da experiência proporcionada por este projeto entrelaçado ao proposto no currículo buscando assim alinhar as vantagens que o lúdico traz para o desenvolvimento cognitivo, motor e sensorial das crianças.
Palavras Chaves: Currículo, brincadeira, história, brinquedos, aprendizado.

ABSTRACT:

This article addresses themes present in the new curriculum of the City of São Paulo, introduced for teachers at the beginning of 2018. The theme of greatest focus and discussion was the one present in the teaching of History in the literacy cycle, which is appropriated in its content of playfulness, that is, teaching History across the axis of toys, games and playful spaces. Appropriating the curriculum and teaching History in the interdisciplinary and authoring cycle, I developed a project aimed at the curriculum proposal. Thus, the article will bring an account of the experience provided by this project, interwoven with that proposed in the curriculum, thus seeking to align the advantages that playfulness brings to children's cognitive, motor and sensory development.
Keywords: Curriculum, play, history, toys, learning.

INTRODUÇÃO

"...a criança não deixa de brincar, nem se divide em corpo e mente ao ingressar no Ensino Fundamental. Ao contrário, ela continua a ser compreendida em sua integralidade e tendo oportunidades de avançar em suas aprendizagens sem abandonar a infância." (São Paulo, 2015, p. 8).

Currículo da Cidade de São Paulo - Currículo Integrador - esta é a proposta deste documento que foi concebido no ano de 2017, e introduzido na rede municipal no ano de 2018. Está organizado em organizado em três ciclos (alfabetização, interdisciplinar e autoral), apresenta uma matriz de saberes, os objetivos de desenvolvimento sustentável, os eixos estruturantes, os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada componente curricular. (São Paulo, 2017, p.13)
Este currículo traz expressamente no ciclo de alfabetização o ato de brincar como proposta pedagógica que propicia a apropriação cultural, a tomada de decisões, a comunicação e o convívio coletivo, visando tornar a ação de aprender mais significativa. Em todos os componentes curriculares aparece a questão da brincadeira como um direito fundamental da criança, todavia foi no componente de História que o eixo problematizador do ciclo de alfabetização é voltado para o universo lúdico.
A proposta apresentada para o ciclo de alfabetização é a que segue:
1º ano - A história dos brinquedos: quais são as relações entre os nossos brinquedos e os de outros povos e de outros tempos?
2º ano - A história dos jogos e brincadeiras: quais são as relações entre nossas brincadeiras e as de outras culturas e épocas?
3º ano - Os espaços lúdicos na Cidade de São Paulo: quais são os espaços de lazer e brincadeiras na Cidade de São Paulo e como as crianças interagem com esses espaços hoje e interagiam em outros momentos históricos? O que propor onde não há espaços lúdicos? Em que se pode melhorar os espaços públicos de convívio? (São Paulo, 2017p. 74)
Nas reuniões de formação e estudos para a apropriação do currículo das quais participei no decorrer do ano de 2018, este foi o maior problema apresentado, principalmente pelos(as) docentes do ensino fundamental I, isto é, qual seria a forma de se apropriar do lúdico para adentrar no contexto histórico, uma vez que esses professores não são especialistas da área. Assim, pensando na proposta do currículo e nas dificuldades apresentadas pelos colegas elaboramos um projeto voltado a este tema "História dos brinquedos e brincadeiras".
Isto posto, vamos analisar como se deu o desenvolvimento deste projeto, descobertas, erros, acertos, aprendizados, etc. Começaremos com uma análise do lúdico, deslizando para o lecionar História antes e agora com o novo currículo, sequencialmente

adentraremos ao projeto e seu desenvolvimento, fechando com as observações dos pontos altos e baixos da união entre o lúdico e a História.
Prosseguiremos com a apresentação da metodologia, análise dos resultados e considerações apreendidas com a finalização do projeto.
A infância, o lúdico e seus conceitos ao longo do tempo.

Nos meandros da nossa sociedade ao pensar no lúdico, instantaneamente visualizamos a infância, a criança. Contudo, nem sempre foi assim, o conceito de infância foi modificado ao longo do tempo, na obra de Philippe Ariès (1978) "A História Social da Infância e da Família", nos possibilita compreender que as definições de infância modificavam-se em conformidade com a organização da sociedade e com a intencionalidade política de cada época.
De acordo com Ariès as fases das vidas foram divididas de formas diversas ao longo do tempo, no século XIV apresentava-se a idade dos brinquedos, idade da escola, idade do amor ou do esporte, idade da guerra e idade sedentária. Observamos que não é uma representação cronológica, mas das atividades que poderiam ou não ser desenvolvidas em cada momento da vida.
Ariès aponta que até o século XVIII infância e adolescência se confundiam, pois a infância era um período de transição que passava muito rápido, assim a criança era vista como uma miniatura do adulto, uma vez que as condições sociais eram precárias e a mortalidade infantil altíssima, o que levava a perda de uma criança não ser algo doloroso, mas uma consequência do mundo que o cercava.
Contudo essa percepção já começa a se modificar no século XVII, principalmente entre as famílias mais abastadas, inicia uma preocupação com a vestimenta e os adultos passaram a se preocupar em não deixar as crianças sob seus próprios cuidados. Assim, é possível notar o surgimento do sentimento de infância. Com o desenvolvimento social e a percepção de infância, surge a valoração do brincar como uma ação de desenvolvimento da aprendizagem da criança.
Desta forma quando temos instituídos os direitos das crianças as brincadeiras e atividades lúdicas ganharam especificidades e são adequadas as faixas etárias.
Ludicidade de acordo com Luckesi (2014) "não é um termo dicionarizado. Vagarosamente, ele está sendo inventado, à medida que vamos tendo uma compreensão mais adequada do seu significado, tanto em conotação (significado), quanto em extensão (o conjunto de experiências que podem ser abrangidas por ele)". Desta forma as atividades lúdicas e o próprio termo passam por modificações e acréscimos constantes, uma vez que as atividades lúdicas estão presentes desde a antiguidade, por exemplo, para Platão o brincar voltado para a aprendizagem e o social, na Idade Média servia para divulgar os princípios éticos e morais e os conteúdos pedagógicos (Teixeira, 2010, p.25).
Na Idade Moderna onde temos início a modificação da visão de infância Ariès (1978) aponta que os jesuítas foram os primeiros a utilizar oficialmente os jogos em seus programas de educacionais, a partir daí os jogos passaram a considerados meios de educação tão estimados quanto os estudos. Mas o significado do brincar se modifica mesmo na Idade Contemporânea, quando Friedrich Froebel inaugura a educação sensorial baseada na utilização de jogos e materiais didáticos.
Sintetizando Luckezi e o breve relato histórico da visão da infância e do lúdico conseguimos entender o porquê de este termo não apresentar uma definição fechada, pois assim como a história social que está em constante mudança, à questão do brincar na educação está da mesma forma, pois como seres sociais mudamos constantemente e aprendemos cada vez mais qual a importância de diversos assuntos para o aprendizado e conhecimento humano. Logo o lúdico será acrescido e modificado de acordo com as necessidades de determinada sociedade, pois segundo Teixeira (2010), as atividades lúdicas são responsáveis pela transição da cultura de um povo de uma geração para outra, com o objetivo de divertir, socializar, ensinar e unir os grupos.

A História no currículo do Ensino Fundamental I

Com o novo currículo instituído no ano de 2017, houve alteração na matriz curricular de diversas disciplinas, contudo em História as alterações no ciclo de alfabetização e interdisciplinar foi bem maior que nos demais componentes curriculares. De acordo com o proposto no início desse trabalho apresentarei as semelhanças, diferenças e maiores mudanças dessas propostas curriculares.
Até o ano de 2017, as aulas de História ministradas eram preparadas tendo como base as "Orientações curriculares: Proposição de Expectativa de Aprendizagem"1 onde o conhecimento era organizado por eixos, sendo que os conteúdos de História, Geografia e Ciências Naturais estavam organizados no eixo "Natureza e Sociedade", objetivado um trabalho interdisciplinar voltado a questões da vivência humana e de suas interações com a natureza (São Paulo, 2007, pp. 76/77).
No que concerne ao aprendizado histórico no ensino fundamental I as expectativas de aprendizagem foram organizadas buscando favorecer uma formação gradativa para um bom entendimento da organização da sociedade que vivemos e alunato adquirirem noções de tempo e temporalidade histórica.

Assim o objetivo geral é que os discentes tenham capacidade de questionar e interpretar sua realidade, posicionando-se e fazendo escolhas criteriosas (São Paulo, 2007, p. 86).
As expectativas de aprendizagem na disciplina de História do 1º ao 3º anos do ensino fundamental I estavam divididas em temas, conforme apresentado na tabela abaixo:

1° Ano Tema: Lugar onde vivemos	2° Ano Tema: Modos de Viver	3° Ano Tema: O que compartilhamos
H1 - Relacionar lugares e tempos vividos no cotidiano (na casa, escola, ruas, parques...) com rotinas, medições e marcadores de tempo cronológico para apreender noções de tempo vivido no presente.	H1 - Identificar e utilizar medições e marcadores de tempo cronológico nas suas relações com acontecimentos vividos para apreender noções de tempo vivido.	H1 – Identificar as formas de acesso, hábitos e uso da água nas vidas familiar e escolar.
H2 – Distinguir medições e marcadores de tempo cronológico (manhã, tarde, noite, hora, dias da semana, dias e meses...) nas suas vivências cotidianas.	H2 – Identificar algumas normas culturais relacionadas a cuidados pessoais e os do grupo de convívio sobre higiene.	H2 – Identificar mudanças e permanências no modo de vida das pessoas, dos grupos e de diferentes localidades na sua relação com o acesso e consumo de água.
H3 – Perceber mudanças e permanências nas atividades e hábitos envolvendo rotinas diárias, semanais e mensais (na casa, na escola, lazer...)	H3 – Identificar as formas de convívio social compartilhadas nas brincadeiras e festas em diferentes tempos.	H3 – Identificar a diversidade de acontecimentos, envolvendo as vivências pessoais e coletivas na relação com a água.
H4 – Identificar acontecimentos diferentes e cotidianos da sala de aula.	H4 – Marcar os diferentes momentos da vida doméstica e da classe no que se refere ás festas, brincadeiras, jogos, utilizando marcadores de tempo.	H4 – Estabelecer relações entre a história do convívio com a água e produções artísticas (música, pintura, desenhos...).
H5 – Identificar os sujeitos (pessoas, famílias, grupos...) envolvidos nos diferentes tipos de acontecimentos cotidianos. (familiares, escolares, sociais...)	H5 - Reconhecer mudanças e permanências em hábitos culturais vividos no decorrer de determinado tempo (semana; mês).	H5 – Identificar diferentes representações culturais e históricas para o planeta – representações de mundo.
H6 – Reconhecer diferentes tipos de grupo de convivência (por nome, idade, sexo e pertencimento – família, escola, sala de aula, profissão, local de nascimento...)	H6 – Estabelecer relações entre hábitos alimentares e cuidados com a saúde com medições de tempo (hora das refeições e de higiene, formas de convivência nas refeições...)	H6 – Identificar a relação entre objetos observáveis na natureza do Brasil e elementos culturais indígenas; afro- brasileiros; africanos e nacionais (como mitos, lendas e brincadeiras infantis)
H7 – Reconhecer as diferenças e semelhanças do grupo da sala de aula, idades, acordos e desacordos entre pessoas e grupos no desencadear dos acontecimentos vividos.	H7 – Reconhecer mudanças e permanências nos hábitos alimentares e de cuidados com a saúde (comparação com os costumes dos avós e de outros tempos).	H7 – Identificar os espaços de cultura e lazer presentes no cotidiano.
H8 – Construir uma forma de marcar (p.ex. linha do tempo) com os acontecimentos vividos pela classe (história da sala de aula) ao final do período letivo.	H8 – Identificar alimentos cotidianos e as rotinas alimentares diárias e em situações especiais – festas e comemorações.	H8 – Identificar elementos da vida urbana, diferentes da vida rural.
	H9 – Identificar hábitos alimentares da comunidade e de outras localidades e culturas (sociedades indígenas), em diferentes ocasiões – cotidianas e festivas.	H9 – Reconhecer a presença e a ausência de serviços urbanos e sua relação com a ocupação de localidades por diferentes grupos e classes sociais.
	H10 – Identificar e diferenciar objetos utilizados no preparo, consumo, produção e conservação de alimentos, nas suas relações na organização da sociedade e hábitos alimentares cotidianos.	H10 – Identificar marcas do passado na paisagem da cidade e suas procedências.
	H11 – Estabelecer relações entre produção e distribuição de alimentos com os sujeitos históricos envolvidos nesses trabalhos, em diferentes culturas.	H11 – Identificar espaços de memórias da cidade (museus, exposições...).

Tabela elaborada com base nas Orientações Curriculares (São Paulo, 2007, pp. 88-91).

No ano de 2018 foi implantado o Currículo da Cidade2 que busca evidenciar uma nova forma de ver o aluno, isto é, com o foco no ser criança e aprender sem ser privado do ato de brincar e conhecer novas brincadeiras. Neste currículo no ciclo de alfabetização temos como Eixo Problematizador: a Criança, a Cultura e a História em Diferentes Contextos Lúdicos. Para cada ano do ciclo temos uma proposta:
No 1º ano, a ideia é que as crianças possam aprender História a partir de seus brinquedos, analisando-os em suas materialidades, funções, confecções e estéticas, identificando indícios culturais e históricos, apreciando aqueles compartilhados por seus colegas e conhecendo os produzidos e utilizados por outras culturas e povos, atuais e de outras épocas (São Paulo, 2017, p. 74).
No 2º ano, a proposta é que as crianças estudem a história das suas brincadeiras e dos jogos coletivos de que participam: os de seus colegas, os que estavam no repertório dos adultos e também os que são vivenciados no cotidiano de diferentes regiões brasileiras, incluindo os pertencentes aos povos indígenas e os que estabelecem vínculos com diferentes matrizes afro-brasileiras e africanas (São Paulo, 2017, p. 75).
No 3º ano, a proposta é que as crianças estudem os espaços lúdicos da Cidade de São Paulo, conhecidos por elas e pelas diferentes gerações que viveram na cidade ao longo do tempo e que foram e são utilizados por diferentes grupos sociais, além de avaliarem se são acessíveis, considerando-os como intrínsecos às vivências sociais, culturais e históricas (São Paulo, 2017, p. 75).

Os objetivos de aprendizagem na disciplina de História por ano de escolaridade nos ciclo de alfabetização estão apresentados na tabela abaixo:

1° Ano	2° Ano	3° Ano
Eixo: A história dos brinquedos: quais são as relações entre os nossos brinquedos e os de outros povos e de outros tempos?	**Eixo**: A história dos jogos e brincadeiras: quais são as relações entre nossas brincadeiras e as de outras culturas e épocas?	**Eixo**: Os espaços lúdicos na cidade de São Paulo: quais são os espaços de lazer e brincadeiras na cidade de São Paulo e como as crianças interagem com esses espaços hoje e interagiam em outros momentos históricos? O que propor onde não há espaços lúdicos? Em que se pode melhorar os espaços públicos de convívio?
Objeto do conhecimento: • Objetos materiais como fontes de informação; • Diversidade de famílias, comunidades e culturas; • Mudanças materiais e culturais ao longo do tempo. E desenvolvam: • Noções de tempo; • Noções de espaço; • Valores de respeito à diferença.	**Objeto do conhecimento**: • Coleta e organização de informações fazendo uso de diferentes fontes (orais, escritas, imagens e vídeos); • Relações e regras sociais de convívio presentes nos jogos e brincadeiras; • Diversidade de famílias, comunidades e culturas; • Mudanças nas regras sociais e culturais ao longo do tempo. E desenvolvam: • Noções de tempo; • Noções de espaço; • Noções de fontes de informação e seus autores; • Vivências sociais coletivas; • Valores de respeito às diferenças.	**Objeto do conhecimento**: • Coleta e organização de informações fazendo uso de diferentes fontes orais, escritas, imagens, canções e vídeos; • Características e distinção de espaços privados e públicos; • História dos espaços de lazer na Cidade de São Paulo; • Funções sociais dos espaços e dos tempos em uma cidade como São Paulo; • Convívios sociais urbanos; • Uso dos espaços lúdicos por diferentes culturas em diferentes tempos. E desenvolvam: • Noções de tempo; • Noções de espaço; • Noções de fontes de informação e seus autores; • Valores de respeito às diferenças.
(EF01H01) Compreender o brinquedo e o brincar em suas variações de significado no tempo e no espaço.	(EF02H01) Compreender jogos e brincadeiras em suas variações de significado no tempo e no espaço.	(EF03H01) Conhecer e apreciar os espaços e tempos lúdicos presentes na escola, no bairro e na cidade.
(EF01H02) Conhecer e valorizar o seu brinquedo e o dos colegas.	(EF02H02) Apresentar e apreciar jogos e brincadeiras de seu repertório e dos colegas da turma, valorizando suas vivências nos diferentes contextos.	(EF03H02) Distinguir espaços lúdicos e caracterizá-los como privados ou públicos.
(EF01H03) Reconhecer as características dos brinquedos.	(EF02H03) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras vivenciados pelas crianças nas diferentes épocas e lugares.	(EF03H03) Localizar e conhecer diferentes histórias e espaços lúdicos na Cidade de São Paulo por meio de visitas, vídeos, imagens e histórias orais.
(EF01H04) Identificar os materiais, do que são feitos e como são feitos os brinquedos comuns na sociedade atual.	(EF02H04) Criar critérios para classificar jogos e brincadeiras com o intuito de desconstruir representações fixas do que é de meninas e de meninos.	(EF03H04) Elaborar critérios de classificação dos espaços lúdicos na Cidade de São Paulo.
(EF01H05) Criar diferentes critérios de classificação dos brinquedos para desconstruir representações fixas do que é de meninas e de meninos.	(EF02H05) Conhecer jogos e brincadeiras praticados por diferentes povos indígenas.	(EF03H05) Identificar os espaços lúdicos dos bairros e da Cidade de São Paulo por meio de visitas, imagens e relatos orais, reconhecendo se qualquer pessoa pode utilizar esses espaços.
(EF01H06) Identificar características de brinquedos no contexto familiar ou em outros contextos, valorizando a diversidade.	(EF02H06) Conhecer jogos e brincadeiras praticados por povos com vínculos de diferentes matrizes africanas e afro-brasileiras.	(EF03H06) Identificar os espaços e tempos lúdicos das populações indígenas que vivem na Cidade de São Paulo, a partir dos bens materiais e imateriais do patrimônio histórico.
(EF01H07) Identificar características dos brinquedos de uma época histórica.	(EF02H07) Conhecer jogos e brincadeiras praticados por diferentes grupos de imigrantes.	(EF03H07) Conhecer espaços e tempos lúdicos relacionados às culturas afro-brasileiras, considerando bens materiais e imateriais do patrimônio histórico.

(EF01H08) Pesquisar e explorar brinquedos de diferentes localidades.	(EF02H08) Identificar para que servem as regras de determinados jogos e brincadeiras.	(EF03H08) Conhecer espaços e tempos lúdicos das populações imigrantes que vivem na Cidade de São Paulo, considerando bens materiais e imateriais do patrimônio histórico.
(EF01H09) Conhecer e valorizar brinquedos indígenas, considerando a diversidade dessas populações.	(EF02H09) Reconhecer a importância de se combinar e de se respeitar as regras dejogos e brincadeiras nas escolas e nos locais onde vivem.	(EF03H09) Conhecer espaços e tempos lúdicos das populações imigrantes que vivem na Cidade de São Paulo, considerando bens materiais e imateriais do patrimônio histórico.
(EF01H10) Conhecer e valorizar brinquedos de origem africana, considerando a diversidade dos povos desse continente.	(EF02H10) Pesquisar e apreciar jogos e brincadeiras.	(EF03H10) Identificar a acessibilidade ou não acessibilidade dos espaços lúdicos e de lazer.
(EF01H11) Pesquisar e explorar brinquedos de imigrantes na comunidade escolar.	(EF02H11) Reconhecer se o jogo/brincadeira pode ser vivenciado por qualquer criança.	(EF03H11) Respeitar os diferentes espaços de convivência.
(EF01H12) Reconhecer se o brinquedo apresentado pode ser usado por qualquer criança.	(EF02H12) Valorizar as diferenças em uma sociedade plural.	(EF03H12) Identificar e preservar os diferentes espaços sociais presentes no cotidiano.
(EF01H13) Conhecer a si e ao outro como pessoas diferentes, de modo a respeitar as diferenças.		(EF03H13) Valorizar os convívios humanos em diferentes tempos e espaços, observando e analisando os espaços de encontro, cultura e lazer, do ponto de vista da sua qualidade, segurança e beleza.
(EF01H14) Reconhecer que as crianças possuem percepções diferenciadas da realidade.		

Tabela elaborada com base no Currículo de São Paulo (São Paulo, 2017, pp.76-79).

Nas duas propostas aqui apresentadas se descartarmos as formas de abordagem dos temas, o que observamos é que o objetivo central continua o mesmo, isto é, uma formação para entender a organização da sociedade, suas permanências e mudanças dentro de uma organização temporal, tencionando a geração de pessoas questionadoras, críticas e que saibam se posicionar perante a realidade que vivemos.

Perante essa observação, o objetivo permanece o mesmo em ambos documentos, podemos questionar o porquê das mudanças, resposta simples, no âmbito da democracia política, ressaltando que democracia a política não está restrita à sua conotação apenas parlamentar ou eleitoral, mas entendida como prática social pela qual se constrói a convivência pacífica e livre entre indivíduos e grupos que se afirmam como sujeitos históricos. (Paro, 2002, p. 11).

O que desejamos não é questionar com tenacidade o âmbito político, todavia, cabe questionarmos e analisarmos a elaboração e porque quem foi elaborado o novo documento, será que todas as partes envolvidas na docência foram consultadas? No que concerne ao ciclo de alfabetização, o componente História NÃO, observamos um documento que foi elaborado por especialistas em História. Onde o eixo temático é maravilhoso, o lúdico para ensinar História atingindo seu objetivo, isto é, pessoas questionadoras do seu meio social. Tema fácil de ser trabalhado pelo historiador, todavia entendemos e concordamos com as queixas dos colegas do fundamental I, polivalente e que é cobrado constantemente sobre o quesito da alfabetização. O problema é como esse profissional conseguirá face toda a gama de tarefas que lhe é imposta contextualizar o lúdico historicamente. Tarefa que não é fácil e que pode inconscientemente levar o docente a ser um mero contador de história dos brinquedos ou brincadeiras, sem problematizar e contextualizar.

Perante essa proposta curricular e as queixas bem fundamentadas dos colegas do ciclo de alfabetização e interdisciplinar despontou-me a ideia do projeto “História dos brinquedos e brincadeiras”.

O projeto: objetivo, desenvolvimento, acertos e erros.

O projeto “História dos brinquedos e brincadeiras” foi apresentado e Diretoria de Ensino de Guainases e desenvolvido na EMEF Vinte e Cinco de Janeiro no ano de 2019. Abaixo apresentaremos os objetivos e justificativa do projeto:

Objetivos Gerais:

Esse projeto idealiza o aprender por meio da arte de brincar, instigando no discente a curiosidade, o gosto pelo criar, confeccionar seu próprio brinquedo, alicerçado no diálogo, respeito, organização e regras, além do desenvolvimento do pensamento criativo. No projeto, iniciaremos o atendimento das propostas do Currículo da Cidade de São Paulo, presentes no ciclo de alfabetização.

O objetivo deste projeto é atingir a sensibilidade da criança através de uma linguagem simbólica, expandindo seus horizontes, enriquecendo-a com novas experiências e despertando nela curiosidade e indagação sobre o universo lúdico, sobre a vida, as pessoas, o mundo e as mudanças que a cerca. Também busca propiciar ao discente uma alternativa pedagógica criativa voltada à arte do brincar.

Objetivos específicos:

- Conversar sobre o tema abordado.
- Pesquisar sobre a origem dos brinquedos e brincadeiras.
- Resgatar nos alunos o interesse por brincadeiras não eletrônicas.
- Comparar as brincadeiras de hoje com as vividas por nossos pais e avós.
- Entender a importância do brincar.
- Aprender História por meio da brincadeira e confecção dos brinquedos.
- Confeccionar brinquedos com materiais diversos.
- Promover brincadeiras em diversos espaços da escola.

JUSTIFICATIVA

Buscando atender ao enfoque do novo Currículo da Cidade de São Paulo, implantado em 2018, que traz no ciclo de alfabetização como eixo problematizador: a criança, a cultura e a História em diferentes contextos lúdicos. As crianças estão inseridas em um mundo de descobertas por meio do brincar, logo apresentar a História a partir do desenvolvimento e evolução dos brinquedos e brincadeiras proporcionará à criança o desenvolvimento e conhecimento das diversidades culturais, espaço e tempo, socia-

bilidade, regras coletivas e diversidade.
Partindo da necessidade de conhecer melhor e registrar as mais diversas “brincadeiras”, que são próprias da criança, o referido projeto torna-se viável e necessário, pois tem importância para o desenvolvimento sociocultural infantil, atende às necessidades propostas no currículo e ainda auxiliará as docentes do fundamental I a desenvolverem o seu trabalho em aula de forma mais fluída, uma vez que alguns alunos já estarão por meio do projeto inseridos no contexto da história a partir dos brinquedos. (Projeto apresentado..., 2019)

Desenvolvimento: acertos, erros e o trabalhar com o Fundamental I.

Pode ser clichê, mas foi muito prazeroso, laborioso e um aprendizado imenso o desenvolvimento deste projeto. O primeiro aprendizado foi o trabalho num universo novo, sou docente do Fundamental II e Médio, agora estou com crianças de sete, oito e nove aninhos, tudo é diferente e tive que aprender na prática. A proposta do projeto em linhas gerais é trabalhar com brinquedos e brincadeiras mais antigos, buscando sair do mundo digital. Primeiro trabalhávamos a História do brinquedo, confeccionávamos o brinquedo e obviamente brincávamos.
Na história do brinquedo ou da brincadeira trouxe o surgimento, apresentado a localidade com um mapa, o proposito da criação do brinquedo, quem brincava e as mudanças que sofreu ao longo do tempo. Tentei nesse momento mostrar a questão da temporalidade, localização, mudanças e permanências dentro da sociedade.
A confecção quando se tratava de um brinquedo foi à parte mais árdua, percebi que nesse momento o trabalho do docente é muito grande, pois, os nossos alunos tem dificuldades gigantescas em trabalhar com régua, lápis, papel e tesoura. O primeiro brinquedo que construímos foi o dado, utilizamos na confecção caixas de leite, EVA, papelão e cola, os alunos trabalharam em grupo para confeccionar quatro dados, esperava em dois dias de projeto terminar, contudo levei quatro dias, pois o ensino do manuseio do material é complexo para as crianças. Brincamos em grupo e trabalhamos a questão matemática, pois fomos realizando a somatória de quem faz mais pontos ou menos pontos.
Em relação às brincadeiras, por exemplo, pular amarelinha e corda, imaginamos que seria tranquilo, que após a inserção histórica só iriamos brincar, contudo, para minha surpresa todas as crianças me falaram que sabiam brincar, todavia foram quatro dias de projeto só treinado o equilíbrio e a força no jogar a pedra para pular amarelinha, semelhante na brincadeira de pular corda, contudo alguns alunos sabiam pular corda muito bem, outros só teoricamente, mas aqui os que sabiam auxiliaram os colegas.
No início do projeto, propusemos diversas brincadeiras, contudo não desenvolvemos nem metade do proposto. O aprendizado adquirido foi imensurável e a visão das dificuldades e dúvidas apresentadas pelos professores do fundamental I em trabalhar a história a partir do lúdico ficou muito clara. Nós especialistas não pensamos a criança como um todo, em todas as suas nuances (desenvolvimento ciclo motor, equilíbrio, necessidades físicas e afetivas, etc.).
O casamento do lúdico com a História é possível, gostoso e extremamente desafiador, é um trabalho que exige mais de um docente para desenvolvimento, uma vez que para o contexto histórico e socializante ser introjetado a questão da confecção e do brincar precisam estar presentes.

Metodologia

O presente artigo foi elaborado tendo como metodologia a pesquisa bibliográfica e a observação participante, com o objetivo de explorar as propostas pedagógicas do novo currículo da Cidade de São Paulo.
A revisão da literatura teve caráter exploratório, a fim de permitir o esboço e o levantamento dos conceitos fundamentais ligados ao tema central da pesquisa. Os autores e trabalhos selecionados para compor o referencial teórico visaram à criação de um panorama sucinto do lúdico e da história da infância. Dessa maneira, as principais fontes utilizadas foram livros de autores clássicos da área e textos de leis da área da educação, que abrangem um período da década de 1970 aos dias atuais.
A etapa de revisão de literatura deu subsídios para a etapa seguinte da pesquisa, a observação participativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O lúdico foi definido de várias formas durante muitos anos por pesquisadores e estudiosos, tais como Piaget, Vygotsky, Friedmann (1996) e Dohme (2002), Valle (2005),

Levisky (2006), cada um denominando e conceituando sua prática e sua importância de acordo com as suas linhas de estudos e de pensamentos.
Debruçando sobre o pensamento desses autores notamos que o lúdico não é somente uma brincadeira, mas uma abertura para novos conhecimentos sejam do intelecto, emocional e de expressão físico-corporal. Aprender ludicamente abrange uma descoberta do mundo e a percepção que estamos

inseridos nele e que fazemos parte do desenvolvimento do conhecimento, pois é através do ato de brincar que a criança aprende a se relacionar e é no manuseio do brinquedo que desabrocha a expressão de seu afeto, logo estes são elementos transmissores e fomentadores de costumes e condutas.
Brincar também é importante para o estimulo da autoestima, desenvolvimento da confiança, liderança e sensação de pertencimento ao grupo. Assim, o lúdico é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento psicológico, biológico, social, da linguagem, das relações sociais, dos fatores cognitivos, afetivos, intelectuais e emocionais, necessário principalmente no período pueril para o desenvolvimento de um ser humano pleno em suas necessidades e capacidades.
A luz do apresentado no decorrer do texto, das proposições propostas no novo currículo o projeto "História dos Brinquedos e Brincadeiras" foi importante e necessário à medida que tornou possível o desenvolvimento de habilidades necessárias para a ocorrência de uma aprendizagem diferenciada, com aulas envolvendo situações instigantes na formação dos educandos, além de promover a pesquisa, o desenvolvimento ciclomotor e desenvolver o raciocínio lógico das crianças.

REFERÊNCIAS

ANTONIO DOS SANTOS, Carlos. Jogos e Atividades Lúdicas na Alfabetização. 1ª. ed. Rio de Janeiro: SPRINT, 1998.
ARIÈS, P. A história social da criança e da família. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.
BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.
. Estatuto da Criança e do Adolescente, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 1º de julho de 2012.
. LDB. Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em 12 de julho de 2012.
. Lei n. 11.114 de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm Acesso em 03 de setembro de 2012.
HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. 4ª ed, São Paulo: Perspectiva, 2000.
KISHIMOTO, T. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2009b.
KISHIMOTO, T. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2011. KISHIMOTO, T. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T.M. (Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 2009a. p. 13 a 43.
LUCKESI, Cipriano C. (Org.). Ludopedagogia: ensaios 01: educação e ludicidade. Salvador: Gepel, 2000.
LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. Revista Entreideias, Salvador, v. 3, n. 2 , p. 13 - 23 , jul./dez . 2014.
MORENO MURCIA, Juan Antonio. Aprendizagem Através do Jogo. 1ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.
PARO, Vitor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.2, p. 11-23, jul./dez. 2002.
PIAGET, J.A Relação de afetividade com a inteligência no desenvolvimento mental da criança. Vol 26 n 3, 1962.
RODRIGUES DE SOUZA, Valdinéia; SOARES, Lidiane. O Lúdico como Possibilidade de Intervenção no Desenvolvimento Biopsicossocial da Criança no paço Escolar. Periódico Capes. São Paulo, v.7, n.2, p. 1-8, out 2010.
SANTOS VASCONCELLOS, Celso. Construção do Conhecimento em Sala de Aula. 13ª. ed. São Paulo: Liberdade, 2002.
SANTOS, E. O lúdico no processo ensino aprendizagem. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidad Tecnológica Intercontinental, UTIC, Assunción, 2010.
São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações curriculares e proposições de expectativa de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007.
São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade. Ensino Fundamental: História. São Paulo: SME/COPED, 2017.
SERAPIÃO DE AGUIAR, João. Jogos para o ensino e conceitos, Leitura e escrita na pré- escola. 1ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.
UNICEF. Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: www.unicef.org.br Acessado em: 22 mar. 2012
VYGOTSKY, L. A formação Social da Mente. 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
WAJSKOP, G. O brincar na educação infantil. Cad. Pesq., São Paulo, nº 92, p. 62-69, 1995.

A ILUSTRAÇÃO COMO RECURSO PARA A LITERATURA INFANTIL

SIBÉRIA SIMONE SOUSA FRANCA

RESUMO

O objetivo principal desta pesquisa é apresentar a relação entre o texto e a ilustração como recursos que se complementam entre si para tornar a atividade da leitura mais clara e prazerosa para o público infantil através da narrativa da escritora e ilustradora Eva Furnari. A metodologia usada foi a de pesquisa bibliográfica. De acordo com a literatura estudada. A pesquisa bibliográfica pode ser definida como qualquer pesquisa que requer a coleta de informações de materiais publicados por outros autores e que dão base a um novo estudo. Quanto à análise de dados qualitativa, essa abordagem abre margem à interpretação do autor sobre os resultados encontrados no seu estudo, por isso, trata-se de uma abordagem com um certo subjetivismo, já que a visão do autor está integrada nos resultados expostos junto aos achados literários e do objeto de pesquisa. O Brasil ainda sofre precariedade quanto à leitura espontânea sendo a escola o principal elo entre a criança e a leitura e, por isso, capaz de mudar os hábitos de leitura no país. Como objeto de análise e base de apoio para o estudo foi utilizado o livro "Anjinho" de Eva Furnari, autora que usa a ilustração atrelada em seus textos para melhor aproveitamento pedagógico de suas obras. Com isso, o estudo mostrou que quando as ilustrações são utilizadas de forma estrategica e com finalidade pedagógica podem ser muito proveitosas para os alunos, não só para entretê-los à leitura como também para estimular a interação com o texto e até mesmo o pensamento reflexivo. Isto é o que se vê na obra "O Anjinho" por meio da deficiência visual (miopia) do personagem principal, Eva Furnari apresenta imagens borradas permitindo à criança leitora uma participação mais ativa com o livro.

PALAVRAS-CHAVES: Ilustração; Desenvolvimento; Leitura; Educação Infantil; Furnari.

ABSTRACT

The main objective of this research is to present the relationship between text and illustration as resources that complement each other to make reading activities more clear and pleasurable for children through the narrative of writer and illustrator Eva Furnari. The methodology used was that of bibliographic research. According to the studied literature. Bibliographic research can be defined as any research that requires the collection of information from materials published by other authors and that support a new study. As for qualitative data analysis, this approach leaves room for the author's interpretation of the results found in his study, therefore, it is an approach with a certain subjectivism, since the author's view is integrated in the results exposed with the literary findings and the research object. Brazil still suffers from precariousness regarding spontaneous reading, with school being the main link between children and reading and, therefore, capable of changing reading habits in the country. As an object of analysis and support base for the study, the book "Anjinho" by Eva Furnari was used, the author who uses the illustration linked in her texts for a better pedagogical use of her works. With this, the study showed that when illustrations are used strategically and for pedagogical purposes they can be very useful for students, not only to entertain them in reading but also to stimulate interaction with the text and even reflective thinking. This is what is seen in the work "O Anjinho" through the visual impairment (myopia) of the main character, Eva Furnari presents blurred images allowing the child to read more actively with the book.

KEYWORDS: Illustration; Development; Reading; Child education; Furnari.

1 INTRODUÇÃO

O estudo visa apresentar a Literatura Infantil como aliada no desenvolvimento cognitivo da criança e tem como objetivos específicos apresentar os principais aspectos do processo de evolução do gênero literário infantil na sociedade; apresentar a importância da ilustração atrelada ao texto como recurso facilitador para a compreensão das mensagens propostas às crianças; e uma breve análise da obra "O Anjinho" de Eva Furnari (2010) a fim de identificar sua importância no processo de aprendizagem e desenvolvimento ao usar o recurso ilustração em seus textos.

De acordo com Higounet (2003), a história da civilização se divide em dois momentos, sendo o período da escrita e o pós escrita. As sociedades atuais estão todas fundamentadas na escrita, uma vez que a linguagem oral cedeu lugar à escrita como registro para os compromissos selados entre os indivíduos e acontecimentos. Assim, a escrita e leitura se tornam atos sociais, ou seja, para que a cidadania seja exercida plenamente é fundamental que o ser humano seja capaz de manifestar a escrita e leitura fluentemente no mundo. É nesse sentido que a escola representa um papel imprescindível para o desenvolvimento cognitivo da criança e sua evolução cidadã.

Porém, apesar da real importância para a cidadania, o ensino da escrita e leitura, por vezes, não sofre a ênfase necessária nas séries iniciais, o que gera dificuldades maiores ao decorrer da vida do aluno e sua participação ao meio que pertence. O analfabetismo funcional, que condiz à dificuldade que os indivíduos têm na compreensão e articulação de textos simples até áreas mais importantes da vida, é uma realidade no Brasil, o IBGE, em 2012, registrou que, pelo menos, 27,8 milhões de brasileiros são analfabetos funcionais (ANDRADE, 2013).

Portanto, a saber que a apreciação pela leitura deve ser algo elaborado desde os primeiros anos de vida, o estudo é justificado é pela contribuição social da leitura e escrita para a formação de cidadãos cada vez mais críticos, em que se ressalta a importância da ilustração como um recurso fundamental para a formação de leitores.

Para apoio ao desenvolvimento da pesquisa apresentada foi escolhido o livro “O Anjinho” da autora Eva Furnari (2010). A obra dessa escritora e ilustradora é composta por pequenos livros em que as ilustrações aparecem como importantes recursos integrados ao texto. A proposta de Furnari é válida ao passo

que as figuras agregadas ao texto em linguagem simples e acessível contribui para viabilizar o encontro da criança com novas perspectivas e ideias que, muitas vezes, poderiam permanecer isoladas à compreensão das crianças. As obras são indicadas para crianças entre 2 e 5 anos de idade, período em que o professor deve atuar como mediador entre a criança e o contexto literário através de imagens.

A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica e abordagem de análise qualitativa. Segundo Gerhardt e Silveira (2009) a pesquisa bibliográfica pode ser definida como qualquer pesquisa que requer a coleta de informações de materiais publicados por outros autores e que dão base a um novo estudo. Quanto à análise de dados qualitativa, essa abordagem abre margem à interpretação do autor sobre os resultados encontrados no seu estudo, por isso, trata-se de uma abordagem com um certo subjetivismo, já que a visão do autor está integrada nos resultados expostos junto aos achados literários e do objeto de pesquisa (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

2 DESENVOLVIMENTO

Segundo Martins (1994), a leitura não é uma mera prática da aprendizagem, mas constitui um importante instrumento a autonomia e emancipação humana. A autora relata que na Antiguidade, para os gregos e romanos, o domínio da leitura e escrita eram tidos como base para uma educação comprometida com a vida, ou seja, seus objetivos não estavam limitados à formação intelectual ou espiritual, mas, além disso, tinham por intuito preparar o cidadão para fazer integrar à sociedade de forma integral e crítica.

De acordo com Caldin (2003, p. 47), “Se a escritura se configura como um meio transmissor de informação, a leitura se configura como um meio de aquisição do que se passa ao redor do homem. A leitura é portanto, um ato social, e como tal, uma questão pública”. Isto é, a literatura infantil deve ser bem construída e inserida no contexto escolar, pois se a educação é um direito de todo cidadão e tem por objetivo a emancipação do indivíduo é importante que tais textos retratem a realidade brasileira para que o leitor, nesse caso, o aluno seja capaz de inferir seus próprios conceitos a partir de obras que o levem à reflexão e crítica social sobre o meio ao qual pertencem.

A literatura na condição de arte contribui para a expressão e construção do conhecimento, não se trata de uma produção sem precedentes, mas sim traz uma série de técnicas fundamentadas no propósito do “fazer artístico”, viabilizando o contato e a interação do ser humano com o universo ao redor e consigo. O período do Renascimento foi responsável por remontar as prioridades literárias anteriores, se antes estas prioridades eram a divindade e os dogmas religiosos, nesse momento o indivíduo é remetido a uma literatura que prioriza a razão como pressuposto fundamental (CALDIN, 2003).

No entanto, para que a leitura tenha poder significativo na emancipação do indivíduo, o vínculo entre este e a literatura deve ocorrer desde a infância. É natural que crianças não sejam alfabetizadas nos primeiros anos de vida, nesse caso, as histórias são contadas oralmente por um adulto. Contudo, existe um recurso que garante bastante eficácia no processo de iniciação da inserção do indivíduo no universo literário, as ilustrações. Para Camargo (1995, p. 79),

> O livro de imagem não é um mero livrinho para crianças que não sabem ler. Segundo a experiência de cada um e das perguntas que cada leitor faz às imagens, ele pode se tornar o ponto de partida de muitas leituras, que podem significar um alargamento do campo de consciência: de nós mesmos, de nosso meio, de nossa cultura e do entrelaçamento da nossa com outras culturas, no tempo e no espaço (CAMARGO, 1995, p. 79).

A função social da literatura não está limitada a feitos escritos, mas consiste em representações artísticas que vão além do convencional como acontece com a importância das ilustrações para trabalhar junto às crianças que ainda não são alfabetizadas o senso crítico e o vínculo com outras culturas, ideias

e indagações à sociedade. O ato social representado pela literatura atua como facilitador para a compreensão do ser humano sobre aspectos que dizem respeito a si e ao outro, de modo que este seja crítico e autônomo em suas decisões compreendendo assim o que a sociedade lhe impõe.

Portanto, os contos clássicos ou livros baseados em ilustrações não impedem o raciocínio lógico, sua função é estimular seu aprendizado, unindo a fantasia à realidade, pois a imaginação é necessária na formação desta criança. O texto artístico pode ser difundido de várias maneiras, seja no papel, ou por meio eletrônico, pois sua forma de transmissão, salvo exceções, não é via oral, mas sim através da leitura. As pessoas adeptas da leitura permeiam por horizontes mais críticos, são capazes de melhor desempenho em suas atividades e apresentam melhor aptidão em soluções para problemas sociais. O domínio da leitura torna possível a reflexão crítica, o exercício pleno da cidadania através do estímulo à interpretação literária capaz de transformar o mundo.

De acordo com Turchi (2008), entre as décadas de 1970 e 1980 ocorreu o aparecimento e disseminação de outros gêneros e temas literários como a ficção científica, as narrativas de suspense, a ênfase aos elementos gráficos e a metalinguagem e intertextualidade nos livros infantis. Durante a década de 1970, as histórias em quadrinhos direcionadas às crianças foram responsáveis por iniciar a visibilidade e legitimidade do estudo dos signos que até o momento não recebia atenção devida (CADEMARTORI, 2003).

Atualmente, a linguagem dos signos se tornou quase que uma obrigatoriedade no cotidiano das pessoas, “na era da informática, que é o tratamento computadorizado do conhecimento e da informação, lidamos mais com signos do que com coisas [...]” (COELHO, 2008, p. 14). Com isso, muitos temem que a escrita impressa, e mais que isso, suas funções para a emancipação social estejam fadadas ao fim. Segundo Turchi (2008, p. 1):

Essa multiplicidade de dimensões artísticas presentes na obra literária para crianças, se por um lado representa a sua especialidade estética e a qualidade, por outro, muitas vezes, tem resultado em produtos com alta qualidade editorial e gráfica. Essa multiplicidade de dimensões artísticas presentes na obra literária para crianças, se por um lado representa a sua especificidade estética e a qualifica, por outro, muitas vezes, tem resultado em produtos com alta qualidade editorial e gráfica, nos quais o texto verbal é negligenciado. Na era do virtual e da imagem é no apelo visual que o mercado editorial aposta.

Para Coelho (2008, pp. 15 - 16):

Tal predominância pode parecer absurda aos “distraídos” que ainda não descobriram que a verdadeira evolução de um povo se faz ao nível da mente. Ao nível de consciência de mundo (...). (...) a escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente, a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição significativa para a plena realidade do ser.

Contudo, não é sensato ir contra tais tendências e novas configurações que devem sobreviver e sobrepor a outros meios de expressão artística através do tempo, mas entender que quando aplicadas honestamente ao contexto educacional são ferramentas de multiplicidade nas formas para a expansão do conhecimento e aprendizagem. Para Coelho (2000), o professor deve buscar a reorganização de seus saberes e metodologias, o autor aponta três dimensões fundamentais para o educador esteja e harmonia com as transformações ocorridas na sociedade, sendo a busca incansável e analítica pela literatura, a compreensão acerca da realidade social como cidadão crítico e por fim, e as qualidades requeridas para o exercício da docência, tornando assim a releitura de seu ofício uma condição necessária para promover uma educação inclusiva e libertadora.

Desse modo, é imprescindível reconhecer que o mercado editorial é vasto, cabe aos intermediadores entre a criança e a leitura, como professores, bibliotecários e pais, a busca por textos que idealizam um projeto que edifique e amplie a literatura infantil e suas motivações.

Caldin (2003) faz uma importante observação acerca do bibliotecário escolar, ao afirmar que este deve ser cuidadoso ao “realizar um seleção que propicie à criança textos de qualidade, que seduzam para o exercício da reflexão, textos questionadores, conquanto lúdicos (CALDIN, 2003, p. 54)”. Isto é, a busca não é por deter os avanços tecnológicos ou o peso dos elementos gráficos, mas sim selecionar textos que mesmo com caráter inovador pertinente ao contexto atual, mantenham o foco na formação crítica do leitor.

A obra O Anjinho foi ganhadora do prêmio Jabuti na categoria de melhor ilustração no ano de 1998.

O livro conta a história de um anjinho (criança) que após deixar seu sapato cair na terra, resolve descer à terra sozinho para iniciar a procura ao sapato. Porém, ao chegar na terra passa por diversos apuros antes de encontrar seu sapatinho, isso porque, além de nunca ter visitado a terra antes, esqueceu-se de seu óculos, o que o atrapalhava a enxergar as coisas como elas realmente eram, até que sua mãe veio à terra para encontrá-lo e ao final tudo ficou bem (FURNARI, 2010).

Além do enredo, o grande destaque do livro são as ilustrações, pois a miopia sofrida pelo anjinho, personagem central do livro, pode estimular ainda mais a criatividade das crianças, visto que as formas dos elementos na terra eram modificados pela doença visual.

Segundo Abreu (2010), inicialmente as ilustrações não eram nem sequer assinadas por seus artistas, pois seus objetivos eram reduzidos a fins instrutivos, sendo aplicados a cartilhas escolares, livretos religiosos e outros artigos de cunho educativo, atrair a atenção do aluno era função suficiente das imagens, porém com a evolução pedagógica e didática, as ilustrações abandonaram seu exercício
limitado em relação às crianças e à educação. Porém, cabe ressaltar que o uso de imagens não é algo que foi inserido apenas na modernidade, mas surgiram com o aparecimento de Perrault à cena literária infantil que deu origem aos contos de fadas. Embora as ilustrações fossem criadas em preto e branco, a riqueza de detalhes era uma preocupação para o resultado.

Já no século XIX, os Irmãos Grimm aprimoraram o uso de ilustrações em livros infantis, agregando humor e ritmo às imagens, desde o século XX em diante, as ilustrações se mostram ainda mais presentes e necessárias às obras infantis. É importante, ainda, observar que nas últimas décadas do século passado, a educação infantil de um modo geral, tem passado por grandes transformações; se inicialmente seu intuito era assistencial, hoje é um espaço para as práticas pedagógicas como importante etapa do desenvolvimento humano, é sob essas perspectivas que a ilustração tem sido tomada como de total importância para a educação (ABREU, 2010).

Hoje, “os livros de imagem podem desempenhar um papel muito importante num processo que vai do desejo ao prazer, tendo em vista não só uma familiaridade com o universo infantil como também por apresentar narrativas elaboradas com introdução, desenvolvimento e desfecho” (CUNHA; SILVA JUNIOR, 2013, p. 125).

Os recursos visuais são fundamentais para estimular as relações que a criança iniciará com o mundo para a aquisição de conhecimentos a partir do que ouve, deseja e vê, isso porque através das imagens que compõem um livro, a criança é capaz de atribuir significados às coisas, seres e situações, sendo então, uma etapa que contribui para o desenvolvimento da criança, pois esta ao chegar na escola já vem de um mundo em que a percepção visual é muito evidente por conta do volumoso material midiático e gráfico presente na sociedade, mas quando inserida no contexto escolar e orientada por um professor para a apropriação significativa do mundo, são superados seus devaneios e o contato com a leitura por ter sido estimulado nesta fase do desenvolvimento se torna uma realidade voluntária que acompanhará o indivíduo por toda sua vida (CUNHA; SILVA JUNIOR, 2013).

De acordo com Piaget (1976), o conhecimento não é inerente ao ser humano como também não depende exclusivamente da experiência com os objetos, na verdade, o conhecimento é um resultado da interação entre ambas as coisas, trata-se de uma rede significações que evolui de acordo com as experiências e a capacidade biológica cognitiva do ser humano para seu desenvolvimento intelectual. O autor coloca que:

> Cada ato, de inteligência é definido pelo desequilíbrio entre duas tendências: acomodação e assimilação. Na assimilação, a criança incorpora eventos, objetos ou situações dentro de formas e pensamentos, que constituem as estruturas mentais organizadas. Na acomodação, as estruturas mentais existentes reorganizam-se para incorporar novos aspectos do ambiente externo. Durante o ato de inteligência, o sujeito adapta-se ás exigências do ambiente externo, enquanto, ao mesmo tempo, mantêm sua estrutura mental intacta. O brincar neste caso é identificado pela primazia da assimilação sobre a acomodação. Ou seja, a criança assimila eventos e objetos a suas estruturas mentais. (PIAGET, 1976, p.139)

Embora as ilustrações no livro não sejam propriamente uma brincadeira como os jogos colocados por Piaget (1976), constituem uma atividade lúdica porque pode, inclusive, ser adaptada para atividades de criação, pois como no texto, o personagem enxerga de forma distorcida uma série de elementos. As crianças podem ser convidadas a realizar atividades com tinta, massinha, machê, etc. com base nas informações presentes no texto, sendo instigadas a identificar similaridades entre uma coisa e outra. No livro, percebe-se a capacidade de imaginação das crianças, quando a mãe encontra seu anjinho, todos os mistérios do livro são revelados:

> A mãe olhou para a praça e viu: a árvore balançando ao vento era o monstro horripilante, o mendigo

remexendo no lixo era o bicho-papão. Então, percebeu que o que havia acontecido: Lili tinha esquecido os óculos lá nas nuvens e, como não enxergava bem de longe, tinha confundido algumas coisas (FURNARI, 1994, p. 30)

Em um primeiro momento, o professor pode usar as próprias ilustrações contidas no texto para estimular o aluno ao ato de pensar e concluir similaridades com o mundo que o cerca, como por exemplo, a figura 1, em que uma árvore é vista como um monstro pelo anjinho, mas pode ser encontrada em seu sentido real em caso de indagação aos alunos.



Figura 1 - Árvore
Fonte: Furnari (1994, p. 5).

De acordo com Abreu (2010, p. 329), a ilustração "além de exemplificar o conteúdo de um texto, pode ainda, substituir, ampliar, adicionar informações ou até mesmo criar no leitor novas possibilidades de leitura do texto verbal." As imagens no texto, então, sugerem que outras histórias podem ser geradas a partir do estímulo que o educador oferece para a criança e, como ditas antes, situam o aluno sobre a importância e o prazer da leitura, mesmo antes de seu contato com os códigos escritos. Contudo, o uso do livro não se limita ao estímulo da criança pela leitura, mas pode ser usado para levantar discussões que estão implícitas no texto.
As crianças, ao chegarem à escola já têm uma bagagem de experiências e conhecimento, mas muitas vezes, pode ocorrer de trazer pensamentos deturpados ou apenas insuficientes, mantendo o professor como principal mediador entre a criança e o conhecimento, e relação entre um ato e outro para o resultado de determinadas ações (PIAGET, 1976).
No livro, o anjinho desce à terra sem autorização e, por isso, sofre apuros que poderiam ser evitados. Indagar as crianças sobre possibilidades de riscos contidos no mundo, seja desde atravessar uma rua sozinho até conversar com estranhos é uma discussão válida entre os alunos (FURNARI, 2010).
Outro trecho no livro que vale à pena ser destacado é a boa ação praticada pelo anjinho, quando "no caminho, viu um filhote de passarinho caído no chão. A mãe dele voava aflita. Lili pegou o pequeno pássaro com todo cuidado e colocou- o de volta no ninho. Estava orgulhosa, era a primeira vez que ela fazia isso" (FURNARI, 1994, p. 17).
Esse ponto ser explorado tanto quanto ao meio ambiente, como também ao amor aos animais, de um modo geral. O encontro do anjinho com sua mãe também marca um momento importante na obra, pois apresenta o amor materno como protetor, aconchegante e reconfortante, o professor, no entanto, não necessariamente deve discutir essas questões fixados no modelo nuclear de família, mas pode estender a discussão a outras figuras que podem representar a mesma função de uma mãe biológica, e não mais importante, durante diálogos desse gênero é capaz de identificar como são tecidas as relações familiares dos alunos e assim identificar eventuais tipos de abuso, pois a escola tem um caráter social fortíssimo e compete a esta atuar como tal (FURNARI, 2010).
Portanto, além das ilustrações que são riquíssimas em detalhes e
adequadas para a aprendizagem das crianças, a história é delicada e ao mesmo tempo cheia de mistérios, uma combinação perfeita para estimular a sensibilidade da criança e sua curiosidade. Um livro que abre espaço para momentos que sejam propícios a abordagens com os alunos sobre o amor, o respeito, receios, e a imaginação que quando orientada por um professor pode sugerir um universo de possibilidades na aprendizagem das crianças.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme estudo realizado, percebeu-se uma mudança no foco das ilustrações ao longo da história. Se inicialmente, o objetivo de imagens ao texto estava limitado ao entretenimento ou caráter informativo, essa concepção foi alterada ao longo do tempo. Observa-se mudanças importantes no modo de relacionar textos e imagens em livros infantis nas últimas três décadas, visto que atualmente as mensagens devem ser mais rápidas e objetivas, pois a era da informação transformou o modo como as pessoas enxergam as informações e percebem o tempo, essa visão e percepção também foi estendida ao público infantil. Se antes era necessário caracterizar detalhadamente todos os elementos visuais de um texto, hoje essa riqueza de detalhes é dispensada, uma vez que as crianças têm a oportunidade de possuir uma bagagem de mundo muito mais completa e a cada dia maior.

Portanto, o estudo apresentado mostrou que as imagens presentes em textos literários vão muito além do entretenimento, mas pretendem através dos símbolos, permitir à criança o contato com o mundo de forma honesta e pedagógica, pois o volume das informações se tornou fácil para as pessoas em geral, mas com isso, há dificuldade em filtrar o que é coerente com a realidade e causas sociais, e aquilo que fere o desenvolvimento do indivíduo. Nesse ponto, a obra da autora se coloca de forma fundamental para apoiar a formação cidadã de crianças que são expostas o tempo inteiro a informações midiáticas e até mesmo desonestas, o livro e o hábito da leitura ainda representam pontos fortes para a formação do aluno que não podem ser dissociadas do contexto atual e a percepção de mundo tecida hoje.

Desta forma, para que o hábito da leitura atinja cada vez mais crianças de modo que essas se tornem pessoas adultas assíduas da leitura, é fundamental que o educador explore obras compatíveis com a faixa etária de seus alunos, ou seja, é importante que busquem ser mais que reprodutores de histórias infantis, mas que sejam capazes de uma prática pedagógica que seja didática e reflexiva, pois o hábito e apreço pela leitura são construídos a partir da significação dos elementos dos textos infantis à realidade do aluno, tornando o hábito da leitura muito mais prazeroso com a função de formar leitores críticos para o exercício pleno de suas cidadanias.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, H. Taxa de analfabetismo para de cair no Brasil após 15 anos, diz Pnad. UOL Educação, 2013. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/09/27/analfabetismo-volta-a-crescer- no-brasil-apos-mais--de-15-anos-de-queda.htm> Acesso em dezembro de 2010.

CADEMARTORI, L. O que é literatura infantil. 5. ed. São Paulo - SP. Ed. Brasiliense, 1991. 89 p. (Primeiros Passos).

CALDIN, C. F. A função social de leitura da literatura infantil. Enc. Bibli: R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf., Florianópolis, n. 15, 1º sem. 2003. pp. 47 - 57.

CAMARGO, L. Ilustração do livro infantil. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1995.

COELHO, N. N. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

. O conto de fadas: símbolos – mitos – arquétipos. 1. ed. – São Paulo: Paulinas, 2008.

FURNARI E., A. M. A Bruxa Zelda e os 80 docinhos e o Anjinho. 1. ed. - São Paulo: Ática Editora, 2010.

HIGOUNET, C. História concisa da escrita. 10ª edição - São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

MARTINS, M. H. O que é leitura? 19ª edição - São Paulo: Brasiliense, 1994.

TURCHI, M. Z. Tendências atuais da literatura infantil brasileira. XI Congresso Internacional da ABRALIC, 13 a 17 de julho de 2008. USP - São Paulo, Brasil

O TRABALHO COM MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SILVANA QUEILA TERRA MIRANDA

RESUMO:

A arte relacionada às disciplinas que a escola deve passar para as crianças, pode ser um caminho riquíssimo para o desenvolvimento de várias áreas do saber. Apesar de ser um grande desafio para o educador, traz muitos benefícios para o aluno em si, pois entre outras coisas, consegue resignificar conceitos de maneira lúdica e contextualizada.

A educação musical dentro da arte, está diretamente relacionada com a construção e exercício da autonomia pessoal do aluno e desenvolvimento integral da criança, estimulando sua participação ativa em sociedade, desenvolvimento crítico, político e afetivo, favorecendo a criação de um cidadão com visão mais sensível às necessidades a sua volta.

PALAVRAS-CHAVE: Educaçao Infantil; Música; Arte; Trabalho docente.

INTRODUÇÃO:

Com a lei 11.769 de 11 de Agosto de 2008, lei que altera a LDB 9394- 96, o ensino de música passa a ser obrigatório na educação básica, devendo as escolas adapatarem seus curriculos até o início do ano letivo de 2012.

O maior desafio é elaborar conteúdos a serem trabalhados nas aulas de artes ou em diciplina específica, pois, com professores polivalentes e sem formação para tanto, tornava-se um trabalho pedagogicamente dificultado por falta de material e exemplos de práticas para recorrer. Apesar da obrigatoriedade de implementação da música dentro da grade curricular, existe uma carência de ferramentas pedagógicas que trabalhe essa temática de maneira simples e barata explorando essa arte em todo seu potencial, em especial dentro da rede pública de ensino onde os recursos são limitados.

1 - PRÁTICAS MUSICAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dentro do dia a dia da educação infantil, as atividades musicais geralmente estão presentes, pois, foi algo instituido desde que a educação infantil passou a fazer parte do currículo escolar das crianças.
Este repertório de músicas, cantigas de rodas, e jogos musicais vem sendo repetido há muitos anos, porém surgem discussões a beira do que realmente a criança aprende com gestos e movimentos repetidos sem objetivos nítidos e transparentes. Se perguntados sobre a função das atividades musicais na educação infantil, professores e educadores em geral respoderão que estimulam a criatividade, desenvolvem o apredizado do esquema corporal, coordenação motora, lateralidade, expressividade em outras coisas, mas sabe-se hoje que as crianças aprendem com as experiências e não simplesmente com repetições.
Podemos discutir um dos itens citados acima, o esquema corporal, vamos então pensar na música:
Cabeça, ombro, joelho e pé; Joelho e pé;
Olhos, ouvidos, boca e nariz; Cabeça, ombro joelho e pé.
Geralmente essa música é trabalhada na Educação Infantil de maneira que as crianças cantem e apontem as partes do corpo enquanto elas são citadas, assim como em tantas outras cantigas e músicas utilizadas, mas, dizer que dessa forma as crianças aprendem sobre esquema corporal seria limitar a amplitude desse conceito. Uma criança pode ter a noção de seu tamanho quando tenta pegar ou alcançar algo, em suas experiencias corporais de correr, saltar, subir e descer pode adquirir conceitos sobre seus membros e músculos necessários para desenvolver essas tarefas, sua imagem pode ser reconhecida se trabalhada com fotos e reflexos desenvolvendo a noção de auto-imagem. Estes são pequenos exemplos que mostram o quanto o conceito de música na Educação Infantil deve ser melhor estudada e pedagogicamente desenvolvida pelo trabalho e corpo docente de uma escola.
Desde muito pequenas as crianças trazem para a escola arquivos culturais que adquirem com seus pais, meio social, televisão, entre outros, a música especificamente está presente na sociedade como um todo e acessível para todos. Não é necessário um tempo excessivo ou aula elaborada para que a criança aprenda a bater palmas, balançar os braços e o corpo ou gritar enquanto determinada música toca sendo uma reprodução de suas memórias. Culturalmente os povos utlilizam a música para expressar suas alegrias e em momentos de confraternização, se uma criança vê que sua família esta se divertindo dançando, irá reproduzir em qualquer oportinudade que se veja num cenário de alegria parecido.
Os professores e educadores necessitam questionar seus preconceitos, reprimir tais manifestações não seria um meio ideal de valorizar as manifestações culturais de sua sociedade, pensar em momentos que proporcionem diversidade cultural, seria a maneira de oportunizar opções que talvez levem essas crianças a fazer escolhas diferentes aumentando seu repertório musical e corporal.
Atualmente existe um trabalho musical totalmente pensado, elaborado e voltado para o universo infantil, surgem muitos autores que trazem esse universo com o cuidado necessário para esse público (crianças), com uma linguagem simples, porém que levam as crianças a estimular sua imaginação e inteligência corporal e verbal que as crianças da atualidade possuem desde muito cedo, nosso modo de vida e tipos de mídias estão tornando as crianças cada vez mais questionadoras, curiosos e críticos, por isso arranjos sofisticados e vozes interessantes conquistam o interesse dos pequenos.
Pesquisar e se atualizar, faz parte do trabalho docente em incluir a música dentro das disciplinas trabalhadas na educação infantil, as inovações e novidades são lançadas a toda hora e podem tornar o trabalho do educador muito mais prazeroso pois trará o interesse imediato das crianças que perceberão nesse adulto, uma pessoa entendedora de seus gostos e preferências.
O ensino da música na Educação Infantil não pode ser promovida apenas por atividades cantadas, o universo musical vai muito além.

2 -MÚSICA E EDUCAÇÃO

Se consultarmos o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, podemos encontrar como definição de música: “Arte e ciência de combinar os sons de modo agradável ao ouvido”; “Qualquer conjunto de sons”.

São muitos os autores e definições sobre esse tema, mas focando no universo infantil a música pode ser um jogo, um movimento, um passo no compasso, o corpo que se movimenta em um ritmo, uma palavra com melodia etc. A criança se envolve com o universo sonoro antes mesmo de seu nacimento, pois no últero ela convive com os sons provocados pelo corpo da mãe como: o sangue que flui nas veias, a respiração, o movimento do intestino e principalmente a voz materna, sua principal referência afetiva.
Por isso, é correto mencionar que a criança nasce com a habilidade de ouvir ou sentir os sons aguçada e conforme cresce, essa habilidade pode ser bem estimulada ou não. Desde bebês interagem com o ambiente sonoro que os envolve, as canções de ninar e os jogos musicais que geralmente estão presentes na vidas dos bebês favorecem seu repertório que posteriormente se transformará em

comunicação.
A criança é um ser brincante e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música, ela metaforicamente, transforma- se em sons, num permanente exercício: receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, descobre instrumentos, inventa e imita motivos melódicos e rítmicos e ouve com prazer a música de todos os povos.

BRITO,2003, pag.35

As escolas e educação como um todo deve valorizar as capacidades presentes em cada etapa do desenvolvimento infantil, assim a educação musical deve fazer parte da formação integral da criança e não visar a fromação de músicos profissionais.
Reproduzir experiências passadas sem observação e atenção às circunstâncias presentes não pode ser uma prática pedagógica, nossa época nos convida a pesquisas e criatividade, para que possamos tornar o ensino desde os primeiros anos curriculares, algo interessante que estigue e estimule pessoas pesquisadoras e críticas.
O ambiente escolar pode ser repensado fisicamente para propiciar mometos de contemplação e articulação de músicas e sons, dentro do planejamento de aula dos professores e educadores, deve haver momentos de pesquisas sonoras, as crianças compartilham o que conhecem e aprendem um pouco do novo para ampliar seu repertório musical.
Um repertório rico em diversidade de musicalidade, diferentes culturas, origens o tipos de gêneros musicais irão favorecer esse planejamento, as crianças precisam ter acesso não só a musicas cantadas como também instrumentais, passando a conhecer a qualidade de sons e suas nuances.
Sabe-se da dificuldade de tempo dos professores e educadores para preparo das aulas e momentos de pesquisas, por isso toda a Unidade Educacional deve ter conhecimento da importância desse trabalho para garantir e propiciar dentro da carga horária, encontros, debates e trocas de experiências entre o grupo docente.

3 - A MÚSICA COMO CONTEÚDO DE APRENDIZAGEM SOM E SILÊNCIO

O som é movimento, que gera vibração, que gera onda que nosso ouvido capta e entendem como som.
O silêncio teoricamente seria a ausência de som, mas o silêncio esta cheio de sons que nossos ouvidos não captam ou percebem.
Uma curiosidade: O compositor John Cage (1912-1992) realizou uma experiência muito interessante. Ele queria vivenciar a plenitude silenciosa e, em busca do “silêncio total”, entrou numa câmara anecóica, ou seja, uma cabine totalmente à prova de sons. Após alguns segundos, Cage concluiu que o silêncio absoluto não existe, pois mesmo no interior da câmara anecóica ele ouvia dois sons: um agudo, produzido por seu sistema nervoso, e outro grave, gerado pela circulaçãodo sangue em suas veias.
É interessante pensar que as expressões barulho e ruído, são associadas a experiências negativas e aflitivas, enquanto que som traz uma imagem positiva, porém do ponto de vista da definição física acústica, qualquer fenômeno acústico é som. Para muitos professores e educadores da educação infantil qualquer produção sonora das crianças se associa a barulho e ruído e som geralmente é algo externo ao que eles produzem.
O som tem certas qualidades que podemos usar como parâmetros para definí-lo como:

Altura: quanto menor for o número de vibrações, menor a frequência e mais grave é o som, quanto maior a frequência mais agudo é o som.
Duração: este parâmetro mede o tempo de ressonância de um determinado som.

Intensidade: refere-se a amplitude do som.

Timbre: tem a ver com o material e o modo de prodizir som.

Densidade: este parâmetro refere-se ao agrupamento de sons sendo mais ou menos sons num espaço de tempo.

MÚSICA

A música é a combinação de sons e silêncio, é a organização intencional desses elementos, para quem os gera ou para quem os ouve, num espaço de tempo. Uma música pode ter ritmo, melodia e harmonia definidas ou não.
A partir destes conceitos básicos podemos nos embasar para o aprofundamento da teoria que nos levará à uma prática rica e que pode vir a ser um caminho rico de introdução à arte favorecendo várias áreas do saber.
O professor ou educador pode trabalhar desde a compreensão de textos, estilos ou até mesmo um tema específico usando uma música ou uma obra de arte como exemplo.
O universo da criança é extremamente musical, a todo momento pode-se observar crianças desde muito pequenas cantando, cantarolando e se divertindo a partir de sons e músicas, se entrarmos nesse universo podemos nos aproximar da criança até mesmo de maneira não verbal, conquistando sua

confiança e garantindo uma aproximação muitas vezes afetiva.

4 – ATIVIDADES DE INICIAÇÃO E INTRODUÇÃO À MUSICA.

- Parque sonoro

Oportuniza aos bebês e crianças vivências, experiências sonoras, incentivando-os a brincar, construir, descontruir, ressignificar objetos sonoros, dando oportinidade de realizarem e apresentarem suas descobertas e composições.





- Construção de instrumentos musicais e objetos sonoros.

A partir da reutilização de materiais como latas, garrafas, tubos de pvc etc., é possível desenvolver o trabalho de construção de instrumentos musicais abordando questões de sustentabilidade e trabalho em equipe.



No dia a dia dos bebês e crianças, a linguagem musical deve contemplar atividades
como:

- trabalho vocal

- interpretação e criação de canções

- brinquedos cantados e rítmicos

- jogos que reúnem som, movimentos e danças

- jogos de improvisação

- sonorização de histórias

- elaboração e execução de arranjos (vocais e instrumentais)

- invenções musicais (vocais e instrumentais)

- escuta sonora e musical: escuta atenta, apreciação musical

- reflexões sobre a produção e a escuta. (pode ser feita através de desenhos)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No mundo em que vivemos estamos rodeados de máquinas e objetos eletrônicos que nos submergem em ambientes extremamente sonoros, seja dentro de casa, nas ruas ou por onde andarmos.
As crianças já estão nascendo num mundo de volumes cada vez mais altos e excesso de informções que as levam a “não ouvir” direito, não prestar atenção em uma única coisa, e isso traz a dificuldade de concentração e na educação pode acarretar uma série de défitis no aprendizado.
Aprender a escutar é um importante conteúdo da

educação musical, despertar esse sentido, é algo que pode ser exercitado através do ensino da música e trará excelentes benefícios às crianças favorecento seu desenvolvimento integral. Podemos e devemos ampliar o contato das crianças com produtos musicais diversos, esse trabalho exige do professor ou educador disposição para escutar e pesquisar conteúdos de qualidade e significado para elas.
Mais do que ouvir, escutar é algo a ser ensinado e aprendido por todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brito, Teca A. Música na educação infantil: 4.ed.São Paulo: Editora Peirópolis, 2003.

Grayde, Carmem; Kaercher, Gládis E. Educação infantil Pra que te quero. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.
Maia, Flávia. Reciclar é show, apostila do educador. São Paulo: Editora Evoluir, 2013.

Prefeitura de São Paulo.Cadernos da rede, percurso de aprendizagens:A escuta ativa e a exploração musical. São Paulo, 2011.
Secretaria Municipal da Educação. Parques sonoros da Educação infantil Paulista. São Paulo, 2016.

A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SIMONE MOLINA DA PAIXÃO

RESUMO
O presente artigo tem por objetivo apresentar a importância da leitura na educação infantil. O hábito de ler contribui para o processo de aprendizagem, e auxilia na apreensão de diversas habilidades, como o enriquecimento do vocabulário, aprimoramento da escrita e apropriação da grafia das palavras. O texto expõe a relevância do compromisso de trabalhar a literatura infantil, que deve envolver professores, gestão escolar e as famílias. A prática da leitura tem papel significativo na formação cidadã. Situações do cotidiano exigem decisões que abrangem noções de ética e cidadania, e os livros ensinam muitas lições que podem ser aplicadas. A leitura fornece memórias afetivas, e auxilia na evolução da forma da criança se comunicar. O texto evidencia também o desafio dos educadores em atuar com diferentes níveis de aprendizagem e a importância de respeitar as individualidades, superando barreiras, e incluindo todos na vida literária.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Cidadania; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO
O hábito da leitura apresenta muitos benefícios, que favorecem a aprendizagem dos alunos e contribuem significativamente para o desenvolvimento de diversas habilidades, que serão utilizadas por toda a vida. A leitura enriquece o vocabulário, auxilia no aprimoramento da escrita e apropriação da grafia das palavras.
Neste artigo, pretende-se discutir a relevância da prática da leitura, desde os anos iniciais do período escolar. O compromisso de trabalhar a literatura infantil é fator preponderante para gerar resultados satisfatórios. Esse compromisso envolve não apenas professores, mas toda a comunidade escolar, sendo fundamental a compreensão de que cada agente tem um papel importante para que os objetivos propostos sejam alcançados. O texto aborda a importância da participação das famílias para a formação do leitor literário, não desconsiderando as muitas barreiras existentes, como a concorrência com os equipamentos eletrônicos da modernidade e a grande desigualdade social presente no Brasil.

Utilizar o lúdico para inserir a leitura possibilita à criança o acesso a um mundo de descobertas, associando o contexto da leitura à realidade vivida, com criticidade. Quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação entrou em vigor, em 1996 e passou a prever aspectos que consideram o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, a ludicidade ganhou mais visibilidade.

Será apresentada a contribuição da leitura na formação cidadã. Frequentemente, os alunos aplicam o conhecimento adquirido através dos livros em situações do cotidiano. Noções de ética e cidadania estão presentes na literatura, desde o período da infância. A leitura proporciona importantes memórias afetivas, e é fundamental no processo de aprendizagem, atuando na evolução comunicativa da criança.

O texto ressalta também o desafio diário dos professores em atuar com diferentes níveis de aprendizagem. O assunto é sensível, e deve ser discutido, pois as ações envolvidas influenciam a vida de muitos indivíduos. Respeitando as individualidades, tratando cada sujeito como único, a literatura infantil deve ser facilitadora no processo de aprendizagem, transmitindo esperança, e incluindo todos na vida literária.

1. O COMPROMISSO DE TRABALHAR A LITERATURA INFANTIL

A leitura tem o poder de despertar em nós regiões que estavam até então adormecidas. Tal como o belo príncipe do conto de fadas, o autor inclina-se sobre nós, toca-nos de leve com suas palavras e, de quando em quando, uma lembrança escondida se manifesta, uma sensação ou um sentimento que não saberíamos expressar revela-se com uma nitidez surpreendente. (PETIT, 2008, p. 7).

São muitos os benefícios que a literatura infantil proporciona. Além de memórias afetivas proporcionadas pelos momentos de leitura, ela é fundamental no processo de aprendizagem, possibilitando a ampliação de todo sistema de comunicação, a partir do desenvolvimento de múltiplas habilidades. As lembranças provenientes da leitura se incorporam ao ser e sua capacidade cognitiva.

Trabalhar a Literatura Infantil é uma tarefa não apenas do professor. Ela requer a participação da direção da escola, coordenação, auxiliares, pais e crianças. O compromisso institucional inclui a organização de bibliotecas, disponibilização de espaços adequados, aquisição de acervo, promoção de leituras e discussão com educadores, reconhecendo a importância da participação deles em cursos de capacitação. Os educadores, por sua vez, devem se comprometer com a formação de leitores literários, realizando planejamento, implementação e avaliação, de maneira permanente, se esforçando para superar possíveis problemas estruturais. (KAERCHER, 2011, p. 136).

De acordo com Zamberlan e Biasoli-Alves (1997) apud Poletto (2005, p. 69), a responsabilidade dos pais não se limita a fornecer o sustento dos filhos, de bens, educação informal e preparação para a educação formal. Ela se baseia na necessidade de transmitir valores culturais, tais como de ordem moral, religiosa e acadêmica.

A visão da autora nos aponta para a necessidade de estabelecer parcerias com as famílias, mostrando que o caminhar junto com a criança em sua trajetória educacional é sim um compromisso, que assim como as necessidades básicas a prover, deve fazer parte da vida familiar.

Desta forma, é possível afirmar que a participação da família para desenvolver o hábito da leitura nas crianças é propícia. Nos dias atuais, a utilização de equipamentos eletrônicos ganha cada vez mais espaço. Muitas crianças usam esses recursos sem a supervisão de um adulto, e, por conseguinte, sem nenhuma restrição de conteúdo ou período de permanência na frente das telas. Esses aparelhos são atraentes, dispõem de inúmeros recursos, entretanto, quando a família dá o exemplo, as crianças se sentem estimuladas a reproduzirem o mesmo hábito. Diante disso, a leitura é uma excelente alternativa para que a criança explore sua imaginação, e não fique por tempo excessivo diante de recursos tecnológicos. Há ainda a possibilidade de pensar na tecnologia como aliada, pois existem bons livros à disposição em formato digital.

Ler significa ver, decifrar, decodificar e interpretar o sentido. Ler faz com que o indivíduo adquira conhecimento, cultura, lazer e estimule a sua imaginação. A família, quando incentiva e envolve as crianças e os jovens no mundo da leitura, dá o exemplo e possibilita uma boa dinâmica (leitura, escrita, interpretação), inclusive escolar. Já a escola tem uma parcela significativa no processo de aprendizagem e na formação de leitores, pois é lá que os alunos passam boa parte do tempo, por isso seu dever de incentivo é tão valioso quanto o da família. (CATONIO; MUNIZ, 2014, p. 60).

Revoredo (2010, p. 60), aponta que parte da sociedade reproduz um pensamento criticado por Freire apud Revoredo (2010, p. 60), de que a educação fora do âmbito escolar é inferior, desprovida do rigoroso saber apresentado pelo intelectual. Esse discurso faz com que as pessoas mais simples se sintam com pouco ou nenhum conhecimento.

A dificuldade de parte das famílias deve ser considerada, pois gera barreiras para apreciação da leitura em família. Isso ressalta também as desigualdades, que estão presentes em todo sistema educacional brasileiro, e percorrem por vários campos, não sendo diferente com a prática leitora.

O compromisso do docente com a leitura infantil está diretamente ligado à responsabilidade de atuar na área da educação. Cortella (2018, p. 20), afirma que: “Todo professor íntegro leciona por paixão”. O trabalho do educador requer amor pelo que faz. O profissionalismo para cumprir o planejamento se impulsiona quando
se está presente integralmente em sala de aula, consciente das dificuldades e disposto a superar barreiras para concretizar um trabalho primoroso com os educandos.

Certas qualidades do professor, como paciência, dedicação, vontade de ajudar e atitude democrática, facilitam a aprendizagem. Ao contrário, o autoritarismo, a inimizade e o desinteresse pelo próprio

trabalho podem fortalecer no aluno atitudes negativas em relação ao processo escolar e, como consequência, resultar em baixo desempenho. (PILETTI, 2013, p. 46).

O apontamento do autor nos leva a refletir acerca de como a atuação do docente pode influenciar no desempenho apresentado pelos educandos. O compromisso do educador também está em realizar constantemente uma autocrítica sobre o seu trabalho, reconhecendo os erros e os acertos de suas ações. As virtudes que facilitam a aprendizagem para formar alunos leitores devem estar presentes na rotina diária, e são intrínsecas ao trabalho do professor.

2. UTILIZANDO O LÚDICO PARA INTRODUZIR A LEITURA

Em nosso país, a lei ampara o direito de aprendizagem das crianças, e nesse contexto, visando o desenvolvimento integral da criança, o lúdico ganha cada vez mais espaço no cenário brasileiro. Segundo Silva (2011, p. 18), apesar dos direitos conquistados com a Constituição de 1988, é com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a partir de 1996, que o lúdico recebe mais visibilidade. Mais precisamente com o artigo 29, que prevê o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos psicológico, intelectual, social e físico.

Catonio e Muniz (2014, p. 65), ressaltam que a leitura deve gerar estímulos para um conhecimento de si mesmo, especialmente no caso das crianças, que estão formando sua personalidade, e que leitura não deve representar somente uma decodificação de sinais gráficos, mas uma leitura crítica e inserida no contexto, possibilitando à criança e ao jovem a compreensão da realidade e interpretação do mundo.
Nesse contexto, o lúdico como forma de introduzir a leitura, concede a descoberta de novas realidades, de adentrar em um universo de imaginação e aventuras, criando identificação com personagens, conhecendo diferentes formas de
enxergar a realidade em que se está inserindo, e esse processo atua na formação crítica e reflexiva.

A leitura no ambiente escolar e familiar pode ser marcada por ocasiões lúdicas a agradáveis, fatores que influenciam na concepção da alfabetização e letramento. Dentre as possibilidades para tornar isso real, o docente pode utilizar o teatro de fantoches, que inclusive podem ser fabricados pelas próprias crianças, que assim, participam de todas as etapas. Os alunos têm a possibilidade de criar histórias e personagens.

Outra alternativa interessante é apresentar uma história, e conversar sobre a percepção que os alunos tiveram a respeito dela. Em seguida, as crianças podem desenvolver uma nova versão ou apenas um novo final, desta forma, são estimuladas a utilizar sua imaginação e criatividade. Cabe ao educador, adequar as atividades ao contexto das crianças, podendo existir histórias escritas ou a apresentação dos alunos.

3. A LEITURA NA FORMAÇÃO CIDADÃ

Sabemos que Paulo Freire é uma das maiores referências da educação no Brasil, com diversas obras publicadas, e que são citadas em pesquisas de diversos países. Ao falar sobre a importância do ato de ler, Freire (1989, p. 12) lembra o quanto a leitura influenciou sua vida em diferentes momentos, desde a infância. Diz o autor: “É como se eu estivesse fazendo a arqueologia de minha compreensão do complexo ato de ler, ao longo de minha experiência existencial”.

Leitores assíduos certamente terão recordações de leituras que os fizeram pensar em questões fundamentais para sua existência, e isso não acontece apenas na fase adulta. Muitas ficções são apresentadas ainda na infância, e levam a refletir sobre algo que nem sempre é explícito no texto. As primeiras leituras que boa parte das crianças ouve são os contos de fadas. As obras, além de estimularem a imaginação, transmitem lições valiosas, com exemplos concretos do que é correto em cada situação.
De acordo com Cândido (1999, p. 83), a fantasia quase sempre diz respeito a alguma realidade ligada à problemas humanos, sentimentos, paisagem, desejo de explicação, dentre outros fatores. Por esse motivo é que se questiona a ligação da fantasia e do que é real.

Diversas obras, como por exemplo, as distopias, falam de problemas reais, mas utilizando um universo desconhecido, para transmitir uma mensagem. Percebemos que, da mesma forma, a leitura, desde a infância, possibilita a apreensão de um sentido, que é relevante para a formação de pensamento.

É possível que o aluno aplique o conhecimento adquirido através dos livros em situações do cotidiano. Diariamente, na escola, nas brincadeiras com amigos, e em outras diversas situações, as crianças se deparam com questões reais, nas quais precisam tomar decisões, e a associação com o que apren-

deram a partir da fantasia, pode lhes dar um senso crítico sobre o que é ético.

Um texto pode ser considerado literário quando provoca um efeito estético no receptor. Justamente por isso é que a escrita de um texto literário enseja preocupação com o belo e com a melhor maneira de introduzir tal efeito. Assim, podemos dizer que a literatura não está só no ato do escritor, mas também no impacto sobre o leitor. (BOLOGNESI, 2012, p. 36).

O impacto que a leitura causa é fator preponderante para que a criança desenvolva suas habilidades, e exatamente por ser marcante, o repertório cultural do leitor se expande. A capacidade de argumentação também aumenta, e isso faz com que a criança tenha autonomia para criar novas histórias, explorando sua imaginação e criatividade.

Cândido (1999, p. 82), cita que a literatura tem natureza humanizadora e atua na própria formação do sujeito.

A função da literatura é discutida frequentemente no meio acadêmico. Atribuir um caráter humanizador à leitura expõe noções indispensáveis em nossa sociedade. Os currículos enfatizam frequentemente a necessidade de formar cidadãos críticos e conscientes do mundo em que vivem. Por isso, promover projetos que estimulem a leitura está em consonância com os currículos.
Para Kaercher (2011, p. 135): “A literatura infantil é arte que usa a palavra como linguagem expressiva e como tal deve ser trabalhada. Mais do que um modo de cognição, a literatura é um alimento para alma”.

Bolognesi (2012, p. 30), evidencia o trabalho cognitivo que é exercido ao ler. Ela cita que: “O leitor é alguém que atua cognitivamente diante do texto e estabelece laços com a leitura. Ele precisa fazer uma espécie de síntese mental do tema e das ideias principais, uma interpretação global para construir o sentido do texto”.

Estabelecer laços com a leitura é essencial. A criança irá se atrair por algo que sinta conexão. Ao observar as ideias principais contidas e fazer a construção de sentido, o aluno está adquirindo a habilidade de interpretação de texto. São comuns as situações em que professores notam, mesmo em alunos jovens e adultos, a ausência da capacidade de interpretar, sendo que um dos motivos é justamente a falta do hábito de ler. Isso se reflete não apenas em língua portuguesa, mas em todas as disciplinas, em processos de seleção, e também no mercado de trabalho.

O ato de decifrar ou interpretar bem o sentido do que se está lendo ajuda a formar seres pensantes, dotados de senso crítico, competentes e preparados para a vida, visto que, ao armazenar conhecimento em nossa memória, futuramente podem ter um significado importante, ao servir como base para se ter mais desenvoltura nas habilidades de leitura. É necessário, portanto, que sejam feitas leituras de mundo e não apenas de obras literárias a fim de que sempre haja o questionamento e a busca pela compreensão do que se lê. (CATONIO; MUNIZ, 2014, p. 61).

O educador deve estimular os alunos a identificarem os códigos presentes na leitura, que vão além da compreensão do que está descrito no texto. Uma leitura de mundo deve ser realizada, e isso se produz a partir do entendimento pessoal do aluno, cada um dentro de seu tempo. O professor fornece subsídios, atua como mediador, mas a análise final deve ser produzida pelo educando.

Outro aspecto importante é o acesso à cultura. Apesar de ser um direito básico, muitos locais não dispõem sequer de equipamentos públicos apropriados. Através da leitura, os alunos podem conhecer culturas distintas, observar o que há de diferente da sua realidade, e aprender a respeitar o outro, distinguindo o que o senso comum apresenta.
Na formação do aluno, podemos ainda citar que a leitura enriquece o seu vocabulário. Ao ler, a criança se depara com diversas palavras que até então eram desconhecidas. Outros benefícios relevantes são aprimorar a escrita e a oportunidade de assimilar a grafia das palavras.

A escrita acumula, estoca, resiste ao tempo pelo estabelecimento de um lugar e multiplica sua produção pelo expansionismo da reprodução. A leitura não se protege contra o desgaste do tempo (nos esquecemos de nós mesmos e esquecemos dela), não conserva ou conserva mal sua conquista, e cada um dos lugares por onde passa é repetição do paraíso perdido. (CERTEAU apud PETIT, 2008, p. 27).

4. RESPEITANDO OS DIFERENTES NÍVEIS DE APRENDIZAGEM

Um grande desafio para os professores é lidar com a grande diversidade de alunos em sala de aula. É sempre importante considerar que cada um apresenta um ritmo de aprendizagem, e se faz necessário pensar em formas de alcançar o desenvolvimen-

to de todos.

Atividades que envolvam a leitura auxiliam na identificação de problemas de aprendizagem. Após essa averiguação, como lidar com a questão é uma tarefa que exige um diagnóstico da turma. Fornecer diferentes níveis de atividade é uma possibilidade para solução.

Bolognesi (2012, p. 49), explica que, no modelo socioconstrutivista de educação, o professor pode realizar diferentes intervenções. Um exemplo é solicitar que todos os alunos de uma classe reescrevam um conto, mas levando em consideração que pode haver níveis de escrita diferentes, e por esse motivo, alguns podem escrever o texto completo, outros, apenas o final. O mesmo acontece em atividades de leitura, quando alguns alunos chegam a uma compreensão plena sem necessidade de ajuda, mas outros não conseguirão sozinhos.

O exemplo citado pela autora nos leva a refletir sobre os impactos que uma atividade como essa podem causar. Se entendemos que é comum uma sala apresentar diferentes níveis de aprendizagem, a partir de uma atividade de leitura, pode ser trabalhado também o senso colaborativo e a empatia. Em uma sociedade
cada vez mais individualista, deve ser enfatizada a magnitude do gesto de ajudar o próximo, de respeitar o tempo de cada um e de se colocar no lugar do outro.

A atuação do professor é decisiva para que os alunos que se sentirem frustrados por não conseguirem realizar determinada atividade, não criem aversão à literatura. É preciso pensar em formas de introduzir a prática da leitura de maneira natural. Existem estágios da criança leitora, e o professor precisa observar isso quando da realização de seu planejamento.

A literatura nunca é apenas literatura; o que lemos como literatura é sempre mais – é História, Psicologia, Sociologia. Há sempre mais que literatura na literatura. No entanto, esses elementos ou níveis de representação da realidade são dados na literatura pela literatura, pela eficácia da linguagem literária. (BARBOSA, 1994, p. 23).

Falar sobre o respeito aos diferentes níveis de aprendizagem não é mera formalidade, é uma realidade presente nas escolas brasileiras, e a ação decorrente deste acontecimento, tem consequências sérias na vida de todos os envolvidos. A literatura abrange várias áreas do conhecimento, e isso favorece o processo de aprendizagem. O fato de a linguagem literária ter eficácia, pressupõe que ela esteja envolvida em práticas pedagógicas que amparam o trabalho docente, para que todos os alunos possam aprender, e não transformando-a em um obstáculo na vida das crianças. De acordo com o ritmo de cada aluno, a literatura na educação infantil deve permear um caminho de esperança, de respeito às individualidades, incluindo todos na aventura literária, estimulando a imaginação, encorajando-os a criarem histórias e a terem um olhar sensível à mensagem que o livro traz.

Segundo Poletti (2013, p. 49), tudo que envolve o ambiente escolar, como o tipo de sala de aula, a iluminação, ventilação, disposição das carteiras, material didático disponibilizado, está diretamente ligado ao nível de aprendizagem dos alunos. O autor cita também a importância de uma gestão escolar que estabeleça um diálogo, pois quando o aluno não é ouvido, ele se sente desvalorizado, e isso não favorece seu desempenho escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu confirmar que é de suma importância que toda a comunidade escolar assuma um compromisso para tornar possível a implementação de projetos que fomentem a leitura, desde os anos iniciais da criança, observando a realidade de cada localidade, respeitando os diferentes níveis de aprendizagem e integrando todos os alunos na vivência literária. Desta forma, é possível alcançar valores que contribuem com a vida de toda a sociedade.
Os argumentos apresentados no texto mostram a importância do papel da ludicidade para introduzir a leitura na educação infantil. Os momentos proporcionados pelas brincadeiras, realizados na escola ou com a família, promovem o estímulo à leitura e contribuem para a alfabetização e o letramento.
O texto ratifica a relevância que o papel da leitura tem na formação do sujeito. Todos os aspectos que circundam a literatura criam memórias que acompanham a criança em seu desenvolvimento. As lições proporcionadas pela leitura acompanham o sujeito, assim como suas decisões. Desta forma, o educando pode aplicar o que aprendeu no seu cotidiano.
A inserção da leitura requer um cuidado especial para observação dos níveis de aprendizagem dos educandos, considerando as especificidades e o ritmo de cada aluno. O estudo realizado revela a magnitude quem tem a atuação docente nesse sentido, inserindo todas as crianças na literatura infantil, fazendo com que o livro seja um facilitador, e não um obstáculo para o seu desenvolvimento.
A infância é uma época importante para formação de valores e hábitos. É comum ver jovens e adultos

citarem fatos que viveram na infância e deixaram marcas. A maioria deles se lembra de algum professor, que o incentivou em algo que foi relevante em sua trajetória. Diante disso, como professora em exercício e em constante formação, percebo a indubitável responsabilidade de trabalhar com afinco para criar memórias afetivas e que contribuam perpetuamente na vida dos educandos. Nesse contexto, a leitura é algo especial, que tem potencialidade para o desenvolvimento cognitivo, além da formação de cidadãos atentos à realidade que os cerca.
Dado o exposto na pesquisa, fica evidenciado que trabalhar a literatura na educação infantil pode, para além das muitas habilidades adquiridas, transformar a história de vida de muitos alunos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, João Alexandre. Literatura nunca é apenas literatura. Série Ideias
n.17. São Paulo: FDE, 1994.
CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. Remate de Males: Revista do Departamento de Teoria Literária, São Paulo, n. esp., p. 81-89, 1999.
CORTELLA, Mario Sergio. Nós e a escola: agonias e alegrias. Petrópolis: Vozes, 2018.
FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
PETIT, Michèle. Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.
PILETTI, Nelson. Aprendizagem: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2013.
CATONIO, Angela Cristina Dias do Rego; MUNIZ, Marielle Rizzo. O lúdico como estímulo à leitura e à escrita: um estudo sobre o projeto de extensão Almanaque. Revista Diálogos: Extensão e Aprendizagem: tempos e espaços, Brasília, v.19, n.1, dez 2014.
BOLOGNESI, Priscila Maria Sbizera. Rodas de leitura na escola: do envolvimento dos alunos aos processos de reflexão. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: < https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05062012- 115930/publico/PRISCILA_MARIA_SBIZERA_BOLOGNESI.pdf >. Acesso em
04/01/2021.
KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. Literatura infantil e Educação infantil: Um grande encontro. São Paulo: Acervo Digital da Unesp, 2011. Disponível em:
<https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/453>. Acesso em 08/01/2021.
REVOREDO, Mariana. Mediadores de leitura: a participação da família na formação de leitores – um estudo de caso em Presidente Prudente/SP. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2010. Disponível em:
<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/92293>. Acesso em 11/01/2021.
SILVA, Fabiana Fernandes. A vivência lúdica na prática da educação infantil: dificuldades e possibilidades expressas no corpo da professora. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) – Universidade Federal de São João del-Rei, 2011. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2- repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Fabiana%20Fernandes%20da% 20Silva.pdf>. Acesso em 12/01/2021.
POLETTO, Raquel Conte. A ludicidade da criança e sua relação com o contexto familiar. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 1, p. 67-75, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v10n1/v10n1a08.pdf>. Acesso em: 14/01/2021.

O TRABALHO DO PROFESSOR COM AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SIMONE OLIVEIRA MARQUES

RESUMO
Sabe-se que as artes possibilitam o desenvolvimento cognitivo, emocional e social do indivíduo, o que justifica a necessidade de estar associada ao contexto escolar. Dentre as inúmeras possibilidades de trabalhar com as artes na escolarização destaca-se a exploração do saber artístico a partir da criação, sensibilização e percepção, visto que coloca o aluno como autor de sua própria aprendizagem e tal processo torna-se dinâmico, criativo e prazeroso. Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo explorar as diferentes linguagens artísticas no desenvolvimento infantil. Para isso foram realizadas pesquisas em livros e artigos científicos nas bases de dados como Scielo e Google Acadêmico. O desenvolvimento do estudo possibilitou evidenciar que as artes transcendem qualquer disciplina e até mesmo o ambiente escolar, sendo útil para a formação do aluno enquanto cidadão, uma vez que auxilia no autoconhecimento, expressão, socialização, criticidade, onde diferentes linguagens podem e devem

ser trabalhadas através das músicas, danças, esculturas, criação de brinquedos, desenhos e pinturas, permitindo que o desenvolvimento e evolução da criança, por si só, se transforme em uma grande arte.

PALAVRAS-CHAVE: Artes; Desenvolvimento Infantil; Potencial criador.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais é comum acompanhar inúmeros fóruns educacionais mostrando novas perspectivas para a fase de escolarização, que vão de encontro com os reais objetivos da escola, ou seja, tornar o aluno sujeito autônomo e com seu potencial plenamente explorado.

A partir desta evolução, pode-se observar que as novas propostas de ensino buscam tornar os alunos mais ativos no processo de ensino aprendizagem, o que significa maior participação nas atividades, seja pela possibilidade de observação, exploração, manifestação e criação.

É válido ressaltar que dentre as propostas que torne o aluno sujeito ativo na aprendizagem e descentralize o papel do professor, destacam-se as atividades artísticas, onde o professor assume a postura mediadora, criando um ambiente propício à aprendizagem e desenvolvimento integral da criança, visto que explora diversos aspectos do seu desenvolvimento.

Neste sentido, a presente pesquisa tem como objetivo explorar as diferentes linguagens artísticas como instrumentos de desenvolvimento da criança no início da escolarização.

O estudo justifica-se em razão da necessidade de evidenciar as Artes como elementos essenciais para trabalhar alinhado às novas propostas de ensino. O aluno que é contemplado pelo saber artístico possui seu potencial plenamente desenvolvido considerando que se o explora internamente, ou seja, auxilia na expressão de suas emoções, relação com o mundo, sentimentos, e a partir deste autoconhecimento, passa a se relacionar com mais domínio com o seu grupo, seja escolar, familiar e/ou todo rearranjo social, formando conexões essenciais para viver em sociedade.

Assim, trabalhando adequadamente as Artes, o aluno transcende os muros da escola e usa de toda a sua sensibilidade artística para conduzir a sua vida com maior plenitude.

Embora seja reconhecido que a linguagem lúdica das atividades artísticas sejam elementos aliados e essenciais para a formação integral da criança, é preciso explorar inúmeras possibilidades para que este campo seja ilimitado, com inúmeras possibilidades de atividades. E mais do que isto, o professor tenha domínio da educação artística e consiga criar um ambiente propicio para aprendizagem, possibilitando a exploração, criação e construção de saberes.

Trata-se de um estudo bibliográfico, através de livros, artigos científicos e publicações online, reunindo renomados autores da área.

DESENVOLVIMENTO

O POTENCIAL CRIADOR DA CRIANÇA

Ostrower (2014) afirma que o homem é um ser formador e capaz de relacionar múltiplos eventos que ocorrem ao seu redor e internamente, buscando sempre significá-los e ordená-los. Essa busca reside a profunda motivação humana de criar. “O homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando.” (p.10).

Mudei minha opinião sobre a natureza do conhecimento ao observar as crianças. Elas fingem ao tempo todo. Em qualquer pré-escola, somos cercados de princesas e super-heróis. A garotada vive mais em mundos imaginários do que no mundo real. Para os seres humanos, a vantagem evolutiva realmente importante é a habilidade de criar novos mundos. Olhe ao redor. Todos os objetos (a mesa de ângulo reto, o livro, o papel, a tela do computador, a xícara de cerâmica) já foram imaginários. Cada um começou com a fantasia de alguém [...] (GOPNIK, 2008, p. 74).

Para Vygotsky (2009) a imaginação é a base de toda atividade criadora presente em todos os campos da vida cultural, artística, científica e técnica. “Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo na natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia” (p.14).

A criatividade apresenta-se como uma engrenagem indispensável que faz com que a humanidade caminhe para frente. A formação em Design Gráfico justifica a fascinação pela área da criação, visto que através da imaginação pode-se transformar em algo físico, útil para o dia-a-dia, com determinado objetivo ou até mesmo pelo bem estar e fruição.

Dessa forma, parte-se do pressuposto que todo o homem tem a capacidade de imaginar e, como consequência, criar. A criação está intrinsecamente ligada à imaginação, e ambos inerentes ao ser humano. Mas porque algumas pessoas demostram ser mais criativas do que outros?

Vygotsky (2009, p.45) afirma que “[...] ao longo do processo de desenvolvimento da criança, desenvolve-se também a sua imaginação, que atinge sua maturidade somente na vida adulta”. A imaginação não é algo insignificante, um efeito colateral do viver,

visto que tem sua importância inegável na construção da subjetividade do indivíduo, e este vêm sendo construindo desde a sua primeira infância.

Para Vygotsky (2009) a imaginação é um princípio fundamental na construção do ser humano intrinsecamente associado à atividade criadora do homem. Atividade no qual fornece, com exclusividade, um forte elemento diferenciador dos seres humanos em relação aos outros animais. "[...] É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigi-o e modificando seu presente" (p. 14).

Atividade criadora do homem é termo que o referido autor utiliza para toda a realização humana geradora do novo, seja ele resultado de algum objeto do mundo exterior ou de concepções da mente e do sentir, que se manifestam e vivem na própria pessoa. Para ele e outros estudiosos com Carvalho (2011), esta atividade criadora está dividida por duas funções principais.

Uma delas é a função reconstituidor ou reprodutivo. Esta função está atada à memória, isto é, quando se reproduz mais ou menos com precisão algo que existe diante de nós ou impressões já assimiladas anteriormente, nada se cria de diferente, é apenas uma reprodução da realidade constituída de ideias feitas e acabadas.

De acordo com Carvalho (2011), os filósofos Kant e Hegel acreditam que pode-se associar esta função de forma relevante à construção do conhecimento, desde que mantida sobre o controle do entendimento.

"É fácil compreender a enorme significado da conservação da experiência anterior para a vida do homem, o quanto ela facilita sua adaptação ao mundo que o cerca, ao criar e elaborar hábitos permanentes que se repetem em condições iguais" (Vygotsky, 2009, p. 12). Ou seja, esta função reprodutora é o responsável pelo aprendizado cotidiano passado de geração em geração, de momento a momento, ele conserva nossas experiências anteriores e facilita em sua reprodução. Sem esta função todos os hábitos rotineiros teriam que ser assimilados diariamente dificultando assim nosso viver.

Isso se deve, segundo Vygotsy (2009), a plasticidade da substância nervosa do cérebro, que permite modificação com facilidade e conserva as marcas desta alteração, criando trilhas a se seguir.

Mas se for reproduzido somente hábitos, como em um loop infinito, onde introduzir o termo transformação? Segundo Vygotsky (2009) se a atividade criadora do homem baseasse somente na reprodução do ontem, sua adaptação do futuro seria apenas consequência do reflexo do já vivenciado, e todas as modificações inesperadas em seu cotidiano, ainda não vivenciadas em uma experiência anterior, não poderiam provocar uma reação necessária para uma nova adaptação. Aí que entra a outra função, a criadora ou combinatória, atividade no qual o presente estudo tem como foco principal.

Ostrower (2014) afirma que o homem é mais do que um ser fazedor, é um ser formador. Logo, o homem tem a capacidade de buscar e relacionar os múltiplos eventos que ocorrem em ao seu redor e no seu interior (observando as coisas ao seu redor, notando as sensações proporcionadas pelos sentidos, recorrendo à memória, sendo guiado por sentimentos...), ordenhando e, criando assim, um significado para suas experiências do viver. E "nessa busca de ordenações e significados reside à profunda motivação humano do criar" (p.9).

Assim sendo, seguindo o raciocínio de Vygotsky (2009), o nosso cérebro não se contenta somente em conservar e reproduzir, ele também combina e reelaboram elementos nossas experiências anteriores buscando arquitetar novas situações e comportamentos, modificando assim sua história. Toda a atividade do homem que saia da trilha da reprodução de ações ou impressões já assimiladas, que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, que projetando a ação humana para o futuro, pertencem a esta função criadora. Função a qual, segundo ele, a psicologia vem nomeá-la como imaginação criadora.

Ribolt (apud Vygotsky, 2009, p.14) afirma que "qualquer invenção, grandiosa ou pequena, antes de firmar-se, de realizar-se de fato, manteve-se íntegra como construção erigida da mente, por meios de novas combinações ou correlações, apenas pela imaginação". Em outras palavras, toda invenção elaborada pela humanidade uma vez antes de se materializada, colocado em prática, teve como início a imaginação de seu criador.

Vygotsky (2014) sustenta que todos os objetos da vida cotidiana criado pelo homem, sem exceção, são imaginações cristalizadas. Portanto, o referido autor afirma que o dom criação não pertence somente aos grandes gênios, inventores, cientistas e artistas que tem suas criações marcadas nas páginas da história da humanidade.

Como Salientou Ribolt (apud Vygotsky, 2014, p.15), a criação está mais para uma regra do que para uma exceção. Ela existe por toda parte em que o homem imagina, combina e cria algo de novo, ela é a condição necessária da existência, "e tudo que ultrapassa os limites da rotina, mesmo que tenha somente uma pequeníssima parcela de novidade, deve-se ao processo criativo humano" (VyGOTSKY, 2014 p.5).

Vygotsky (2004) associa esta articulação do processo mental superior, a imaginação criadora, com a realidade e aponta formas desta ligação, imaginação criadora-realidade. Ele aponta como a imaginação se apoia nas experiências – qualquer imagem

mental, por mais irreal que pareça, é elaborada partir da combinação de materiais captados do mundo real. Como por exemplo, a figura mitológica de sereia, inexistente na vida real, mas uma junção de duas figuras conhecidas por todo: o peixe e a mulher.

Como a experiência se apoia a imaginação – o uso da imaginação para criar um quadro da experiência histórica ou social alheias, esta, uma condição absolutamente necessária de quase toda atividade intelectual do homem para ampliação de experiências, pois assim ele pode imaginar o que não viu e o que não vivenciou pessoalmente.

Como a emoção afeta a imaginação e a imaginação provoca emoção – "Há muito os psicólogos notaram o fato de que qualquer sentimento não tem apenas uma expressão externa, corporal, mas também uma interna, que se reflete nas seleções de ideias, imagens e impressões." (p.26). Para os psicólogos, segundo autor, denominam essa influência do emocional com a imaginação de signo emocional comum. Por fim, aponta que a imaginação pode criar o novo, sem nenhuma correspondência com a realidade:

a sua essência consiste em que a construção da fantasia pode ser algo completamente novo, que nunca aconteceu na experiência de uma pessoa e sem nenhuma correspondência com algum objeto de fato existente; no entanto, ao ser externamente encarnada, ao adquirir uma concretude material, essa imaginação cristalizada, que se fez o objeto, começa a existir realmente no mundo e a influir sobre outras coisas. (p.29)

Entendendo a imaginação criadora desta forma tão complexa, Vigotski (2009) ressalta que ela não surge como um passe de mágica, mas sim em um processo lento e gradual, desenvolvendo-se a princípio por formas simples e tendo sua complexidade aumentada conforme o tempo. E isso se deve diretamente ao acúmulo de experiência, ou seja, as criações mais fantásticas são nada mais, nada menos que a modificação ou a reelaboração de elementos absorvidos da realidade.

Ostrower (2014) levanta três fatos para a capacidade exclusiva do ser humano para o criar, para ser um ser capaz realizar constantes transformações: o fato de ele ser consciente, sensível e cultural.

Para a autora, todo ser vivo é portador da sensibilidade, é capaz de receber, reconhecer e reagir a estímulos para o propósito da sobrevivência. Mesmo que em diferentes níveis, todos os seres nascem com esse potencial de sensibilidade que nos ajuda a conectar ao mundo que nos cerca. A sensibilidade a qual ela se refere é o que chamamos de percepções. "A percepção delimita o que somos capazes de sentir e compreender, porquanto corresponde a uma ordenação seletiva dos estímulos e cria uma barreira entre o que percebemos e o que não percebemos [...]" (p. 13).

E assim, ao se tornar um ser consciente de sua existência individual e social, o homem é capaz de indagar, de perceber e agir.

O modo de sentir e pensar os fenômenos, o próprio modo de sentir-se e pensar-se, de vivenciar as aspirações, os possíveis êxitos e eventuais insucessos, tudo se molda segundo ideias e hábitos particulares ao contexto social em que se desenvolve o indivíduo (OSTROWER, 2014. p.16)

De acordo com o autor, todo o homem por natureza biológica é um ser consciente e sensível, porém o desenvolvimento desta natureza se deve a fato de ocorrer sempre e unicamente dentro de formas culturais, uma vez que seu comportamento é moldado pelas influências do meio em vive, pela cultura que o cerca.

Ostrower (2014) afirma que "a natureza criadora do homem se elabora no contexto cultural. Todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social, em cujas necessidades e valorizações culturais se moldam os próprios valores de vida" (p.5). Lembrando que a cultura está sempre em movimento, ela é transmitida de pessoa a pessoa, mas também assume várias formas que se alteram com maior rapidez, ela se acumula, diversifica-se, ou até pode ser extinta. E por sermos seres individuais, atuamos em termos individuais, cada um tem sua própria visão de sua cultura, mas não deixamos de ser um agregado de relações sociais.

Ostrower (2014) define a cultura como formas espirituais e materiais no qual os indivíduos em grupo convivem, onde eles atuam e se comunicam e cujas experiências podem ser passadas para a diante. De acordo com Coon (apud Ostrower, 2014, p. 35) ''no homem, a biologia tornou-se inseparável da cultura, uma vez que nossos ancestrais começaram a usar ferramentas. "A partir de então, a seleção natural favoreceu aqueles que puderam usar a cultura em seu melhor benefício".

Assim sendo, conforme Smolka (apud Vygotsky, 2014) o desenvolvimento da imaginação criadora na criança encontra-se intricadamente relaciona à apropriação de cultura. Quanto mais rica e diversificada sua experiência anterior, mais elementos de apoio ela terá para sua imaginação.

Vygotsky (2007, 2009) evidencia que a imaginação criadora vem a se manifestar com toda a sua força já no começo da infância, segundo ele, por volta dos três anos de idade – onde ele começa ter uma atividade consciente e liberdade impostas pelas restrições do ambiente.

Assim, experimenta a tensão entre os desejos e conseguindo transformá-los em ação, onde a imagi-

nação criadora das crianças preenche seus desejos do imediatismo para satisfazê-las, sendo facilmente identificada em suas brincadeiras, em sua reelaboração criativa de suas experiências vivenciadas, a fim de construir uma nova realidade que reponde a seus anseios e aspirações.

Para o Vygotsky (2007), para resolver a tensão dos desejos que não podem ser satisfeitos de imediato ou esquecidos, a criança envolve-se em um mundo ilusório e imaginário onde esses desejos podem ser realizados e assim satisfazê-lo.

A imaginação em crianças pequenas é um processo psicológico novo e, assim, como todas as funções da consciência, surge originalmente da ação. Em uma situação imaginária ensina a criança a guiar seu comportamento não somente pelo modo que a afeta de imediato ou pela percepção imediata dos objetos, mas também pelo significado deste acontecimento.

A criança, ao querer, realiza seus desejos. Ao pensar, ela age. As ações internas e externas são inseparáveis: a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos conduzidos pela ação externa. O que foi dito sobre a separação do significado dos objetos aplica-se igualmente às próprias ações da criança. Uma criança que bate com os pés no chão e imagina-se cavalgando um cavalo, inverteu, por conseguinte, a razão: ação/significado para a razão: significado/ação.(VYGOTSKI, 2007, p. 119).

Para isso, elas usam como elementos de apoio as experiências adquiridas do mundo cultural e de percepções em que estão inseridas, tudo o que elas veem e ouvem servem como material de apoio para a criação. Material este é acumulado, associado e fragmentado, – sendo que estes fragmentos tendem a destacar-se, conservar-se ou até mesmos serem esquecidos – para que desde modo, elas possam reunir diferentes elementos para elaborar uma complexa estrutura no qual resulta a imaginação.

“Nas crianças, a criatividade se manifesta em todo seu fazer solto, difuso, espontâneo, imaginativo, no brincar, no sonhar, no associar, no simbolizar, no fingir da realidade e que no fundo não é senão o real. Criar é viver, para a criança”. (OSTROWER, 2014, p.127)

Seguindo esse raciocínio apresentado anteriormente, de que quanto mais experiências mais base para imaginação teremos, porque a imaginação criadora aparenta ser mais rica nas crianças do que nos adultos, que notoriamente possui mais materiais para a construção do criar?

Segundo Vygotsky (2009) esta impressão se dá ao fato de que a crianças confia mais nos produtos de sua imaginação e os controla menos, a imaginação tem mais liberdade para o seu agir. Conforme o tempo passa, a imaginação vai adaptando-se às condições racionais, ou seja, ela deixa de ser pura imaginação, e sim mista. A partir desta fusão com o racional, a imaginação criativa começa entrar em declínio e a maioria das pessoas – com exceção das mentes mais férteis – começa um processo de regressão da imaginação criadora, não o aniquilando, mas transformando-o em casualidade. Ou seja, ao passo que estas condições racionais, “padrões expressivos vigentes em um determinado contexto social” (OWSTROWER, 2014, p. 129) vão sendo adicionado na vida do ser humano, ele vai perdendo a capacidade de imaginar livremente e começa ser mais críticas em relação a si e aos outros.

Owstrower (2014) afirma que “a criatividade infantil é uma semente que contém em si tudo o que o adulto vai realizar” (p. 130). Para a autora, o adulto criativo age conscientemente e intencionalmente, podendo mudar o mundo físico e psíquico e até transformar os referenciais da cultura que atribuem sua ação.

Já o criar da criança está em todo seu viver e agir, é uma forma de contato com o mundo em que a ela muda a si mesma em função da necessidade do seu próprio crescimento e da busca de suas realizações, e mesmo que incontinentemente acaba influenciando o ambiente que a cerca.

Assim sendo, Corsaro (2011, p.25) destaca a importância que Vygostsky levanta sobre este papel ativo da criança no desenvolvimento humano, sendo que este desenvolvimento é sempre resultante de suas ações coletivas que ocorrem na sociedade. Segundo o autor, as crianças não se contentam somente com que lhe ensinado, em reproduzir e internalizar, elas também apropriam, selecionam, reinventam e modificam criativamente as informações.

Ou seja, elas interpretam suas vivências – uma vez que só pode interpretar aquilo que já conhecido – e vão criando novos significados, alterando assim uma linha de raciocínio, inovando, fazendo diferente e assim, alterando o que lhe é apresentado e recriando a suas realidades, independente de limitações impostas pelas deficiências.

EXPLORANDO AS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sabe-se que o processo de escolarização desenvolve novas experiências, sensações, conhecimentos, valores, habilidades e autonomia, oferecendo a base para o desenvolvimento pleno do aluno a longo prazo, representando a transposição da dependência para a independência (OSTETTO, 2012).

Tratando da educação infantil, sobretudo, são necessárias propostas de ensino que visem a socialização, afeto, estímulo e ampliação da linguagem, raciocínio, memória, e potencialidades individuais (SANS, 2002).

Dessa forma, pensando no ensino de Artes na educação infantil, destaca-se a oportunidade de ampliação do conhecimento, habilidades e descoberta de novas potencialidades. Assim, através da arte a criança expressa sentimentos, medos, angústias, sonhos, frustrações, entre outros. E por isso, é fundamental no desenvolvimento cognitivo e emocional, sendo de suma importância que o professor encontre meios que usá-la como recurso pedagógico para auxiliar na manifestação e comunicação com o mundo (OSTETTO, 2012).

Dentre os instrumentos efetivos para trabalhar com Artes na Educação infantil, destaca-se a pintura e desenho, pois auxilia muito no desenvolvimento da expressão, minimizando as dificuldades cognitivas, físicas além de promover a socialização, tornando o indivíduo sensível aos fenômenos musicais (SANS, 2002).

A necessidade de expressar sentimentos e emoções nos acompanha ao longo de toda a vida. No entanto, o que muda é a maneira como somos capazes de nos expressar. Sendo assim, uma das formas de expressão do universo infantil é o desenho. É válido ressaltar que a criança não é capaz de distinguir entre a realidade visual e emocional, então suas representações gráficas possuem muito valor pois indicam muitos significados (SANS, 2002).

De acordo com Moreira (2012), o desenho é caracterizado pelo conjunto de atividades humanas que culminam na criação e fabricação concreta, em materiais diversos, de um mundo completamente figurativo.

Sans (2002), conceitua o desenho como uma representação gráfica, de formas, podendo ser colorida ou não. Já Ferreira (2011), destaca o desenho como ‘’ representação de formas sobre uma superfície, por meio de linhas, pontos, manchas ou ainda, uma arte técnica de representar, com lápis, pincel etc. um tema real ou imaginário expressando a forma’’.

Já a pintura, é caracterizada por uma técnica que utiliza de pigmentos para colorir uma superfície, seja tela ou papel, podendo resultar em uma arte abstrata ou não (SANS, 2002).

De acordo com Moreira (2012), com tais definições, nota-se que é um processo que envolve todas as potencialidades de quem está desenhando, sendo estas, físicas, emocionais e cognitivas.

À medida que a criança desenha ou pinta, apropria-se de novos conhecimentos e saberes históricos, culturais e sociais, já que a criança entende o desenho como o ato de brincar. Dessa forma, são desenvolvidas potencialidades cognitivas e emocionais, pois revelam conceitos e valores de transformação do invisível para visível (FERREIRA, 2011).

O referido autor complementa:

A importância da atividade do desenho e pintura para a criança pequena está em permitir a ela a possibilidade de expressar a aprendizagem já adquirida, revelando seus pensamentos, sentimentos e expectativas, bem como em abrir espaço para a construção de novos saberes através da mediação com outras crianças ou um sujeito mais experiente (FERREIRA, 2011, p. 43).

Tanto o desenho como a pintura trabalha de acordo com a proposta pedagógica da educação, que proporciona saberes artísticos e culturais. Além disso, através destas produções, a criança tem a oportunidade de se comunicar com o outro e expressar a concepção que tem do mundo, devendo ser apreciado como uma narrativa por quem vê o resultado final.

Porcher (1982, p. 21), faz as seguintes considerações sobre o assunto: ‘Desenhar e pintar representam atos de Inteligência. Para a criança, representa uma das maneiras fundamentais de apropriar-se do mundo’’.

Oliveira (2000) mostra que no âmbito sócio histórico, o desenvolvimento gráfico da criança ocorre por um processo envolvendo história, cultura e a sociedade, estando diretamente ligado ao desenvolvimento social, físico e afetivo, emocional e intelectual daquele que desenha.

Luquet (1981) afirma que a evolução do desenho compartilha o processo de desenvolvimento, e passa por etapas que caracterizam a forma como a criança se situa no mundo. Essa evolução é nomeada por níveis, que podem ser vistos abaixo:

- Realismo Fortuito: Sendo involuntário e voluntário. No primeiro, a criança não possui consciência de que suas linhas podem formar um objeto. O segundo, há uma intenção que pode não coincidir com o resultado final e assim a criança faz a interpretação de acordo com o que encontra semelhança. Esta fase predomina até o segundo ano de vida aproximadamente;
- Realismo Falhado: A criança desenha suas ideias omitindo ou exagerando partes do objeto, dando-lhes a devida importância. Nesta fase, a criança representa o meio em que está inserida, e compreende a faixa dos dois aos cinco anos;
- Realismo intelectual: A criança representa todo o conhecimento que possui acerca do objeto, e utiliza do recurso de transparência para representar seu objetivo. Desta forma, caso queira desenhar uma casa, ela desenhará os objetos que estão dentro, como por exemplo os móveis, ignorando o fato de existir paredes. Ou no caso do corpo humano, desenhará os órgãos internos também;

Sans (1987 p.5) afirma que as produções das crianças muitas vezes são desvalorizados, desmerecendo assim o desenvolvimento da expectativa de uma representação quase perfeita ou bem próxima da

realidade. Assim, observa-se uma substituição do processo de desenhar por aqueles já prontos, para a criança somente colorir. Obviamente a pintura é extremamente importante por explorar a criatividade e capacidade de criação, mas neste caso, há uma inversão onde o processo não é valorizado, e sim o resultado fica, sendo este, perfeito e belo aos olhos dos adultos.

No âmbito escolar, Oliveira (2000) mostra que quando a criança está em idade escolar, há uma significativa queda na produção dos desenhos e pinturas abstratas, pois estes acabam sendo substituídos pelos traços da escrita.

Não desmerecendo a necessidade deste novo aprendizado, visto que a criança descobre mais uma possibilidade gráfica, porém a riqueza do processo de desenhar precisa ser valorizada nos ambientes educacionais.

Neste contexto, para Oliveira (2000) a exclusão da prática do desenho e pinturas, está relacionada ao desejo dos próprios pais, pois estes valorizam a escola como sendo boa à medida que ela é capaz de alfabetizar rapidamente suas crianças.

Dessa forma, há uma valorização social da escrita, que faz com que as escolas troquem as atividades envolvendo desenho por outras mimeografadas, contendo exercícios repetitivos e mecânicos, mas que mostrem aos pais que as crianças estiveram em um longo período de tempo estudando.

Assim, por uma pressão social, a criança deixa de lado a sua forma de expressão, para seguir um padrão escolar imposto, que não necessariamente é o mais eficaz. Porém, há a necessidade do respeito a prática do desenho infantil não só pelo espaço de liberdade de expressão ao aluno, como também pela sua condição de linguagem (SANS, 1987 p.5)

Oliveira (2009) evidencia que toda produção artística é uma importante ferramenta de avaliação, pois representa tais vínculos, mostrando os segredos existentes no inconsciente de quem desenha ou pinta.

Outra abordagem pedagógica interessante para explorar diferentes linguagens artísticas se dá através dos materiais recicláveis, permitindo um trabalho interdisciplinar.

Sabe-se que reciclar representa uma forma efetiva de evitar danos ao meio ambiente. No entanto, o universo das Artes evidencia que estes materiais apresentam-se como terreno fértil a imaginação, exploração e criação.

Conforme afirma Cunha (2012), '' aproveitar materiais que antes seriam descartados, é verificar uma nova possibilidade de inovar, recriar e aperfeiçoar técnicas, transmitindo uma consciência crítica e aplicável socialmente''.

Neste sentido, é importante afirmar também que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) afirma que a capacidade crítica através da consciência ambiental deve ser inclusa na fase de escolarização.

''A construção do brinquedo com a utilização de material reciclável, em ambiente escolar, pode exercer mais que a função proposta, que é de divertir e proporcionar momentos agradáveis, pode, também, apresentar um caráter de elo entre professores, alunos e comunidade'' (CUNHA, 2012, p. 23).

Segundo Lobo (1986) deve-se perceber que naturalmente o ser humano é criativo em sua natureza, tem a capacidade de criar coisas a sua volta e de se autoconstruir, se descobrindo e se conhecendo. Com a criança não é diferente, e no caso, quando ela cria um brinquedo o transforma à sua maneira e desejo ao contrário do brinquedo que já se movimenta sozinho, já vem pronto.

As atividades com brinquedos prontos acabam se tornando limitadas e logo sem graça, pois a criança que brinca deve seguir a função na qual o brinquedo foi feito ao exemplo de bonecas que bebem água e fazem xixi.

Para Lobo (1986), o brinquedo que a criança cria ou monta de outras peças que não foram acabadas vão estimular sua imaginação e principalmente o interesse pela brincadeira, pois está livre para ser manipulado ao desejo da criança.

Este desejo e essa criatividade não devem ser limitadas ou censuradas. Quando a criança usa um brinquedo de uma determinada função em outra brincadeira ou brinca com objetos que muitas vezes não são considerados coisas para se brincar como, por exemplo: tampinhas, sucata, terra, etc.

Não deve-se negá-la ao direito de brincar com estes objetos, pois “com liberdade e estímulo para usar, manipular, recriar, dar um sentido novo a tudo o que a cerca, a criança entende e aprende melhor, desenvolve mais sua inteligência e o saber artístico. ” (LOBO, 1986, p.55)

Segundo Lobo (1986), mais importante que colocar limites em objetos que os adultos consideram arriscados, o adulto deve demonstrar que:

Evidentemente há coisas com as quais não pode brincar e que precisa ter limites. Mas podemos colocar esses limites com clareza, jamais dizendo “Isso não é brinquedo”. Sempre que a impedimos de brincar com alguma coisa que julgamos perigosa ou imprópria, devemos a ela uma explicação melhor que essa (LOBO, 1986, p.55).

O brinquedo em algumas regiões do Brasil no caso da região amazônica não é comprado, mas é feito pelas próprias crianças que, tem total liberdade de buscar o seu material na natureza, manipulam e constroem o que desejam de forma totalmente artesanal, usando de madeira, pedras, folhas, areia, etc.

Isto demonstra que essas crianças tem um grande conhecimento de sua cultura e comunidade usando assim, de todo o material disponível que encontram. Assim, o ato de brincar deve ser valorizado como uma atividade livre, bem como uma manifestação artística e espontânea, devendo-se reconhecer esse valor na área da educação, como atividade fundamental para o desenvolvimento, pois a criança que não explora os saberes artísticos não desenvolverá conhecimentos importantes de si mesma e da sociedade e cultura em que vive o que com certeza trará prejuízos limitações e dificuldades em sua vida adulta.

O TRABALHO DO PROFESSOR FRENTE AS ARTES VISUAIS

Após compreender a importância da criação para estimular o saber artístico e garantir o desenvolvimento pleno das crianças, é necessário ressaltar que o professor de Artes deve atuar como mediador entre o objeto de estudo e o seu público alvo, ou seja, os alunos, oferecendo ferramentas necessárias para seu desenvolvimento, sem torna-lo um mero receptor de conteúdo.
No entanto, é comum verificar profissionais que atuam de forma completamente centralizadora, ou seja, acreditam que o professor é detentor de todo o saber, e oferecem uma participação mínima do aluno no processo de ensino aprendizagem.
Na prática, isto representa o ensino tradicional, mecanicista, marcado por poucas trocas, e muita passividade por parte do aluno. Dessa forma, o professor transmite, e o aluno apenas acata os seus dizeres
Conforme cita Maluf (2003), há uma nova proposta de ensino aprendizagem, que enfatiza a necessidade de uma formação profissional mais ampla, baseado no construtivismo, que faz do aluno ativo na aquisição de saberes, e o professor mediador entre o objeto de estudo e aluno.
Na prática, isto não significa que o professor tenha menos importância, muito pelo contrário, a sua formação precisa ser muito ampla para que ele compreenda a importância de formar o aluno autônomo, bem como passe a ter um novo olhar sobre as brincadeiras, e principalmente, saiba conduzir e intervir de forma adequada.
Fontana (2000), apresenta algumas definições a respeito da mediação, mostrando que ser mediador é se posicionar entre o ensino e a aprendizagem, sem dar respostas prontos, mas viabilizando caminhos para que os alunos as encontrem.
Neste contexto, percebe-se que o professor que atua como mediador, desenvolve um trabalho colaborativo para o exercício da autonomia, ampliando a participação das crianças nas atividades e tornando as aulas mais dinâmicas, além de capacitá-las ao exercício pleno de cidadania.
Ainda de acordo com Fontana (2000, p. 65), a mediação terá sucesso quando o professor:

- Interagir com a criança, e não a coagir;
- Interagir com a criança procurando compreender seu mundo e o modo de ela vivenciá-lo; para isso, é preciso entender o universo dela e o processo que está em andamento;
- Considerando o conhecimento de mundo que a criança traz, valorizá-la, estimulá-la e proporcionar-lhe outros conhecimentos e outras leituras;
- Estimular a reflexão e a busca de respostas;
- Usar o “erro” da criança para buscar o “acerto”;
- Não ignorar nem desrespeitar as várias formas dialetais utilizadas pelos alunos. Ao contrário, num clima de respeito, desde a Educação Infantil, encorajar todas as crianças a falar, a escrever e a ler como sabem;
- Der voz à criança e orientá-la a respeitar a fala dos outros.

A importância da atuação do professor como mediador, como um elemento intermediário, externo: uma “ferramenta auxiliar da atividade humana” (OLIVEIRA, 1993, p. 27).
Oliveira (1993) cita Vygotsky para falar sobre mediação, mostrando que esta consiste em uma intervenção, baseada no processo de estímulo-resposta, em que a relação deixa de ser direta e passa a receber intervenção de um elemento externo. Assim, o professor se posiciona entre a criança e o objeto de estudo, visando o seu desenvolvimento.
A intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente, a importância da intervenção deliberada de um indivíduo sobre outros como forma de promover desenvolvimento articula-se com um postulado básico de Vygotsky: a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança. A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas (OLIVEIRA, 1993, p. 33).

De acordo com Brougère (1998), a mediação não acontece somente quando o professor faz algum tipo de interferência na atividade realizada pela criança, e sim a partir do momento em que passa a organizar o espaço, os objetos de estudo, horários, além de sua presença no momento da atividade. Com isso, percebe-se que o professor mediador é capaz de construir um ambiente propicio para a aprendizagem.
Dessa forma, não há uma receita, pois, o professor

pode levar a criança de encontro com o conhecimento de diversas formas. Ao exemplificar usando a construção de brinquedos, o professor deve ‘’abraçar’’ a ideia de criação da criança e ajudá-la no que for necessário, como por exemplo, recortar materiais mais resistentes, usar cola quente, deixando-a fora de riscos e oferecendo suporte em sua criação.
Vasconcelos (1998), mostra que há também o ensino artístico através do lúdico pode acontecer com objetivos pré-estabelecidos, como por exemplo, através de uma aula destinada a criar determinado brinquedo, onde a professora tem participação em toda a atividade, desde a programação, organização do ambiente e execução, oferecendo um passo a passo de como a criança deve atuar para alcançar os objetivos.
Outro fator importante a ressaltar é que a mediação deve estar presente mesmo quando o professor oferece um ambiente livre para a criação, pois ao preparar a sala de aula e disponibilizar os materiais recicláveis, já é uma forma de mediar, considerando que há um rearranjo do ambiente para que a aprendizagem ocorra, onde o professor utiliza de seus saberes artísticos para levar a criança de encontro ao objeto de estudo.
Bougère (1998), acredita que independente da aula e da criação que será feita, quando há a mediação da professora, o aproveitamento acaba sendo muito melhor no que tange a aprendizado e desenvolvimento.
Isto não significa que a qualidade do brinquedo produzido dependa exclusivamente da professora, mas há uma diferença fundamental quando o espaço é bem preparado, os materiais são selecionados de acordo com a faixa etária, ou até mesmo quando as brincadeiras são intercaladas, acontecendo em períodos mais propícios.
Fontana (2000), afirma que o sucesso no processo de ensino aprendizagem está relacionado a interação entre professor e aluno, uma vez que este relacionamento é fundamental para a realização de um bom trabalho. Assim, o professor deve ser um facilitador de aprendizagem, propiciando condições para que as crianças explorem, descubram, interajam e busquem soluções para as situações-problema.
Vasconcelos (1998), também afirma que os professores devem trabalhar a partir das necessidades e realidades de seu público, ou seja, do alunado, para encontrar alternativas e facilitar a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do desenvolvimento do presente estudo percebe-se que as Artes estão intimamente ligadas ao desenvolvimento humano e a exploração de suas potencialidades, o que corresponde a necessidade de estarem inseridas no universo escolar.
Assim, entende-se que devem estar associadas a todas as disciplinas devido ao caráter lúdico, que possibilita que o aluno exponha seus sentimentos, desenvolva as suas habilidades, crie visão de mundo, interaja, socialize, dentre tantos outros benefícios citados, sendo inclusive comprovadamente associado a melhora do desempenho escolar.
Dentre as inúmeras possibilidades de desenvolver a linguagem artística nos alunos, destaca-se a construção de brinquedos, sobretudo, aqueles que utilizam materiais recicláveis, uma vez que o aluno é beneficiado pelo processo de construção, bem como as músicas, danças, pinturas, desenhos e esculturas, onde a criança expõe seus sentimentos, torna-se mais sensível e passa a ter visão de mundo e criticidade.
Com isso, é importante enfatizar o papel do professor de Artes neste processo, que deve ser de mediador, viabilizando que a criança crie através da organização do espaço, disponibilidade de materiais e auxílio no que for preciso ao longo do processo, mas sempre deixando que torne-se ativa em sua aprendizagem e seja responsável pela sua construção, o que corresponde a um dos objetivos primordiais da educação: formar sujeitos autônomos.

ABSTRACT
It is known that the arts enable the cognitive, emotional and social development of the individual, which justifies the need to be associated with the school context. Among the countless possibilities of working with the arts in schooling is the exploration of artistic knowledge through creation, awareness and perception, as it puts the student as the author of their own learning and this process becomes dynamic, creative and enjoyable. In this sense, the present study aims to explore the different artistic languages in child development. For this, searches were conducted in books and scientific articles in databases such as Scielo and Google Scholar. The development of the study made it possible to highlight that the arts transcend any discipline and even the school environment, being useful for the student’s education as a citizen, as it helps in self-knowledge, expression, socialization, criticality, where different languages can and should be worked on. through music, dance, sculpture, toy making, drawing and painting, allowing the development and evolution of the child itself to become a great art.
KEYWORDS: Arts; Child development; Ludic.

REFERÊNCIAS

BROUGÉRE, Guiles. Brinquedo e Cultura. São Paulo: Cortez Editora, 2006.
CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Cor, Som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FERREIRA, Aurora. A criança e arte: o dia - dia na sala de aula. 3.ed.-Rio de Janeiro:Wak Ed.,2011.
FONTANA, Roseli Aparecida. Mediação pedagógica na sala de aula . 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
LOBO, Luiz. Tempo de ser criança: crescer depressa demais acaba sendo uma desvantagem. Rio de Janeiro: Rio Gráfica, 1986.
LUQUET, Gabriela. O desenho infantil. Ed do Minho. Portugal: 1981.
MOREIRA, Amanda. O espaço do desenho: a educação do educador. São Paulo: Loyola, 2012.
MALUF, Cristina Munhoz. Brincar Prazer e Aprendizado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
OLIVEIRA, Vilma. O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis. RJ: Vozes, 1993.
OLIVEIRA, Maria Ângela Calderari. Psicopedagogia: a instituição educacional em foco. Curitiba: IBPEX, 2009.
OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores. 5º ed. São Paulo: Papirus, 2012.
PORCHER, Louis. O desenho. In: Educação Artística: Luxo ou necessidade? São Paulo: Summu. 1982.
SANTS, Tarso. Artes na Educação. São Paulo:Summu, 1987.
SANTS, Tarso. Artes e vicinalidades: entre a gravura, o objeto e a instalação. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
VASCONCELLOS, Celso. Para onde vai o Professor? Resgate do professor como sujeito de transformações. São Paulo: Libertad, 1998.
VYGOTSKY, L. S. A formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
VYGOTSKY, L. S. Imaginação e Criação na Infância. São Paulo: Ática, 2009.
VYGOTSKY, L. S. Imaginação e criatividade na infância. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.
OSTROWER, F. Criatividade e processos de criação. Petrópolis: Vozes, 2014.

A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

SOLANGE COELHO COSTA LOPES

RESUMO
Ao jogar a brincar, as crianças podem entender um novo conceito ou ideia, adotar uma perspectiva diferente ou experimentar diferentes opções ou variáveis. Os jogos fornecem um contexto para a prática envolvente. Através de jogos, as crianças podem aprender uma variedade de habilidades importantes. Existem inúmeras habilidades que as crianças podem desenvolver por meio do jogo, como habilidades de pensamento crítico, criatividade, trabalho em equipe e bom senso esportivo. Enquanto jogam, as crianças desenvolvem uma variedade de conexões com o conteúdo e podem formar memórias positivas de aprendizado. Além disso, muitos jogos apresentam uma variedade de estímulos diferentes; algumas crianças lembram-se das palavras do vocabulário de representá-las, outros lembram-se de ler as pistas e outros lembram-se de ouvir colegas de classe gritando respostas. Os jogos e as brincadeiras podem fornecer uma variedade de experiências sensoriais para as crianças.
PALAVRAS-CHAVE: Criatividade; Estímulos; Habilidades

INTRODUÇÃO
Friedrich Froebel, um educador alemão que criou o conceito de 'jardim de infância', acreditava que "a brincadeira é a expressão mais alta do desenvolvimento humano na infância, pois sozinha é a livre expressão do que está na alma de uma criança".
Os educadores do serviço de educação e cuidado infantil de sua criança podem ter dito que eles usam uma abordagem 'baseada em brincadeiras' para o aprendizado e desenvolvimento das crianças.
Brincar é uma atividade em que as crianças mostram sua notável capacidade de exploração, imaginação e tomada de decisão. Embora o brincar seja

frequentemente descrito como 'trabalho infantil', é intensamente agradável para eles. O tipo de brincadeira em que as crianças se envolvem e seus propósitos mudam ao longo da infância, da infância à adolescência.
Maluf (2009, p.13) afirma que:

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, deve-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.

Os educadores dos serviços de educação e cuidados infantis usam uma ampla gama de experiências lúdicas para o aprendizado e desenvolvimento das crianças, em vez de usar 'lições' estruturadas ou experiências formais de ensino. Eles montam jogos internos e externos apropriados para a idade, que

podem ser jogados com segurança e diversão por todas as crianças.
Os educadores incentivam a aprendizagem das crianças através da brincadeira:

- Fornecendo recursos que refletem a idade, os interesses, o conhecimento, os pontos fortes, as habilidades e a cultura das crianças para estimular e apoiar o brincar. Recursos que permitem o uso aberto de itens como blocos ou caixas de papelão estimulam a criatividade e a capacidade de manipular conceitos mentalmente quando crianças. Por exemplo, transforme uma caixa em um carro.
- Planejar experiências lúdicas baseadas na avaliação das diferenças, interesses, necessidades e habilidades individuais de desenvolvimento das crianças. Por exemplo, quando uma criança aprende a segurar um lápis para desenhar e escrever, os educadores darão às crianças objetos de tamanhos diferentes para serem apreendidos e ganharão força nos dedos da criança.
- Observando as crianças brincando, para que elas possam entender como brincam com outras crianças, que habilidades e compreensão demonstram

nas brincadeiras e que atividades podem fortalecer suas habilidades na brincadeira.

- Participar de brincadeiras infantis para ampliar o aprendizado da criança e modelar habilidades como raciocínio, linguagem apropriada e comportamentos positivos.
- Proporcionando grandes blocos de tempo sem pressa e ininterrupto para que as ideias e os jogos das crianças se desenvolvam.

O sucesso das crianças como aprendizes depende de bases sólidas desenvolvidas desde a infância. A aprendizagem baseada em brincadeiras promove habilidades, entendimento e disposições essenciais, essenciais para a aprendizagem e o bem-estar ao longo da vida da criança.
Teóricos proeminentes da aprendizagem, incluindo Lev Vygotsky e Jean Piaget , enfatizaram a importância do brincar no desenvolvimento do pensamento imaginativo abstrato e na realização de objetivos que as crianças ainda não podem alcançar na vida real. Por exemplo, uma criança de três anos incapaz de andar a cavalo pode sentar-se em um galho de árvore quebrado e imaginar andar. Como outros animais, usamos jogos para imitar atividades e papéis para os quais precisamos nos preparar, como brincar de “casa” para imitar as interações sociais de adultos ou cozinhar com um forno de fácil cozimento para entender a essência da preparação das refeições.
O conceito de jogo como forma de aprendizado não é uma ideia nova. A República de Platão chamou a atenção pela primeira vez para a relação entre brincar de mentirinha e educação mais de 2.500 anos atrás. Ao introduzir uma lição filosófica na forma de um diálogo, Platão criou um jogo para ser jogado por jovens filósofos atuando como Sócrates e seus interlocutores. Os leitores que se envolvem com a performance de Platão em Sócrates são intencionalmente levados a refletir sobre suas próprias ações, pensamentos e opiniões para se tornarem os melhores filósofos que podem.
De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil.

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. Na instituição de Educação Infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas. (BRASIL, 1998, p. 30)

Análises mais recentes da educação da perspectiva do brincar expandem a definição de aprendizado para incluir narrativa, colaboração social e desempenho.
A importância de longa data do aprendizado e do desenvolvimento humano pode ajudar a informar os esforços para incorporar novas tecnologias na educação.
A palavra “jogo” significa algo diferente hoje do que há várias décadas atrás, antes que os jogos eletrônicos ultrapassassem nossas televisões, smartphones, computadores e tablets.
Embora os jogos eletrônicos tenham claramente um grande potencial, professores e psicólogos da educação ainda estão tentando entender as melhores maneiras de usá-los como uma ferramenta para a educação.

A IMPORTÂNCIA DO JOGO

A brincadeira é fundamental para o aprendizado e o desenvolvimento da criança. Quando a criança brinca, ela oferece muitas maneiras e horários diferentes para aprender.
O jogo também ajuda a criança a:

- Construir confiança
- Sentir-se amado, feliz e seguro
- Desenvolver habilidades sociais, linguagem

e comunicação
- Aprender sobre como cuidar dos outros e do meio ambiente
- Desenvolver habilidades físicas.

Diferentes tipos de jogo

O jogo livre e não estruturado é o melhor tipo de jogo para crianças pequenas.

É uma brincadeira que simplesmente acontece, dependendo do que interessa a criança na época. O jogo livre não é planejado e permite que a criança use sua imaginação e se mova no seu próprio ritmo.
Exemplos de jogo não estruturado podem ser:
- Jogo criativo sozinho ou com outras pessoas, incluindo jogos artísticos ou musicais
- Jogos imaginativos - por exemplo, fazer cubículos com caixas ou cobertores, vestir-se ou brincar de faz de conta
- Explorando espaços de jogo novos ou favoritos, como armários, quintais, parques, playgrounds e assim por diante.

O professor pode fazer parte da brincadeira não estruturada - ou não. Às vezes, tudo o que se precisa fazer é apontar a criança na direção certa - em direção à confusão de bonecas e brinquedos no chão dela, ou à mesa com giz de cera e papel. Às vezes o professor pode precisar ser um pouco mais ativo. Por exemplo, 'Que tal brincar de vestir-se? O que você quer ser hoje?
O jogo estruturado é diferente. É mais organizado e acontece em um horário fixo ou em um espaço definido. É frequentemente liderada por um adulto.
Exemplos de jogo estruturado incluem:
- Aulas de familiarização com a água para crianças pequenas ou aulas de natação para crianças mais velhas
- Grupos de histórias para crianças e pré-escolares na biblioteca local
- Aulas de dança, música ou teatro para crianças de todas as idades
- Jogos de tabuleiro ou de cartas familiares

À medida que a criança cresce, a maneira como ela brinca mudará - ela ficará mais criativo e experimentará mais brinquedos, jogos e ideias. Isso pode significar que ela precisa de mais espaço e tempo para jogar.
Além disso, as crianças passam por diferentes formas de brincar à medida que crescem. Isso inclui brincar sozinho, brincar ao lado de outras crianças e brincar de forma interativa com outras crianças.

BENEFÍCIOS DAS BRINCADEIRAS E DOS JOGOS PARA AS CRIANÇAS

Brincar ajuda as crianças a entender o mundo e a descobrir como o corpo delas funciona.
Por milhares de anos, o brincar tem sido uma tradição infantil. Desregulado e não estruturado, passou de geração em geração.
Brincar é algo feito por si só, é voluntário, prazeroso, oferece uma sensação de engajamento, leva o tempo a perder. E o ato em si é mais importante que o resultado.
Com essa definição em mente, é fácil reconhecer os benefícios potenciais do jogo. O jogo nutre relacionamentos consigo mesmo e com os outros. Alivia o estresse e aumenta a felicidade. Ele cria sentimentos de empatia, criatividade e colaboração. Ele suporta o crescimento de robustez e areia. Quando as crianças são privadas de oportunidades de brincar, seu desenvolvimento pode ser significativamente prejudicado.
Segundo Teixeira (2010, p.49):

Por meio da brincadeira, a criança aprende a seguir regras, experimentar formas de comportamento e se socializar, descobrindo o mundo ao seu redor. Brincando com outras crianças, encontra seus pares e interage socialmente, descobrindo, dessa forma, que não é o único sujeito da ação, e que, para alcançar seus próprios objetivos, precisa considerar o fator de que outros também têm objetivos próprios.

Brincar não é frívolo. Não é algo a se fazer depois que o "trabalho real" é feito. Brincar é o verdadeiro trabalho da infância. Por meio dela, as crianças têm suas melhores chances de se tornarem adultos inteiros e felizes.
Acredita-se que o brincar é o principal veículo para o crescimento ideal na infância. Abaixo estão apenas algumas das maneiras pelas quais as crianças aprendem brincando:
- Quando as crianças brincam, estão desenvolvendo habilidades em todas as áreas do desenvolvimento: cognitiva, física, comunicação e social / emocional. Eles praticam e reforçam essas habilidades de uma maneira que não pode ser alcançada através de planilhas ou tempo de exibição.
- O jogo promove hábitos saudáveis ao envolver ativamente as crianças no mundo ao seu redor. Isso contraria questões que muitas crianças enfrentam atualmente, como a obesidade infantil.
- Brincar é um calmante natural e uma saída que permite que as crianças trabalhem com sua ansiedade e medos.
- O brincar permite que as crianças testem novas ideias e estabeleçam conexões entre suas experiências anteriores e suas investigações ativas.
- As crianças tomam suas próprias decisões durante o jogo; eles começam a fazer conexões entre suas escolhas e as consequências naturais dessas escolhas.

• O jogo apoia o desenvolvimento do autocontrole, essencial para o sucesso mais tarde na vida. As crianças brincam porque têm um profundo desejo de entender o mundo. O brincar permite que eles regulem seus sentimentos, adiem a gratificação e negociem com os outros, todos os aspectos importantes do desenvolvimento do autocontrole, uma habilidade do século XXI .

• A espontaneidade da brincadeira promove a tomada de riscos à medida que as crianças interagem com os materiais e seu ambiente. O sentido do desconhecido ajuda as crianças a desenvolver flexibilidade mental e função executiva .

• O brincar ajuda as crianças a desenvolver a atenção plena e a se sentirem seguras para tentar novas ideias e experiências. À medida que as crianças se envolvem em brincadeiras, elas suspendem a consciência do tempo e do espaço, tornando-se totalmente presentes na tarefa em questão.

O aprendizado acontece de maneira mais eficaz com materiais abertos que podem ser usados de várias maneiras para estimular a criatividade das crianças .

As brincadeiras infantis são uma rica oportunidade para o desenvolvimento da criança, como aprender novos conceitos e como interagir com os outros. Os adultos podem seguir a orientação de uma criança ou oferecer orientação gentil, mas o brincar é mais rico quando as crianças estão no comando.

A brincadeira de criança em sala de aula ou em casa costuma ser considerada divertida e imaginativa, mas com valor educacional limitado. A verdade é que, no meio de criar um restaurante juntos, vestir sapatos adultos ou girar com os amigos em uma terra de conto de fadas, as crianças estão aprendendo a resolver problemas, coordenar, cooperar e pensar de maneira flexível. Imagine as habilidades necessárias para transformar a caixa de areia em um local de escavação de ossos de dinossauros!

As experiências dramáticas de jogo são algumas das primeiras maneiras pelas quais as crianças aprendem sobre seus gostos e desgostos, seus interesses e suas habilidades. Eles experimentam dramatizações e trabalham para dar sentido ao que observaram. Apenas observe crianças brincando com bonecas para ver exemplos disso. As bonecas geralmente se tornam versões da criança e são uma maneira segura de expressar novas ideias e sentimentos.

De acordo com o RCNEI, (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 adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas. 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.

As crianças resolvem problemas de vida confusos, assustadores ou novos. Você já presenciou crianças fingindo ir ao médico? Uma criança, com obediência, segura o estetoscópio falso enquanto as outras se alinham para um check-up. Na maioria das vezes, alguém recebe ‘tiros’. Essa é a maneira de uma criança explorar uma experiência comum e, às vezes, confusa ou assustadora. Por meio dessas representações, as crianças ficam mais confortáveis e preparadas para os eventos da vida de maneira segura. As crianças costumam usar a brincadeira de mentirinha para resolver eventos de vida mais desafiadores também, seja enfrentando uma doença na família, a ausência de um dos pais ou um divórcio ou um incêndio em casa.

É possível uma aprendizagem com características lúdicas, com o objetivo de dinamizar a aprendizagem, pela iniciativa do aluno e pela motivação gerada pelo trabalho grupal. Nessa medida, a participação do professor no jogo e na brincadeira dos alunos tem a finalidade de ajudá-lo a perceber como podem participar da aprendizagem e da convivência em geral. [...] (TEIXEIRA, apud MOREIRA, 2010, p.71).

As crianças desenvolvem importantes habilidades de pensamento social e de ordem superior complexa. Fingir brincar é muito mais do que simples atividades lúdicas; requer estratégias avançadas de pensamento, comunicação e habilidades sociais. Por meio de brincadeira, as crianças aprendem a fazer coisas como negociar, considerar as perspectivas dos outros, transferir conhecimento de uma situação para outra, adiar a gratificação, equilibrar suas próprias ideias com as outras, desenvolver um plano e agir sobre ele, explorar o simbolismo, expressar e ouvir pensamentos e ideias, atribuir tarefas e papéis e sintetizar informações e ideias diferentes. Nesta descrição da peça criativa, poderíamos descrever com a mesma facilidade as habilidades necessárias para gerenciar com êxito

um projeto de trabalho para um adulto, assim como descrever a brincadeira de criança.

O PODER DO JOGO

Por definição, um jogo é simplesmente uma forma estruturada de jogo que excita os sentidos e cativa os jogadores; todos os ingredientes que queremos que os alunos tenham em nossas salas de aula.
Bossa afirma que o jogo:

Constitui-se numa importante ferramenta terapêutica, permitindo investigar, diagnosticar e remediar as dificuldades, sejam elas de ordem afetivas, cognitivas ou psicomotoras. Em termos cognitivos significa a via de acesso ao saber, entendido como a incorporação do conhecimento numa construção pessoal relacionada com o fazer (BOSSA, 1994, p. 88).

Ao contrário do ensino regular, um jogo bem desenvolvido pode transmitir instintivamente conteúdo significativo. Além disso, uma infinidade de pesquisas demonstrou como os jogos de aprendizagem em sala de aula se traduzem em aquisição significativa de conhecimento , motivação para aprender e até mesmo o desenvolvimento do altruísmo. A pesquisa sobre os benefícios dos jogos para a aprendizagem levou a uma explosão na indústria de jogos educacionais de jogos divertidos e informativos.
As escolas têm uma infinidade de jogos para escolher, que se encaixam no currículo e também estimulam as crianças a aprender. Um debate em andamento se concentra em saber se os jogos analógicos ou digitais são melhores para uso em salas de aula. Como na maioria das coisas, um ou outro não funciona.

“É através do jogo que a criança cria uma situação imaginária, são recursos privilegiados de desenvolvimento da criança pequena por acionar e desenvolver processos psicológicos, como a memória e a capacidade de expressar elementos com diferentes linguagens, de representar o mundo por imagens, de tomar o ponto de vista de um interlocutor e ajustar seus próprios argumentos por meio do confronto de papéis que nele se estabelece, de ter prazer e de partilhar situações plenas de emoção e afetividade (OLIVEIRA, 2007, p.76).

Os jogos analógicos são ótimas ferramentas táteis para deixar as crianças empolgadas com o aprendizado, e os jogos digitais adicionam um nível de interação criando experiências únicas, histórias mais complicadas e oferecendo diferentes tipos de colaborações de jogadores, como aldeias globais de equipes de estudantes. Ao emparelhar jogos analógicos e digitais nas salas de aula, garantimos que os alunos estejam envolvidos no aprendizado multissensorial.
Mais do que apenas uma chance de se divertir, brincar é um negócio sério quando se trata de saúde e desenvolvimento de uma criança.
Montandon (2001, p. 51) afirma que:

A infância é uma construção social; A infância é variável, não pode ser separada de outras variáveis (classe social, o sexo ou o pertencimento étnico); As relações sociais das crianças e suas culturas devem ser estudadas em si; As crianças são e devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam; Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância; A infância é um fenômeno no qual se encontra a “dupla hermenêutica”, ou seja, proclamar um novo paradigma no estudo sociológico da infância é se engajar num processo de ‘reconstrução’ da criança e da sociedade.

Pesquisas mostram que o brincar pode melhorar a capacidade das crianças de planejar, organizar, conviver com outras pessoas e regular emoções. Além disso, o brincar ajuda com as habilidades linguísticas, matemáticas e sociais e até ajuda as crianças a lidar com o estresse.
O aprendizado é melhor alimentado ao explorar o desejo natural de uma criança de brincar, em vez de apenas fatores externos, como resultados dos testes. À medida que se envolvem ativamente e descobrem com alegria seu mundo, as crianças adquirem habilidades do século XXI que exigem cada vez mais trabalho em equipe e inovação.
Além de melhorar a saúde e o desenvolvimento de uma criança, a brincadeira ajuda a construir relacionamentos seguros, estáveis e estimulantes que protegem contra o estresse tóxico e desenvolvem resiliência sócio emocional. A alegria mútua e a interação individual que acontece durante o jogo podem gerenciar a resposta ao estresse do corpo.
De acordo com Kishimoto (2005, p.20):

O valor experimental: deixa que as crianças explorem e manipulem os brinquedos; valor da estruturação: dá suporte à construção da personalidade infantil; valor da relação: oportunizar a criança a interagir com seus pares e com adultos, com os objetos e o ambiente em geral; valor lúdico: verificar se os objetos estimulam a ação lúdica.

Ao brincar com um objeto como um brinquedo, os bebês estão usando suas habilidades motoras sensoriais para explorar suas propriedades e conduzir “experimentos”, como um pequeno cientista faria. Para saber se um objeto é sólido, por exemplo, ele

pode ser jogado no chão. As crianças em idade pré-escolar também usam objetos para desenvolver pensamentos e conceitos abstratos, como o simbolismo, usando uma banana como telefone, por exemplo, além de compartilhar e revezar-se.
A diversão física, como folga durante o recreio, ajuda a desenvolver as habilidades motoras das crianças, a prevenir a obesidade infantil e a construir a inteligência emocional.
A brincadeira ao ar livre é particularmente importante porque permite que as crianças usem todos os sentidos para desenvolver habilidades como consciência espacial e equilíbrio.
Dar ao a criança muitas oportunidades de brincar é uma das melhores maneiras de ajudá-la a se tornar adulto curioso, criativo, saudável e feliz, equipado com as habilidades necessárias hoje.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos chamam a atenção das crianças e as envolvem ativamente. Acredita-se que, como as crianças realmente gostam de jogar, dessa forma a brincadeira e os jogos são boas maneiras de concentrar a atenção das crianças.
Um jogo permite que os alunos se envolvam rapidamente e retornem ao conteúdo em que o professor estava trabalhando.
O aprendizado educacional está adotando uma nova abordagem dimensional ao incorporar o conceito de jogos. Com o desenvolvimento da tecnologia moderna, há uma variedade de aplicativos que ajudam a transmitir conhecimento. O ambiente atual de jogos digitais e ciências aplicadas no ambiente de aprendizagem beneficiou o ensino de educadores e o aprendizado dos alunos.
Com grandes expectativas, os alunos têm a oportunidade de trabalhar em vários jogos educacionais, juntamente com recompensas e elementos surpreendentes que ajudam a manter seu interesse em aprender.
A aprendizagem baseada em jogos desempenha um papel vital no ensino, oferecendo a oportunidade para os alunos colaborarem, se comunicarem, interagirem e trabalharem em equipe. Jogos baseados em estratégia aprimoram o funcionamento do cérebro, inspiram as crianças a aprender coisas novas, desenvolvem suas habilidades e constroem uma conexão emocional para aprender o assunto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSSA, N. A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática: Porto Alegre: Animed, 1994.
BRASIL. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. CEB 22/98, de 17 de dezembro de 1998. Aprova as Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF,1998. Disponível em
<http://www.sp. Acesso em 02 Jun 2020.
BRASIL. Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, 1998. KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) Jogo, brincadeira e a educação. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2005
MALUF, Angela Cristina Munhoz. Atividades lúdicas para a educação infantil: conceitos, orientações e práticas. 2 Ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2009(a).
MONTANDON, Cléopâtre Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em Língua Inglesa. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 112, março, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a10v2691.pdf>. Acesso em 27 Jun 2020.
OLIVEIRA, Vera Barros de. (org.) O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis: Vozes, 2007.
TEIXEIRA. Sirlândia Reis de Oliveira. Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: wak, 2010.
TEIXEIRA. Sirlândia Reis de Oliveira. Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: wak, 2010. IN: MOREIRA, Paulo Roberto. Psicologia da Educação. Interação e Individualidade. São Paulo: FTD, 1999.

EDUCAÇÃO MUSICAL A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS

SUELI CRISTINA DE LIMA

RESUMO:
O presente trabalho tem como objetivo explorar o ensino musical nas escolas de ensino fundamental, discutir os benefícios dessa prática pedagógica e explorar novas possibilidades durante esse período atípico de pandemia. A música torna o ensino lúdico e divertido, além de proporcionar interação social entre os alunos e estimular habilidades auditivas e cognitivas. É importante ressaltar que o uso da música nas escolas também reflete a cultura local, o contexto histórico do período em que está inserida, sendo assim, um método imprescindível e ainda pouco explorado de propor reflexão sobre os mais variados assuntos, favorecendo o pensamento crítico do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Prática Pedagógica; Ensino Musical; Formação Docente; Ensino à Distância.

INTRODUÇÃO

Esse artigo tem o propósito elucidar a comunidade Pedagógica e interessados de uma forma geral, sobre a função e importância da música na instituição escolar, entendendo o ensino musical como potencializador do processo de ensino e aprendizagem e na vida escolar de estudante do ensino fundamental.
A música estimula o pensamento e a ordenação de espaço e tempo. A
linguagem musical na educação proporciona o desenvolvimento cognitivo dos alunos e traz sensações positivas, de bem estar ao corpo e a mente, sendo assim, importante para o desenvolvimento do ser humano.
A educação musical propicia aos aos alunos conhecer e interagir com diversos estilos musicais, o que lhes possibilita interagir com a diversidade da cultura mundial.
A música, ao longo da história, sempre "desempenhou, um importante papel no desenvolvimento do ser humano, seja no aspecto religioso, moral e social, o que contribuiu para a aquisição de hábitos e valores indispensáveis ao exercício de sua cidadania" (LOUREIRO, 2011, p. 5).

Atualmente, a música vem ganhando destaque em cenários antes não pensados, tendo relevância até mesmo no campo da Medicina, apresentando resultados muito positivos. Temos também os Doutores da Alegria, que utilizam elementos cênicos e musicais em hospitais. Outro exemplo significativo e que cada vez ganha mais destaque é a Musicoterapia. Vivemos um momento que a música invade várias áreas, apresentado resultados sempre positivos e a área da Educação não pode ficar para atrás, uma vez que a música é uma ferramenta fundamental para pais e educadores em geral, já que é uma ótima condutora para transmitir qualquer tipo de aprendizado de forma lúdica.
Com a Lei n. 9.394/96, a disciplina Arte passa a ser considerada obrigatória 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" (art. 26, § 2 o).
No ano seguinte com os Parâmetros Curriculares Nacionais - Artes (1997), estabeleceu-se as artes no ensino fundamental, destacando quatro linguagens:
Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Com o PCN os professores tiveram aporte para embasar as questões relativas ao ensino e à aprendizagem em arte para as primeiras quatro séries, contando com os parâmetros em objetivos, conteúdos, critérios de avaliação, orientações didáticas e bibliografia.
Salienta-se que há uma combinação entre o fazer artístico ao conhecimento e
à reflexão em arte. Objetivando assegurar a aprendizagem do aluno nos planos perceptivo, imaginativo e produtivo. Acolhendo a diversidade do repertório cultural que o aluno traz para a escola, respeitando o contexto da comunidade na qual a escola está inserida. Entendendo que há uma via de introduzir informações da produção social, com critérios de seleção adequados à participação do estudante na sociedade como cidadão informado.

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (BRASIL, 1997, p. 19)

Nesse contexto de pandemia mundial, o profissional docente tem se reinventado e adquirindo novas formas de fazer Educação, desta forma a música surge como uma instrumento pedagógico que quando aplicado e utilizado, pode mobilizar os alunos a contarem também um pouco da sua rotina através da expressão artística, aproximando as relações que por ordem das circunstâncias se tornaram remotas.
O objetivo geral deste trabalho é compreender como a Educação Musical em escolas de ensino fundamental está sendo trabalhada.
Os objetivos específicos:

- Verificar se há referencial teórico para embasar esse artigo;
- Compreender os Parâmetros Curriculares Nacionais a respeito do tema Música;
- Discutir os benefícios dessa prática pedagógica e
- Fazer um questionário Online sobre a aplicabilidade do Ensino de música nas escolas, principalmente no contexto de pandemia e de aulas remotas que estamos vivendo.

DESENVOLVIMENTO

Arte e Música

Já é sabido que no processo de ensino-aprendizagem, um facilitador deste processo é a utilização das vivências do aluno, desta forma, o saber se torna mais prazeroso e com grandes possibilidades de sucesso.
Nesse contexto, a Arte torna-se fundamental, baseando-se na proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a Arte têm uma função tão importante quanto à dos outros conhecimentos

no processo ensino e aprendizagem.

O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. (BRASIL, 1997, p. 19)

A educação a partir da Arte, propicia uma aprendizagem no sentido da experiência humana, porque atua no desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da percepção, de forma que aluno perceba a sua forma artística junto a outras pessoas de diferentes culturas. Esse processo também auxilia o aluno a desenvolver um relacionamento criativo, com as demais disciplinas do currículo em sua vida escolar.
Os Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte (1997) salienta que ao ter conhecimento de arte, o aluno poderá adquirir uma visão mais ampla ao estudar um determinado período histórico, por exemplo. E ressalta, que um aluno que exercita continuamente sua imaginação, estará mais apto para construir um texto, e também habilitado para desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático.
Os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam o ensino e a aprendizagem de conteúdos que colaboram para a formação do cidadão, buscando igualdade de participação e compreensão sobre a produção nacional e internacional de arte. A seleção e a ordenação de conteúdos gerais de Arte têm como pressupostos a clarificação de alguns critérios, que também encaminham a elaboração dos conteúdos de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança e, no conjunto, procuram promover a formação artística e estética do aprendiz e a sua participação na sociedade. (BRASIL, 1997, p. 41)
Podemos assim, afirmar que a arte não é somente uma área diferenciada de atividade social, e sim uma forma de praticar a cultura, de trabalhar a sensibilidade e a imaginação, e de desenvolver a identidade simbólica de um povo, em função de uma prática teórica transformadora.

Música e Educação

Desde muito cedo o ser humano demonstra interesse pela música, ao expor um bebê a sonoridade musical, podemos observar uma reação imediata.
Brèscia (2003, p.67):

Conhecemos a música desde o início de nossas vidas. Com um pulsar de célula se dividindo dentro do corpo de nossa mãe, já somos apresentados ao aspecto mais fundamental e universal da música: o ritmo.

Em contexto geral a música é conhecida como uma forma de arte que se exprime através de sons e ritmos, ela potencializa a expressão artística, a memorização, o desenvolvimento cognitivo e amplia as relações sociais. A música também é uma forma de expressão da cultura de cada povo; seus rituais, entretenimentos.
Munido desse dado, entendemos o quanto a música pode estar a serviço da educação, desde os anos iniciais, assumindo assim, um papel de mediador e/ou instrumento no processo de ensino-aprendizagem dos alunos em busca do saber.

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas, etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos ao lado da matemática e da filosofia" (BRASIL, 1998, p.45).

Na atualidade temos que considerar que a música é global, estamos expostos a ela de diversas formas, e algo que lançado do outro lado do mundo chega ao Brasil simultaneamente, assim é preciso compreender que avanço tecnológico aplicado às comunicações vem modificando consideravelmente as referências musicais das sociedades (BRASIL, 1997).
Desta forma, a proposta de ensino tem a necessidade de abranger essa diversidade, o que salienta a tendência em propor para os alunos que tragam para a sala de aula as suas músicas, e nesse processo o professor ocupa papel fundamental, daquele que acolhe, contextualiza e oferece e facilita o acesso desses alunos à obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção.
Utilizando a música como um vetor do conhecimento e trabalhando com atividades pedagógicas que propiciem o uso da música, obtêm-se condições de observar a percepção musical dos alunos e a sua progressão em relação a sensibilidade, na construção do conhecimento, no raciocínio e em sua expressão corporal.

Música nas Escolas de Ensino Fundamental

Desde os anos iniciais da Educação Básica a mú-

sica é trabalhada através de cantigas infantis, danças, vídeos, entre outros. O bebê aprende sozinho que seu corpo é capaz de produzir sons, que bater um determinado objeto contra o outro produz um som específico e passa a explorar a musicalidade do mundo à sua volta.
O ensino musical é presente e rotineiro na Educação Infantil, porém no Ensino Fundamental não apresenta a mesma relevância pelo que foi possível observar na pesquisa realizada neste trabalho, ele acaba sendo abordado apenas nas comemorações escolares.

A questão central do ensino de Arte no Brasil diz respeito a um enorme descompasso entre a produção teórica, que tem um trajeto de constantes perguntas e formulações, e o acesso dos professores a essa produção, que é dificultado pela fragilidade de sua formação, pela pequena quantidade de livros editados sobre o assunto, sem falar nas inúmeras visões preconcebidas que reduzem a atividade artística na escola a um verniz de superfície, que visa as comemorações de datas cívicas e enfeitar o cotidiano escolar. (BRASIL, 1997, p. 25)

O Ensino Musical proporciona diversos benefícios aos alunos tais como: auxilia na concentração, favorece o desenvolvimento cognitivo e motor, incentiva a expressão artística, auxilia na interação dos alunos e também pode ser trabalhado junto à outras disciplinas como história por exemplo, ao avaliar e debater sobre músicas de um certo período histórico. A música também pode auxiliar na compreensão de uma nova língua e até para memorizar fórmulas matemáticas.
De acordo com com David Elliot (1995: 12-13), os sentidos para o uso do termo “educação musical” envolvem:

- A educação em música envolve o ensino e a aprendizagem de fazer música e de ouvir música;
- A educação sobre música envolve ensino e aprendizagem de conhecimento formal (ou informação verbal) sobre diversos aspectos da música, como performance, teoria, história da música e percepção;
- A educação para a música envolve ensino e aprendizagem como uma preparação para uma carreira de instrumentista, compositor, historiador, crítico, pesquisador ou professor;
- A educação por meio da música se mistura com os três primeiros sentidos, quando são direcionados para melhorar a saúde, a mente ou a alma de alguém;
- A educação musical como “empreendimento profissional” ocorre quando alguém procura se credenciar para trabalhar como educador musical, podendo assim ganhar o seu sustento.

Por apresentar um leque tão amplo de possibilidades é fundamental que o professor se mantenha atualizado para saber utilizar este recurso pedagógico em sua sala de aula, visando proporcionar um ensino significativo para o aluno.

A educação musical em tempos de pandemia

O ensino à distância foi adotado por conta da pandemia, e então, as aulas seguem de maneira repetitiva e sem grandes novidades, a interação através da tela do celular por várias horas consecutivas tornam o ensino maçante para os alunos e para o professor. Após praticamente oito meses de isolamento social e ensino híbrido, os rumos da educação para o próximo ano seguem indefinidos. O que pode ser feito? O que pode ser melhorado em práticas pedagógicas para manter os alunos interessados na aula?
A Educação Musical que já não era algo muito estimulado à nível do ensino fundamental, apresenta grandes possibilidades nesse contexto de ensino remoto. Uma vez que se tornou mais fácil apresentar e visualizar instrumentos através de vídeos no Youtube, apresentar videoclipes, sem falar os inúmeros sites onlines que permitem a criação de pequenas músicas utilizando apenas teclas do computador.
A um clique de distância, o professor por conduzir o aluno para criar suas próprias músicas e aprender a diferenciar sons graves e agudos, aprender sobre ritmo, ser apresentado a novos instrumentos e produzir sons. Os sites são gratuitos e alguns deles, como é o caso do Shared Piano desenvolvido pela Google, oferecem a opção de ensino compartilhado, onde é possível criar uma sala e várias pessoas tocarem piano ao mesmo tempo.
Tecnologia e Educação formam uma parceria de sucesso em tempos de pandemia, pois propiciam um novo campo a ser explorado, onde há uma infinidade de possibilidades de aprender e criar online conteúdos relevantes e modernos para a geração dos alunos da era digital. Algumas possibilidades que podem ser utilizadas na área de música são:

- Shared Piano (https://musiclab.chromeexperiments.com/Experiments): plataforma criada pela Google na qual é possível tocar um piano virtualmente sozinho ou em uma sala com até dez pessoas, para criar um som compartilhado. O site também tem outras facilidades além do próprio piano, o site permite tocar vários instrumentos pelo teclado virtual, como bateria, sintetizador e instrumentos de corda e sopro. Cada pessoa da sala é representada na tela por um emoji de animal, faci-

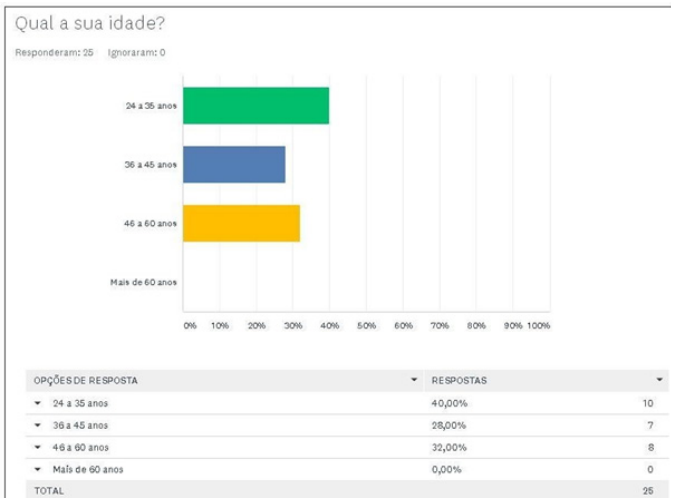
litando a identificação do responsável por cada toque. Ao tocar as músicas, o Shared Piano mantém um histórico dos sons representados por faixas coloridas na tela, permitindo que os usuários retornem para determinado ponto da canção usando a barra de rolagem. Entre as configurações musicais, o site permite escolher o número de oitavas exibidas no teclado e determinar se o usuário deseja visualizar o nome das notas ou não.

- Spotify, Deezer, Apple Music e YouTube Music: aplicativos de streaming digital, onde é possível conhecer e buscar músicas do mundo todo e também criar playlists e compartilhá-las.
- Sheep Beats (https://www.jogos360.com.br/sheep_beats.html): ao acessar o link do jogo pelo computador, o aluno consegue montar sua própria banda, escolhendo as notas de cada instrumento .
- MusicTheory (www.musictheory.net): consiste em um portal educacional projetado para professores e alunos. O objetivo principal é ensinar música com o auxílio de uma série de exercícios. Ele requer uma assinatura paga, mas você pode usar os recursos livres - o exercícios práticos e páginas teoria interativos que ajudam a aperfeiçoar seu aprendizado musical. Apesar da barreira do idioma, o interesse dos alunos para jogar é alto; há estudos que reportam que as recentes gerações têm aprendido a língua inglesa naturalmente por meio dos jogos digitais.
- Global Groovin (h ttps://pt.y8.com/games/global_groovin): jogo online onde é possível conhecer e criar música utilizando instrumentos musicais típicos da América do Sul, tais como: Marimba, Banjo, etc.

Estes são apenas alguns dos exemplos do que é possível ser trabalhado com os alunos à distância no que diz respeito à Educação Musical, há uma infinidade de sites e outros jogos online que representam um mar de possibilidades para um aprendizado significativo para os alunos.

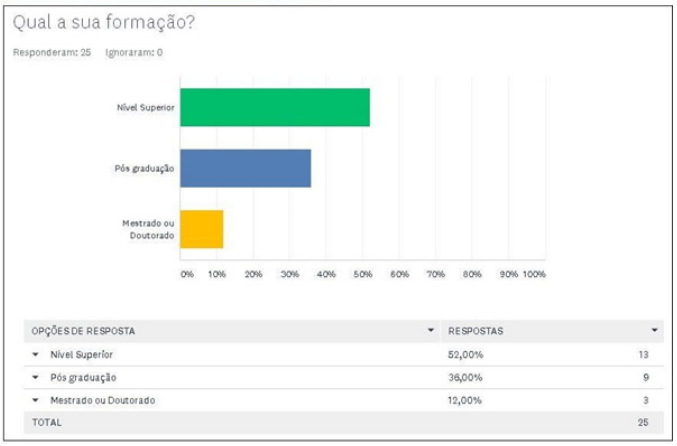
Discussão de Dados

Com o intuito de ampliar o debate sobre a Educação Musical e a percepção do professor sobre a mesma, foi elaborado um questionário rápido online com oito perguntas (disponível em: h ttps://pt.surveymonkey.com/r/HLLP9TH). O questionário foi respondido por vinte e cinco professores.



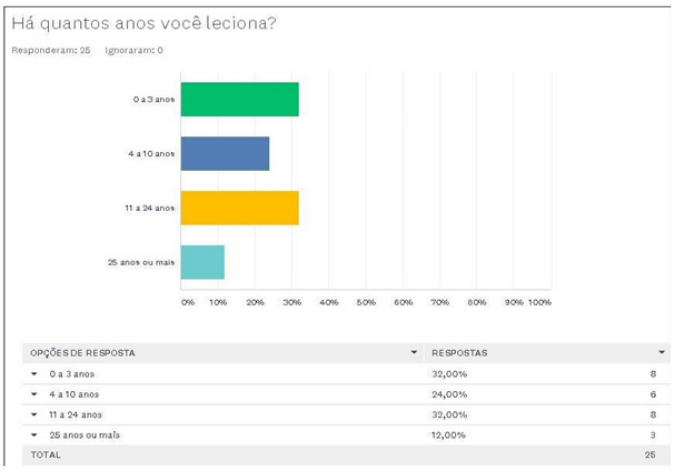
OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
24 a 35 anos	40,00%	10
36 a 45 anos	28,00%	7
46 a 60 anos	32,00%	8
Mais de 60 anos	0,00%	0
TOTAL		25

Gráfico 1: Idade dos docentes que responderam a pesquisa. São Paulo, 2020.



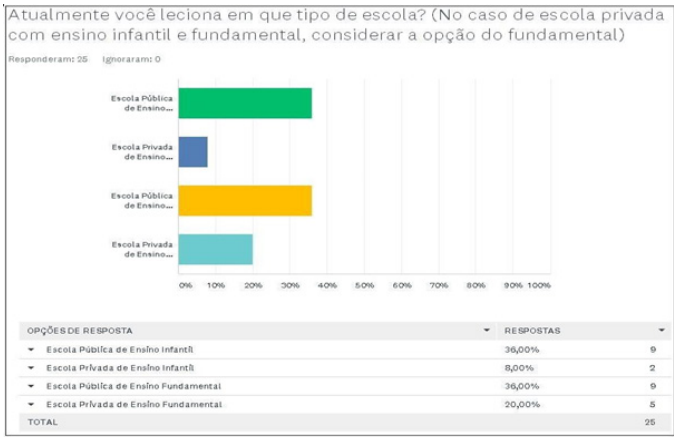
OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Nível Superior	52,00%	13
Pós graduação	36,00%	9
Mestrado ou Doutorado	12,00%	3
TOTAL		25

Gráfico 2: Formação dos docentes que responderam a pesquisa. São Paulo, 2020.



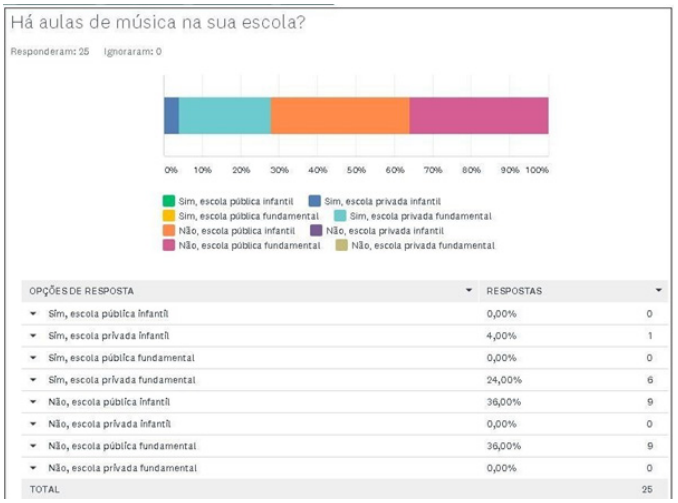
OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
0 a 3 anos	32,00%	8
4 a 10 anos	24,00%	6
11 a 24 anos	32,00%	8
25 anos ou mais	12,00%	3
TOTAL		25

Gráfico 3: Tempo de atuação docente. São Paulo, 2020.



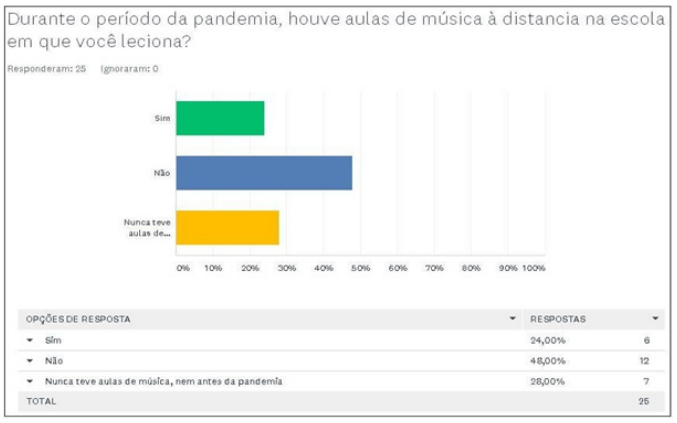
OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Escola Pública de Ensino Infantil	36,00%	9
Escola Privada de Ensino Infantil	8,00%	2
Escola Pública de Ensino Fundamental	36,00%	9
Escola Privada de Ensino Fundamental	20,00%	5
TOTAL		25

Gráfico 4: Tipo de escola onde o docente leciona. São Paulo, 2020.



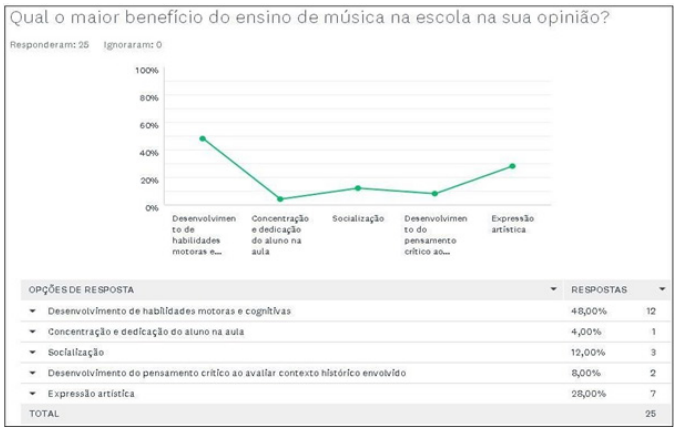
OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Sim, escola pública infantil	0,00%	0
Sim, escola privada infantil	4,00%	1
Sim, escola pública fundamental	0,00%	0
Sim, escola privada fundamental	24,00%	6
Não, escola pública infantil	36,00%	9
Não, escola privada infantil	0,00%	0
Não, escola pública fundamental	36,00%	9
Não, escola privada fundamental	0,00%	0
TOTAL		25

Gráfico 5: Sobre a existência de aulas de música na escola. São Paulo, 2020.



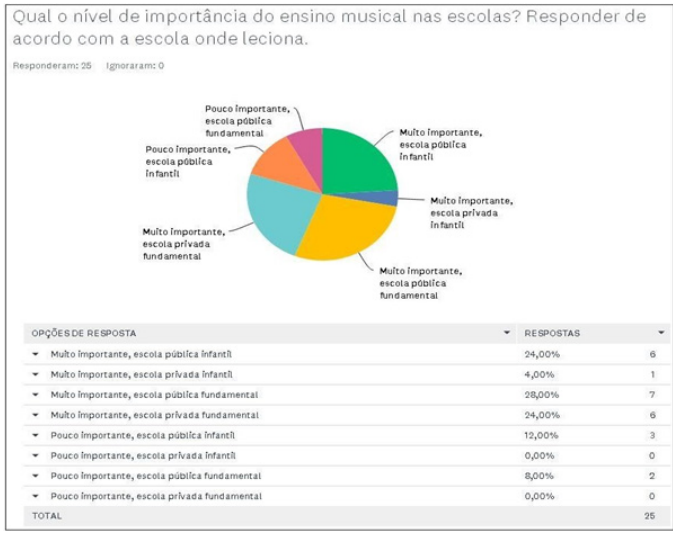
OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Sim	24,00%	6
Não	48,00%	12
Nunca teve aulas de música, nem antes da pandemia	28,00%	7
TOTAL		25

Gráfico 6: Ensino de música nas escolas durante a pandemia. São Paulo, 2020.



OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas	48,00%	12
Concentração e dedicação do aluno na aula	4,00%	1
Socialização	12,00%	3
Desenvolvimento do pensamento crítico ao avaliar contexto histórico envolvido	8,00%	2
Expressão artística	28,00%	7
TOTAL		25

Gráfico 7: Benefícios da educação musical. São Paulo, 2020.



OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Muito Importante, escola pública infantil	24,00%	6
Muito Importante, escola privada infantil	4,00%	1
Muito Importante, escola pública fundamental	28,00%	7
Muito Importante, escola privada fundamental	24,00%	6
Pouco Importante, escola pública infantil	12,00%	3
Pouco Importante, escola privada infantil	0,00%	0
Pouco Importante, escola pública fundamental	8,00%	2
Pouco Importante, escola privada fundamental	0,00%	0
TOTAL		25

Gráfico 8: Importância da Educação Musical nas escolas. São Paulo, 2020.

Após analisar os dados levantados, é possível dizer que apesar da maioria dos professores que atenderam à pesquisa serem relativamente jovens e com um tempo considerável de atuação docente, o ensino de música nas escolas segue sendo um desafio. Além de pouco explorado tanto nas escolas de ensino infantil e fundamental, na esfera pública ele não acontece. No período de isolamento social, ele também não foi trabalhado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do material bibliográfico utilizado para elaboração deste artigo, fica evidente que é primordial para uma prática efetiva e consistente do ensino de música, que haja promoção, de modo mais amplo e democrático, de uma educação musical de qualidade para a escola de ensino fundamental.
Os Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte (1997) incluem Música como um
dos seus temas de educação, porém a pesquisa revela que na educação pública fundamental isso não ocorre, esse quadro, confirma que a função da escola continua sendo a de efetuar a transposição

didática dos conteúdos, não há inovações metodológicas no que diz respeito ao tema abordado neste trabalho.
É sabido como a pandemia afetou as práticas pedagógicas de uma forma
geral, o professor e a instituição escolar tiveram que se reinventar. Nesse processo, o ensino musical surge como um diferencial onde a tecnologia torna acessível uma diversidade de conteúdos online que podem ser utilizados pelos professores durante a pandemia no ensino remoto de modo a explorar novos métodos de ensino.
Portanto, uma educação musical que pretenda a transformação e o
crescimento individual do aluno, é algo que está distante, mesmo apoiado no PCN - Arte (1997). Uma vez que o ensino musical, incorporado dentro da disciplina Artes é pouco, para o potencial que o uso da música como instrumento didático pode alcançar. Com esse artigo sugestiona-se que mais estudos científicos possam ser desenvolvidos, a fim de suscitar novas práticas didáticas efetivas e que possam ser alcançadas, também nas escolas públicas.

MUSICAL EDUCATION
THE IMPORTANCE OF TEACHING MUSIC IN THE SCHOOLS ABSTRACT
This paper aims to explore music education in elementary schools, discuss the benefits of this pedagogical practice and explore new possibilities during this atypical period of pandemic. Music makes teaching playful and fun, as well as providing social interaction between students and stimulating auditory and cognitive skills. It is important to note that the use of music at schools reflects the local culture, the historical context of the period in which it is inserted, thus being an essential and still little explored method of proposing reflection on the most varied subjects, favoring the critical thinking of the student.
KEYWORDS: Pedagogical Practice; Musical Teaching; Teacher Education; Distance learning.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: Arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e o Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.
ELLIOT, David J. Music matters. A new philosophy of music education. New York: Oxford University Press, 1995.
LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. O ensino da música na escola fundamental: um estudo exploratório. Dissertação em Mestrado em Educação, da PUC, Minas
Gerais, 2010. Disponível em: www.pucminas.br/ teses. Acesso em: 25 de novembro de 2020.
SHARED PIANO. Disponível em: https://musiclab.chromeexperiments.com/Experiments. Acesso em 20 de Novembro de 2020..

BIOMAS E EDUCAÇÃO LÚDICA: A MÚSICA E O DESENHO COMO INSTRUMENTOS DE APRENDIZAGEM

TAINÁ MAYRA MOREIRA MACIEL

RESUMO
A educação de conteúdos escolares pode ser trabalhada através de diferentes estratégias, dentre elas é possível destacar as potencialidades do uso da música e das representações gráficas como ferramentas de ensino-aprendizagem. O conteúdo biomas brasileiros está presente em algumas das canções de música popular brasileira, o que é o caso da canção de Victor e Léo “Deus e eu no sertão” que é capaz de retratar com palavras a descrição do Cerrado, já a canção “Asa Branca” de Luiz Gonzaga, representa a Caatinga. O fato de ouvir e construir um desenho que representa a paisagem descrita em cada uma das músicas, ajuda aos estudantes no processo de construção de conceitos. A paisagem enquanto instrumento de análise da Geografia também é representada em atividades de construção de elaborações de desenhos.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico; Biomas brasileiros; Geografia.

ABSTRACT
The education of school contents can be worked through different strategies, among them it is possible to highlight the potential of the use of music and graphic representations as teaching-learning tools. The Brazilian biomes content is present in some of the songs of Brazilian popular music, which is the case of Victor and Léo’s song “Deus e eu no sertão” that is capable of portraying the Cerrado’s description with words, already the song “Asa Branca ”by Luiz Gonzaga, represents the Caatinga. Listening and building a drawing that represents the landsca-

pe described in each of the songs, helps students in the process of building concepts. The landscape as an instrument of analysis of Geography is also represented in activities of construction of elaborations of drawings.

Keywords: Playful; Brazilian biomes; Geography.

INTRODUÇÃO

A construção deste artigo foi baseada em uma oficina com música e construção de desenho relacionado ao conteúdo biomas brasileiros, em aula ministrada para um 7° ano do Ensino Fundamental, enquanto professora da uma escola da rede particular de ensino, localizada na cidade de São Paulo.
O conteúdo biomas brasileiros é parte integrante do currículo oficial para 7° ano do Ensino Fundamental, o tema tem ampla importância, uma vez que muitos alunos têm dificuldade em compreender os conteúdos relacionados a parte física da Geografia.
A construção da oficina tem como objetivo tornar o processo de aprendizagem lúdico para que assim o tema possa ser assimilado mais facilmente pelos educandos.
A oficina foi elaborada pensando em valorizar a aprendizagem através da música popular brasileira. Foram utilizadas as músicas de Victor e Léo e Luiz Gonzaga, ambas com o mesmo título “O sertão”.
Além de compreender o conteúdo previsto para a série em questão, também foi possível auxiliar no processo de aprendizagem acerca da cultura popular brasileira, considerando que cada música é tradicional de uma região diferente do país, onde a paisagem e as tradições são bastante distintas.
No decorrer do artigo iremos retratar a metodologia aplicada durante a realização da atividade em sala de aula, abordagem teórica referente às atividades lúdicas no ensino da geografia, os resultados e conclusões obtidos no final da oficina e o referencial bibliográfico que foi de fundamental importância durante a concretização da atividade.

METODOLOGIA APLICADA

O desenvolvimento da atividade teve início com a explicação dos conteúdos necessários para que os alunos posteriormente pudessem compreender as músicas e elaborar as representações gráficas.
O desenvolvimento de cada etapa com objetivos e os temas a serem trabalhados em cada momento é muito importante para que a oficina possa ter um bom desenvolvimento. Cada momento é decisivo para a construção de conceitos e para a valorização de diferentes habilidades que necessitam ser desenvolvidas no ciclo escolar em que a atividade está sendo desenvolvida.
Inicialmente foi necessária uma aula com a revisão do conteúdo explicado na sério anterior (6° ano do Ensino Fundamental), na série anterior os estudantes já haviam estudado o conteúdo biomas, mas em uma escala mundial. Então foi necessário relembrar o conceito já explicado quando os alunos estudavam no 6° ano do Ensino fundamental. Também foi elementar que neste primeiro momento fossem explicados os elementos que fazem parte de um bioma: clima, relevo e vegetação.
Em seguida os alunos tiveram uma aula onde foi explicado o conteúdo climas do Brasil, esta aula foi bastante importante, uma vez que o clima é o elemento que irá determinar o tipo de vegetação em diferentes lugares, o clima também é responsável por modificar significativamente as formas de relevo.
Posteriormente os alunos tiveram duas aulas em que os biomas brasileiros foram explicados, cada um com suas especificações, foram usadas muitas imagens e mapas temáticos para que o conteúdo pudesse ser melhor elucidado.
Após revisão, explicação de novo conteúdo, desenvolvimento de conceitos básicos, foi possível trabalhar de forma lúdica. Durante a oficina, as letras das músicas trabalhadas foram projetadas na lousa digital, uma por vez e as caixas de som foram ligadas para que as músicas fossem reproduzidas.
Primeiro os alunos ouviram a música “Deus e eu no sertão” de Victor e Léo e posteriormente “Asa Branca” de Luiz Gonzaga. Em seguida os estudantes foram orientados a construírem uma representação que possibilitasse a diferenciação entre o sertão representado com cada um dos compositores.
Antes de iniciar a atividade, pesquisei e estudei sobre o conteúdo, que estava sendo trabalhado em sala de aula, tendo por objetivo contribuir para a formação de conceitos pelos alunos, de acordo com a manifestação dos mesmos e articular uma base de conhecimento juntamente com os discentes, pois sabemos que um professor não deve ministrar aulas sem que exista um preparo específico para lecionar com segurança e dinâmica. É pensando nisso que Pontuschka afirma:

> O trabalho do Professor na escola básica envolve atividades que vão desde a preparação de um programa de curso e o planejamento de aulas até a participação na produção e na execução de projeto pedagógico institucional, além de projetos didático-pedagógica que impliquem uma atividade investigativa. (PONTUSCHKA 2007, p.101).

Quando o professor não possui embasamento especifico sobre o assunto a ser trabalhado, deixa a transparecer que não detém segurança em suas explicações, fazendo com que os alunos não desenvolvam o interesse em participar das aulas. Com isso, o docente precisa ter preparação suficiente

para realizar as atividades de forma adequada em sala de aula.
Após alguns encontros, planejamento, realizamos a oficina de acordo com o perfil da turma. A atividade envolvia o vídeo sobre “A história das coisas” e representação gráfica produzida pelos alunos.

A tentativa de facilitar o processo ensino-aprendizagem nos lavou a considerar a diversidade de opiniões e de ideias que existem na sala de aula, a sugestão de que eles construíssem desenhos relacionados ao tema, foi pensando como uma forma alternativa de avaliar a concepção dos educandos sobre o assunto. Cavalcanti (2010) ressalta a importância da Geografia escolar não ser apenas tradicionalista e buscar práticas alternativas, que se distanciem do verbalismo, formalismo, memorização e conteúdos considerados inquestionáveis.

ATIVIDADES LÚDICAS NO ENSINO DA GEOGRAFIA

A necessidade de inovação nas metodologias do ensino tem sido recorrente em decurso da necessidade do desenvolvimento de aptidões e dessa forma contribuem para que os alunos participem ativamente na construção de conceitos com o objetivo de facilitar o processo ensino/aprendizagem. Muitos professores ainda não admitem o uso de novas metodologias em sala de aula e continuam a lecionar de forma tradicionalista, pois segundo Kimura (2010, p.81) “não se trata de uma polaridade opondo os chamados conteúdos geográficos e as metodologias de ensino. Ambos precisam ser articulados criteriosamente para uma aprendizagem compreensiva do aluno”.
Alguns profissionais concordam com as inovações no ensino, mas por alegarem falta de tempo continuam a trabalhar de forma extremamente tradicionalista e não contribuem para um melhor aprendizado dos alunos, mas em muitas situações, o ensino mnemônico não é uma deficiência apenas do professor regente, pois muitas instituições não se preocupam com a introdução de novas metodologias no ensino e não apoiam o profissional que se sente apto a contribuir de forma inovadora no desempenho dos alunos. Observamos essa situação na leitura de Veiga:

Introduzir inovação tem o sentido de provocar mudança, no sistema educacional. De certa forma, a palavra “inovação” vem associada a mudança, reforma, novidade. O “novo” só adquire sentido a partir do momento em que ele entra em relação com o já existente. (VEIGA, 2003, p.270).

A evasão dos alunos, as faltas constantes e as reprovações são questões que devem ser analisadas e trabalhadas no sentido de buscar a resolução, tendo em vista a importância da aprendizagem dos alunos na instituição escolar. Dessa forma, torna-se bastante interessante para o professor conhecer o perfil dos alunos, respeitando suas diferenças e trazendo novas abordagens metodológicas com o intuito de angariar o envolvimento e opinião dos alunos diante dos conteúdos explanados. Cavalcanti afirma que:
Os alunos são centro de todo o processo de ensino realizado (ou mesmo idealizado) na escola, uma vez que todas as ações nesse espaço estão (ou deveriam estar) voltadas para eles e para suas aprendizagens. É importante para o professor conhecer seus alunos e empreender o trabalho docente considerando sua diversidade. (CAVALCANTI, 2011, p.36)

As escolas precisam envolver cada vez mais o discente nas atividades, e para isso o professor precisa estar preparado para inserir novas práticas durante a explicação do conteúdo. As aulas precisam ser ministradas de acordo com a característica principal de cada turma e isso o docente conhece logo no início do ano letivo.
Desde o final dos anos 90, que há uma discussão em torno da importância do uso de atividades práticas no processo de aprendizagem com o intuito de contribuir para uma melhor compreensão em torno dos conceitos científicos trabalhados em sala. Dentre as muitas formas e recursos que podem e devem ser trabalhados a utilização das novas tecnologias, como o uso do vídeo atrelado a representação gráfica são meios importantes na aprendizagem dos alunos.
O vídeo além de trazer um potencial cultural e linguagem polifônica, quando mediado pelo professor, o educando consegue desenvolver o censo analítico e crítico a partir dos debates em torno do filme e das considerações apontadas e observadas pelos alunos no decorrer da atividade, considerando essa maneira como uma fonte de conhecimento.
Conhecer algo que não se sabia, como já vimos, é “transformar-se”, e essa transformação pode ser alcançada pela corrente e lúcida explanação do mestre, como forma de atrair a atenção do aluno em decorrência da curiosidade em observar imagens coloridas e que tendem a desenvolver e despertar questionamentos.
A utilização de tecnologias no processo de ensino aprendizagem vem sendo bastante enfatizados nos dias de hoje. Como afirma Libâneo (2010), a escola vem passando por transformações tecnológicas que proporcionam impactos cada vez maiores na educação escolar e na vida cotidiana, mesmo que as instituições continuem por muito tempo na dependência da sala de aula, do quadro negro e dos

cadernos.

É importante ressaltar que o professor deve saber moldar a utilização de cada ferramenta no ensino. Podemos abordar o uso do vídeo como umas das formas que podem facilitar a aprendizagem, mas quando o professor aplica esse tipo de prática é preciso que exista cuidado na forma como esta venha a ser trabalhada. Filme com longa duração e sem mediação do docente provoca desestímulo nos alunos, sobretudo quando esses não têm o hábito de assistir. Segundo Pontuschka (2009, p.264), "é oportuno que o professor da disciplina saiba lidar com as diferentes linguagens utilizadas para a análise geográfica e tenha domínio das novas tecnologias para seu posterior uso com os alunos".

A atividade de representação gráfica vem sendo bastante utilizada, pois envolvem desenhos (tema trabalhado), cartas mentais, croquis, maquetes, plantas e mapas como sendo atividades onde o aluno participa e ao mesmo tempo o professor encontra uma gama de informações a respeito do seu conhecimento e até mesmo relacionado com o perfil do próprio aluno. Para incentivar a realização dessa atividade é importante orientar o aluno para que este se sinta encorajado durante a construção do próprio desenho.

Para Pontuschka (2007, p.293), "o desenho espontâneo do aluno é, para o professor um elemento de análise sobre o desenvolvimento cognitivo de certa realidade representada pelo aluno".

Após a finalização do exercício, no momento do debate entre professor e aluno é interessante relacionar a atividade com o cotidiano do discente a partir de questionamentos estimulados pelo desenho, onde estes consigam sentir orgulho no desempenho da atividade e interesse nas próximas práticas de sala de aula.

A OFICINA: MÚSICA E DESENHO

A construção de uma oficina, com atividade prática acerca do conteúdo que costuma ser tradicionalmente explicado, possibilita maior envolvimento dos estudantes e promove um melhor fixação dos conceitos centrais.

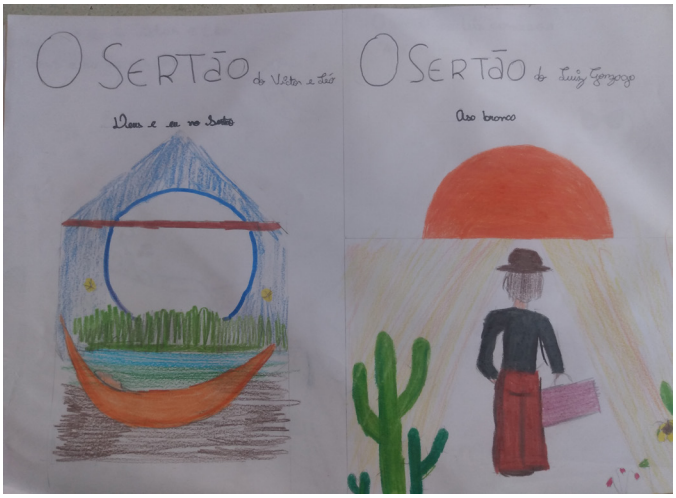
Segundo Selbach (2010, p.111), "o envolvimento dos alunos nessa atividade não impõe limite quanto à quantidade: somente um aluno, uma dupla, um grupo maior ou até mesmo uma ou mais turmas podem se unir para a concretização". Partindo desta consideração, expliquei aos educandos como seria desenvolvida a atividade e qual a importância das oficinas na compreensão dos conteúdos, ou seja, mostramos que estudar Geografia ou qualquer outra disciplina pode fazer com que o aluno participe na construção do próprio conhecimento.

Inicialmente os alunos ouviram as músicas e acompanharam a exibição das suas respectivas letras sendo projetada na lousa. Alguns alunos demonstraram reações de estranhamento com a música "Asa Branca" de Luiz Gonzaga. Foi um momento bastante oportuno para uma conversa sobre diversidade cultural brasileira, os alunos reagiram bem, o que mostra também que a oficina possibilitou a compreensão da diversidade cultural e das diferenças regionais do Brasil.

O momento em que foi transmitida a música "Deus e eu no sertão" de Victor é Léo, não existiu reações diferentes do padrão, muito pelo contrário, os estudantes já conheciam e cantarolavam junto com a música, tornando o momento ainda mais agradável. Ao final da exibição das duas músicas, fui lendo a letra de cada uma e fazendo as devidas comparações entre o sertão representado por Victor e Léo, e o sertão representado por Luiz Gonzaga. A música de Luiz Gonzaga representa o sertão que é a Caatinga nordestina, enquanto a canção da dupla sertaneja representa o sertão que é o Cerrado, presente na região central do Brasil. Por fim, o alunos foram direcionados para a construção dos desenhos.

As representações gráficas são uma forma lúdica de aprendizagem, onde é possível que de maneira divertida, sejam feitas críticas sociais a partir da valorização do entendimento do conteúdo que foi tida pelos próprios discentes. Kimura (2008) ressalta que as representações feitas pelos alunos são reflexos do meio sociocultural em que vivem e por isso vem carregadas de significados e ideologias. Identificamos em alguns desenhos tais pontos ressaltados pela autora









As representações construídas pelos alunos, mostram como o estudo do conteúdo, a construção dos conceitos e o desenvolvimento de atividades lúdicas, tem grande potencialidade de elucidar o processo de aprendizagem, especialmente em conteúdos que os alunos costumam ter mais dificuldades de assimilação.

Outro aspecto importante que foi trabalhado durante a oficina, foi o estudo da paisagem, importante categoria de análise da Geografia, pois quando analisamos a paisagem é possível entender elementos como: vegetação, cultura, relevo e diversos outros. A música teve função de fixar o conteúdo, além de abordar algumas informações importantes, onde os alunos puderam observar como as paisagens brasileiras são diversificadas. Foi constatado que a atividade atraiu os alunos proporcionando uma alteração na postura dos mesmos a partir da maneira como eles passaram a trabalhar o conteúdo.

O conteúdo biomas, deve ser obrigatoriamente trabalhado no processo de educação geográfica, porém, muitas vezes o assunto é explicado de maneira fragmentada, por isso, buscamos explicá-lo de forma holística, ou seja, tentamos facilitar a compreensão do assunto como algo integrado. O currículo da geografia escolar precisa sempre enfatizar a ação antrópica, para que assim este possa ser geográfico.

Como afirma Suertegaray (2002, p. 142),"Independentemente de que a Geografia trata ou não da natureza em sua dinâmica específica, o que nos preocupa neste momento é a questão de fragmentação do conteúdo relativo ao conteúdo da natureza." A natureza é algo dinâmico e indissociável, a tentativa de ensiná-la de maneira descritiva e classificatória não é eficaz, pois o discente precisa compreender a formação da natureza e principalmente criar uma consciência crítica acerca de como o homem tem se apropriado desta, afinal o ser humano também é natural.

Instigamos os educandos a compreender que nós também fazemos parte da natureza, e precisamos nos apropriar de forma adequada dos recursos naturais que nos são oferecidos, pois caso contrário, estaremos reduzindo esses recursos necessários a nossa sobrevivência e assim prejudicando a vida dos futuros cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido é a representação de como a construção do planejamento é essencial para garantir um processo de aprendizagem satisfatório, outro elemento essencial é a inserção de atividades lúdicas, como desenho e música para alunos do Ensino Fundamental II.

Quando os estudantes ingressam em um novo ciclo escolar, as queixas de que sentem falta das "brincadeiras" são recorrentes, os professores acabam esquecendo-se de que as brincadeiras também educam, é necessário enxergar as potencialidades que as atividades lúdicas podem exercer na fixação de conceitos e na formação cultural dos estudantes.

A atividade possibilitou maior engajamento dos alunos ao longo do ano letivo, em momentos posteriores os estudantes traziam músicas e poesia

que os faziam lembrar do conteúdo que estava sendo trabalhado, algo relevante e que retrata como a Geografia é uma disciplina que estuda/explica o cotidiano, que auxilia a leitura das diferentes paisagens mundiais e que serve como instrumento para estudo da cultura brasileira.

O lúdico é a vida cotidiana e a Geografia enquanto componente do currículo escolar, precisa se apropriar deste tipo de atividades para que o engajamento de estudantes seja maior.

BIBLIOGRAFIA

CALLAI. Helena Copetti. Cad. Cedes. Aprendendo a ler o mundo: A Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Cad. Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em< http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 22 de maio de 2012

CAVALCANTI, L. S. Ensino de Geografia e diversidade: Construção de conhecimentos geográficos escolares e a atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, S. (org.). Educação geográfica: teorias e práticas docentes. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CAVALCANTI. L. DE SOUZA. Jovens Escolares e suas práticas espaciais cotidianas: o que tem isso a ver com as tarefas de ensinar geografia?.In: CALLAI, Helena (Org.) Educação Geográfica: reflexão e prática. Ijuí/RS: Ed. Unijui, 2011, p. 35-56.

KIMURA, Shoko. Geografia no ensino básico: questões e propostas. São Paulo, Editora Contexto, 2008.

KIMURA, Shoko. Escola e ensino de Geografia. In: Geografia no Ensino Básico. 2a ed. São Paulo: Contexto, 2011, p.14-43

LEONARD. Annie. A História das Coisas: da natureza ao lixo, o que acontece com tudo que consumimos. [vídeo]. Produção de Erica Priggen, direção de Lous Fox, Rio de Janeiro: Zahar, 2011.2; 22 min.

LIBANÊO, José Carlos. Adeus Professor, Adeus Professora? : novas exigências educacionais e profissão docente. 12ªed. São Paulo: Cortez 2010

PONTUSHKA, Nídia N.; PAGANELLI, Tomoko. I; CACETE, Núria H. Para ensinar e aprender Geografia. São Paulo: editora Cortez, 2009.

SELBACH, Simone (supervisão geral) Geografia e Didática. Petrópolis, RJ:Vozes,2010. (Coleção Bem Ensinar/ coordenação Celso Antunes).

SUERTEGARAY, D. M. A. Geografia e o ensino da natureza. In: CALLAI, H. C. (org.). O ensino em estudos sociais. 2 ed. rev. Ijuí: Unijuí, 2002.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? Cad. CEDES vol.23 nº. 61, p. 267-281 Campinas Dec. 2003.Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf > Acesso em 31 de janeiro de 2012.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E LUDICIDADE

TÂNIA MARA FRANÇA DEVEZA

RESUMO

Este artigo objetivou assinalar os pontos essenciais sobre artes visuais como prática educativa ensinando alunos na inclusão. Grande parte das práticas pedagógicas em Educação Especial restringe-se ao desenvolvimento perceptivo motor é focalizar o trabalho do educador como agente transformador e para isso, deve ter competência e habilitação específicas. Contudo o trabalho com crianças especiais, citando especificamente os autistas, tem sido pouco explorado na sociedade e carece de informações para o auxílio dos professores em âmbito escolar. Tendo em vista tais aspectos, o enfoque principal deste artigo é proporcionar informações claras e objetivas. Mediante os resultados, observa-se que a maioria dos professores não possui conhecimento suficiente e adequado para lidar com autistas. Também nos parece claro que é de competência do professor e dos órgãos responsáveis pela educação à busca e a oferta por cursos de formação continuada.

PALAVRAS-CHAVE: Artes; Educação Especial; linguagem; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Esse tema foi escolhido por que há muito tempo discute-se a questão da arte como processo de desenvolvimento na educação especial, e sua finalidade no universo lúdico, até onde esse contexto influencia o desenvolvimento psicomotor do aluno. Por fim, iremos identificar a contribuição da arte como, ferramenta de estimulação no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral do aluno na educação, sendo assim, determinar os objetivos precisos para que o processo pedagógico aconteça eficazmente, como agente facilitador e enriquecedor, respeitando o desenvolvimento da criança em suas especificidades. A arte está presente em todas as culturas da história da humanidade por meio da pintura, da escultura, da música e da dança, representado uma via de acesso ao mundo.

O autismo é o nome dado a um padrão de comportamento peculiar caracterizado por comprometimentos persistentes nas interações sociais recíprocas. Uma característica muito marcante no autismo é a dificuldade na comunicação, pois o desenvolvimento da linguagem e o comportamento esperado, não se desenvolvem adequadamente ou são perdidos no início da infância.

1.- A ARTE E A INCLUSÃO

O psiquiatra Leo Kanner (1943), foi quem descreveu o autismo pela primeira vez, e publicou um artigo intitulado “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”. Na época era considerado uma forma incomum e precoce de esquizofrenia. Atualmente sabe-se que o autismo está distinto das psicoses. Pessoas com este padrão de comportamento, podendo levar uma vida considerada normal desde que haja respeito e compreensão da parte dos que convivem com ela. As dificuldades na comunicação é uma das características mais marcantes no autismo; propõe-se utilizar o conhecimento artístico como uma forma de linguagem entre o autista e o “mundo social” facilitando sua comunicação e consequente interação com a sociedade. Descreveu onze crianças com um padrão de comportamento peculiar em comum que compreendia muitos diferentes aspectos. Considerou que tais características definiam uma síndrome específica, completamente distinta de outras perturbações infantis e decidiu designá-las de “autismo infantil precoce”.
De Acordo com Orrú (2011, p. 37) “O déficit de comunicação tem sido uma preocupação em estudos sobre o desenvolvimento de pessoas com autismo, identificado nos critérios de diagnósticos como severamente acometido por grandes danos, em razão da própria síndrome”.
Para Kathryn (1996), o diagnóstico precoce e apropriado é o primeiro passo crucial no sentido de assegurar um melhor futuro para crianças autistas, pois, crianças com transtornos autísticos possuem relacionamentos perturbados, ou seja, uma capacidade perturbada de se relacionar afetando todas as áreas de desempenho, aprendizado e comportamento; enquanto o processo natural de maturação pode provocar progressos, o déficit básico jamais é totalmente curável. Porém, ninguém pode estar sempre certo de um diagnóstico tão difícil. O autismo é um grande nivelador, e somente aqueles que convivem com o autista tornam-se os melhores entendedores do assunto. Os sinais típicos do transtorno variam bastante, em geral, os autistas têm dificuldades de relacionamento interpessoal, atraso significativo ou ausência da linguagem verbal, mímica e gestual, não costumam olhar nos olhos dos interlocutores. Além de comportamentos repetitivos e estereotipados. O CID 10 classifica o autismo como Transtornos Invasivos do Desenvolvimento são associados a diversas síndromes, os mais conhecidos são:
Síndrome de Asperger; Autismo Atípico; Transtorno de Rett;
Transtorno Desintegrativo da Infância;
Síndrome de Asperger: difere do autismo clássico, principalmente por não ocorrer retardo mental, atraso cognitivo e considerável prejuízo na linguagem. Desenvolve interesses particulares em campos específicos.
Autismo Atípico: esta categoria é usada quando existe um comprometimento grave e global do desenvolvimento da interação social, da comunicação verbal e não verbal.
Transtorno de Rett: proveniente de causas desconhecidas e com severo retardo mental, apenas crianças do sexo feminino. Possui severo prejuízo no desenvolvimento da linguagem expressiva e receptiva, aliada a um grave retardo mental e psicomotor.
Transtorno Desintegrativo da Infância: incide predominantemente em meninos, é acompanhado de retardo mental, é uma regressão em múltiplas áreas do funcionamento. No período que antecede a doença, a criança pode se tornar inquietas, irritável, ansiosa e hiperativa. É importante atentar ao fato de que autismo não é uma doença, existem tratamentos que incluem medicamentos específicos e técnicas pedagógicas especializadas.
Cunha (2011) deixa claro que as manifestações do autismo variam intensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo. Porém como já foi mencionado anteriormente, o quanto antes for diagnosticado o autismo em uma criança, maiores serão os resultados do tratamento. Segundo CUNHA (2011, p. 28):

“... comportamento autístico toma a forma de uma tendência que impõem rigidez e rotina a uma série de aspectos do funcionamento diário, tanto em atividades novas em hábitos familiares e brincadeiras. Há alguns sintomas cardeais que, percebidos precocemente na criança, ajudam ao reconhecimento do transtorno:”

O artigo desenvolvido foi de natureza qualitativa, utilizando a observação e desenvolvimento de bibliografias por autores com estudos focados em autistas e diagnósticos precoces que predominam o comportamento desses indivíduos.
A partir dessa perspectiva, buscou-se entendimento de características que definam a síndrome especifica “autismo”; como educar um autista e as maiores dificuldades.
A elaboração foi feita principalmente por livros, artigos científicos que se buscou a interação social de alunos no cotidiano escolar, focalizando a investigação nas práticas pedagógicas utilizadas, ou seja, houve uma investigação detalhada ao ambiente, sujeito e situações peculiares.
Para se educar um autista é preciso inseri-lo na escola, que é o primeiro passo para que aconteça esta

integração, sendo possível a aquisição de conceitos importantes para o percurso da vida. É a escola que deve conduzir o desenvolvimento intelectual e também afetivo dessas crianças autistas, fazendo-as conhecer a realidade e proporcionando um saber da humanidade e das relações que a cercam.
Uma das maiores dificuldades para o autista e a comunicação e a linguagem. Fator muito relevante, em se tratando de relações, pois é necessário que o professor consiga comunicar-se com seu aluno. Segundo CUNHA (2011):

Quando falamos do mundo artístico, reconhecemos as dificuldades na comunicação e na linguagem. É natural que alguns com a síndrome não atente para a necessidade social de expressar-se, mas isso não significa que não sejam sensíveis e não procurem comunicar-se por outra via: a via afetiva. Decreto é eminentemente pelo afeto que comunicamos nosso amor. É pelo afeto que nos tornamos escultores de nós mesmos no mundo exterior. (CUNHA, 2011, P. 78).

Apesar das limitações, essas crianças têm suas capacidades. O que fazer para desenvolvê-las? Depende de suas habilidades e das oportunidades que lhe forem oferecidas.
Se as atividades com os alunos autista visam à sua independência, trabalhar a comunicação e a linguagem expressiva e receptiva possibilita sua autoria nas ações, facilitando, também, os processos pedagógicos de ensino e aprendizagem. Atividades que estimulem elaboração cognitivas na área da comunicação, unindo a ação sensitiva- tão comum no autismo- como interesses afetivos, possibilitam o aperfeiçoamento das suas habilidades e sua inserção social. (CUNHA, 2011, p.78-79).

De acordo com CUNHA (2011):

O autista necessitará adquirir: Compreensão da linguagem para a sua utilização; habilidades de letramento; habilidades com diferentes meios de comunicação, capacidade para superar a frustação e a irritabilidade de que podem advir das dificuldades de comunicação.
Segundo especialistas entre a faixa etária dos seis aos doze anos, é o período mais tranquilo na vida de um autista, pois os momentos de raiva e ataques violentos já passaram e frustações hormonais da adolescência ainda virá, é nesse período, que aprendem a interagir socialmente.

De acordo com Kant (1999), são duas as formas de conhecimento – o entendimento e a sensibilidade, tem como objetivo sintetizar em conceitos as intuições da sensibilidade e a capacidade, de produzir conceitos e, pela sensibilidade, são intuídos os objetos que, de acordo com as percepções dos sentidos, são representados no tempo e no espaço. O tempo e o espaço são modos de sentir que estruturam as percepções ou intuições, elementos do conhecimento que dão origem à experiência sensível. Trabalhos artísticos estimulam o foco de atenção de qualquer aprendente, pois demandam proficuamente a concentração, servindo como intervenção psicopedagógica. Na pintura, no desenho ou nas atividades com massa, os canais da sensibilidade são os melhores receptores da aprendizagem. Por eles, de forma lúdica, podem ser alcançados resultados motores e cognitivos essenciais à educação do indivíduo. São instrumentalizados de propostas educacionais e de relações afetivas com o saber. (CUNHA, 2011, p. 84).

Barbosa (1991, p. 36-37) diz que esta proposta "... do ensino das artes corresponde às quatro mais importantes coisas que as pessoas fazem com a arte. Elas a produzem, elas a vêm, elas procuram entender seu lugar na cultura através do tempo, elas fazem julgamento acerca de sua qualidade".
Portanto, a partir dos dados levantados e por meio das referências sugerimos como prática pedagógica de atividades no Ensino de Arte, aos estudantes com diagnóstico ou pautas de autismo. Dessa maneira, haverá conciliação de temas direcionados para o entendimento e a simbologia das expressões afetivas, da imagem pessoal e do mundo ao redor para a interação dos alunos com autismo.
Esse processo deve partir da observação de cada aluno, em virtude das suas particularidades. Portanto, procuramos demonstrar que as práticas sempre nos levam a resultados e a caminhos diferentes, onde o olhar e o interesse deles é que vai nos direcionar para o desenvolvimento da atividade.
Normalmente o ambiente escolar é o primeiro ambiente que uma criança começa a frequentar, seja ela autista ou não. É importante salientar que, para educar um autista é preciso também promover integração social.

Muitas vezes, o autismo traz a carga do isolamento social, da dor familiar e da exclusão escolar. É normal que os pais se preocupem, porque há relevantes alterações no meio familiar e, nem sempre, é possível encontrar maneiras adequadas para lidar com as situações decorrentes. É primordial o entendimento da escola a respeito dos impactos que o espectro autístico produz na vida em família, que requer cuidados ininterruptos, atenção constante, atendimento especializado e muitos gastos financeiros. (CUNHA, 2011, p. 87-88).

Segundo Gauderer (1998), o trabalho educacional

da criança autista dependerá da instituição e turma na qual está inserida. As crianças autistas precisam receber uma educação especial diária oferecida por profissionais bem qualificados que conheçam e compreendam bem o autismo.
De acordo com CUNHA (2011, p. 90) “Para a escola realizar uma educação adequada, deverá, ao incluir o educando no meio escolar, incluir também a sua família nos espaços de atenção e atuação psicopedagógica”.
Coll (1995) defende que os procedimentos da educação de um autista, devem basear-se em um conhecimento minucioso das leis de aprendizagem, sempre respeitando sua individualidade.
É a escola que deve conduzir o desenvolvimento intelectual e também afetivo dessas crianças autistas.
É necessário, apontar um método que possa atender e contribuir para o bom desenvolvimento de um autista, por se tratar de um método bastante usado o tratamento dos autistas, optou-se por explicar as características particulares do TEACCH.
Este método – originou-se em 1966 na Escola de Medicina da Universidade da Carolina do Norte, tem como princípio associar técnicas comportamentais que devem ser trabalhadas. É preciso que seja acompanhada pelo professor ou o profissional que atua na área. (ORRÚ, 2011).
Ele nos mostra as suas diferenças, necessidades, atividades e rotinas e estas devem ser analisadas de acordo com a especificidade de cada um. Segundo ORRÚ (2011):
O método TEACCH utiliza estímulos visuais e audiocinetésico-visuais para produzir comunicação. As atividades são programadas individualmente e mediadas por um profissional. Nas salas de aula, em geral, costumam estar máximo de cinco alunos com a síndrome. A metodologia de ensino se dá a partir da condução das mãos do aluno que faz uso dos símbolos, em um contínuo direcionamento de sua ação até que se encontre em condições (ou se mostre capaz) de realizar a atividade proposta sozinho, porém, com o uso de recurso visual. (ORRÚ, 2011, p. 51 e 52).

Este método tem como objetivos principais: promover adaptações dos autistas de se desenvolverem ativamente no meio em que vivem; proporcionando adequado não só ao autista, mas também a família do autista e aqueles que vivem com eles; além de fornecer informações para que o maior número de pessoas conheça o autismo e suas manifestações.

2- DEFICIÊNCIAS

A deficiência é um conceito complexo que, além de reconhecer o corpo com lesão, denuncia a estrutura social que aparta do convívio social a pessoa deficiente.

Promover uma educação inclusiva não é privar o indivíduo do direito de ser avaliado, de ser contemplado e analisado em seu crescimento e desenvolvimento. Trabalhar de modo inclusivo é manter certos princípios de padrão universal, pois as pessoas com necessidades, especiais tem o direito de serem avaliadas em suas potencialidades, de serem enxergadas como sujeitas capazes de superar expectativas. É permitir que todos tenham a oportunidade de demonstrar resultados, competências e conhecimentos, equalizando e disseminando uma educação de qualidade para todos (CUNHA, 2015, p 85).

2.1- Deficiência Física

No Decreto nª 3.298 de 1999 da legislação brasileira, encontramos o conceito de deficiência e de deficiência física, conforme segue:
Art. 3…: - Para os efeitos deste Decreto, considera-se:
I - Deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;
Art. 4…: - Deficiência Física – alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.
O comprometimento da função física acontecerá quando existir a falta de um membro (amputação), sua má-formação ou deformação (alterações que acometem o sistema muscular e esquelético) (BRASIL, 2007).

Deficiência física se refere ao comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema Osteoarticular, o Sistema Muscular e o Sistema Nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir grande limitações físicas de grau e gravidades variáveis, segundo os segmentos corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida. (BRASIL, 2006, p. 28).

Na visão do autor a inclusão no ensino regular deve se dar da seguinte forma:

Promover uma educação inclusiva não é privar o indivíduo do direito de ser avaliado, de ser contemplado e analisado em seu crescimento e desenvolvimento. Trabalhar de modo inclusivo é manter certos princípios de padrão universal, pois as pessoas com necessidades especiais têm o direito de serem avaliadas em suas potencialidades, de serem enxergados como sujeitos capazes de superar expectativas. É permitir que todos tenham a oportunidade de demonstrar resultados, competências e conhecimentos, equalizando e disseminando uma educação de qualidade para todos (CUNHA, 2015, p. 85).

2.2- Deficiência Intelectual

Segundo a Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD, 1994), a Deficiência Intelectual é um déficit intelectual no comportamento adaptativo anterior aos 18 anos de idade (BRASIL, 2007).
Diariamente o deficiente intelectual tem dificuldades em desenvolver suas atividades no ambiente social e cultural no meio em que vive (BRASIL, 2007).

3.2.1 Deficiência Intelectual X Deficiência Mental

Na Deficiência Intelectual a pessoa indica um atraso em seu desenvolvimento, dificuldades para aprender, realizar tarefas diárias e de interagir com o meio onde vive. Ou seja, existe um comprometimento cognitivo que acontece antes dos 18 anos, este prejudica suas habilidades adaptativas.
A doença mental engloba uma série de condições que causam alterações de humor e comportamento que podem afetar o desempenho da pessoa na sociedade. Essas alterações acontecem na mente da pessoa e causam uma alteração na sua percepção da realidade. Em suma, trata-se de uma doença psiquiátrica, que deve ser tratada por um profissional da área, com uso de medicamentos específicos para cada situação (BRASIL, 2007).

2.3- Atendimento a Deficientes Visuais

A cegueira é uma alteração grave que afeta as funções elementares da visão, causando a incapacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente adquirida em decorrência de causas orgânicas ou acidentais. Em alguns casos, a cegueira pode associar-se à perda da audição (surdo cegueira) ou a outras deficiências (BRASIL, 2007).
O Instituto Benjamin Constant, sobre o qual anteriormente foram dadas algumas informações, em 1942 editou em braile a Revista Brasileira para Cegos, a primeira do gênero em nosso país. Instalou-se em 1943 uma imprensa braille para servir principalmente aos alunos do Instituto. Posteriormente a portaria ministerial de número 504, datada em 17 de setembro de 1949, passou a distribuir gratuitamente livros em braile às pessoas cegas que solicitassem (BRASIL, 2007).
Em 1946, a portaria ministerial de número 385, datada em 8 de junho, equiparou o curso ginasial mantido pelo Instituto Benjamin Constant ao ginásio de ensino regular, dando assim início ao ensino integrado para cegos. Em 1947 o Instituto, juntamente com a Fundação Getúlio Vargas, do Rio de Janeiro, realizou o primeiro curso de Especialização de Professores na Didática de Cegos. No período de 1951 a 1973, a parceria passou a oferecer o curso de formação em convênio com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos-INEP (BRASIL, 2007).
Instituto de Cegos Padre Chico
O Instituto de Cegos Padre Chico se trata de uma escola residencial que atende crianças deficientes visuais em idade escolar. Fundada em 27 de maio de 1928, na Cidade de São Paulo, recebeu o nome como forma de homenagem ao Monsenhor Francisco de Paula Rodrigues (BRASIL, 2007).
Com a participação do Governo do Estado de São Paulo, em 1930, as primeiras atividades dos alunos ocorreram com o professor cego Mauro Montagno, aposentado pelo Instituto Benjamin Constant, do Rio de Janeiro, entretanto o ensino do braille foi iniciado com o professor Alfredo Chatagnier (BRASIL, 2007).
O Instituto mantém uma escola de Ensino Fundamental, em modelo de internato, semi-internato, externato, cursos de Artes Industriais, Educação para o Lar, Música, Orientação e Mobilidade, além de prestar serviços de assistência médica, dentária e alimentar (BRASIL, 2007).
No dia 11 de março de 1946, instalou-se em São Paulo uma importante instituição, a saber, a Fundação para o Livro do Cego no Brasil-FLCB. Criada com muito esforço por Dorina de Gouve Nowill, professora de deficientes visuais, que ficara cega aos dezessete anos de idade. Contando com o apoio das autoridades públicas do Estado de São Paulo e a comunidade em geral, a (FLCB) iniciou com o intuito de produzir e distribuir livros impressos em sistema de braille. As atividades logo foram ampliadas, passaram a englobar educação, bem-estar social de pessoas cegas ou portadoras de visão subnormal. Conforme organizados os estatutos a FLCB tinha característica de organização particular, sem fins lucrativos e de abrangência nacional (BRASIL, 2007).
Declarada como de utilidade pública federal pelo decreto 40.269, datado em 15 de fevereiro de 1957, obteve sua declaração como entidade de utilidade pública municipal pelo decreto de número 4644, datado em 25 de março de 1960 e utilidade públi-

ca estadual pela lei 8059 de 13 de janeiro de 1967 (BRASIL, 2007).
Com a finalidade de integrar o deficiente visual na comunidade como pessoa auto suficiente produtiva, o trabalho do Instituto sempre foi financiado com recursos públicos das esferas municipais, estaduais, federais e de todo corpo da comunidade pelo Instituto alcançada. Em 1990 a Fundação passa a ter o nome de: Fundação Dorina Nowill para Cegos (BRASIL, 2007).

2.4- Atendimento para Deficientes Auditivos

A deficiência auditiva traz limitações para o desenvolvimento do indivíduo. Considerando que a audição é essencial para a aquisição da linguagem falada, vácuos nos processos psicológicos de integração de experiências, afeta o equilíbrio e a capacidade de desenvolvimento da pessoa. A sociedade conhece bem pouco os portadores de deficiência. Esse desconhecimento se reflete na ausência das estatísticas brasileiras, as leis são implantadas de modo lento e parcial, sendo ignoradas pela maior parte da população. Desta forma os deficientes auditivos recorrem a legislação para obter seus direitos de cidadão (BRASIL,2007).

Instituto Santa Terezinha
O Bispo Dom Francisco de Campos Barreto fundou o Instituto Santa Terezinha em 15 de abril de 1929, na Cidade de Campinas-SP (BRASIL, 2007).
Sua fundação foi possível devido a duas freiras brasileiras que foram ao Instituto de Bourg-La-Reine, em Paris, França, com o propósito de se prepararem como professoras especializadas no ensino de crianças surdas. Após quatro anos de formação as irmãs Suzana, Madalena e Maria da Cruz, voltaram a Campinas em companhia de duas freiras francesas, as irmãs Saint Jean e Luiza dos Anjos, dando início ao Instituto Santa Terezinha (BRASIL, 2007).
Em 18 de março de 1933, o Instituto foi transferido para Cidade de São Paulo. Até 1970, o Instituto funcionou como internato para meninas portadoras de deficiência auditiva, a partir desse ano deixou de ser um internato feminino e passou para o regime de externato, para meninos e meninas, dando assim início ao trabalho de integração de alunos deficientes auditivos no ensino regular (BRASIL, 2007).
O Instituto é mantido pela Congregação das Irmãs da Nossa Senhora do Calvário. Reconhecido como Utilidade Pública Federal, Estadual e Municipal, mantém convênios com órgãos federais, como a Legião Brasileira de Assistência, (LBA), com órgãos estaduais e municipais, como a CBM, entidade religiosa alemã (BRASIL, 2007).

2.5- Síndrome de Down

Para Cunha (2015), a síndrome de Down é uma condição genética. É uma alteração cromossômica, tem esse nome por causa de John Langdon Down, médico Britânico que descreveu a síndrome, em 1862. Esta síndrome tem relação com a dificuldade cognitiva e ao desenvolvimento físico. O desenvolvimento motor da criança com SD mostra um atraso significativo, sendo que todos os marcos do desenvolvimento motor (sentar, ficar em pé, andar) ocorrerão mais tarde, se comparado com a criança normal, a presença na hipotonia muscular contribui para esse atraso motor.
Para Gonzáles (2007, apud CUNHA, 2015), a síndrome tem relação com doenças maternas, com problemas viróticos, falta de vitamina etc. Pode ser que na família que tem síndrome de Down, venha ter outros casos posteriores. Os riscos aumentam quando os pais têm mais idade.
Ele ressalta que pessoas com síndrome de Down têm alteração geral no sistema nervoso, este indivíduo tem um desenvolvimento mais lento.
Esta síndrome faz com que o desenvolvimento seja limitado, quando este contraiu infecções, pode haver perdas auditivas, memória curta, com isso torna-se mais lenta a aquisição da fala e na aprendizagem da linguagem, com dificuldades gramaticais, na articulação pronominal, nas concordâncias e nas diferenças, porém não consegue desenvolver melhor resultado nos aspectos funcionais e pragmáticos da língua. A aprendizagem para essas crianças depende da interação e estímulos.

2.6- TDAH
O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, TDAH é um transtorno neurobiológico de causa genética, aparecendo na infância e acompanhando o indivíduo por toda a vida.
O TDAH apresenta-se de três formas: combinada, predominantemente hiperativa/impulsiva ou predominantemente desatenta. O transtorno é influenciado pelos genes herdados e fatores ambientais podem incrementar os sintomas. Tem como déficit trazer a atenção e permanência, regulando as emoções e ações.
Ao longo dos anos, muitas toxinas ambientais têm sido envolvidas em hipóteses para explicação dos sintomas de TDAH como fatores nutricionais, envenenamento por chumbo e exposição pré-natal de drogas ou álcool (DUPAL; STONER, 2007, apud CUNHA, 2015).
Há informações que as pessoas que tem o TDAH, possuem alterações em neurotransmissores, substâncias que transmitem as informações entre as células nervosas, principalmente no controle da liberação de dopamina e da noradrenalina.

O TDAH não é compreendido por suas dificuldades e estas dificuldades nem sempre têm como causa o desinteresse do indivíduo.

2.7- Transtornos Emocionais

Este termo “transtorno” é utilizado para descrever a incompatibilidade e entre os desafios enfrentados estão a convicção das habilidades que possui para enfrentá- los, alguns transtornos são problemas não resolvidos na infância que leva para vida adulta.
Wallon (2007, apud CUNHA, 2015), observa que quando nossas emoções não conseguem transformar em ações mentais ou motora, acontecem efeitos desorganizadores em nosso ser. Podendo tornar-se potencialmente em anárquicas, explosivas e imprevisíveis.
Ele fala que o desequilíbrio emocional influencia na organização do pensamento. Os adultos têm dificuldades para controlar suas emoções, mas para as crianças é muito mais difícil. Alguns registros estão fixados em nossa memória, sem nos darmos conta causam angústias e tristezas, e não percebemos porque esse desconforto emocional, mas eles estão causando transtornos e até doenças físicas.

2.8- Transtorno de Conduta

Para Cunha (2015), o transtorno de conduta é um dos principais motivos de encaminhamentos disciplinares do aluno. São crianças que têm dificuldades de aceitar regras e limites. Que estão sempre desafiando a autoridade, como dos pais e professores e são antissociais. É diagnosticado principalmente na infância e na adolescência. Pesquisas indicam que pais que são dependentes de bebidas alcoólicas, possuem maior probabilidade de terem filhos com o transtorno. Porém, outro fator é o ambiente de convívio do indivíduo que se reflete no espaço escolar. Eles não têm comprometimento, não se preocupam com os sentimentos, desejos, e o bem dos outros. Interpretam mal as intenções de terceiros, respondendo com agressões, intolerância, são durões e irritados. Os acessos de raiva e temeridade estão sempre associados.

2.9- Dislexia

Segundo Cunha (2015), a dislexia é um transtorno e confundida como déficit de atenção, problemas psicológicos ou mesmo desinteresse. Suas características são as dificuldades dos indivíduos de decodificar símbolos, ler, escrever, soletrar, compreender um texto, reconhecer fonemas, exercer tarefas relacionadas a coordenação motora e tem como hábito trocar, inverter, omitir ou acrescentar letras ou palavras ao escrever. De acordo com DSM-IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais IV), este diagnóstico é feito para saber se essa incapacidade interfere no desempenho escolar ou até mesmo nas atividades da vida diária que exigem habilidades de leitura. Onde se caracterizam como um diagnóstico de exclusão, é preciso verificar se há outro motivo para os sintomas (problemas emocionais, auditivos, visuais etc).
O autor também explica que alunos disléxicos têm dificuldades de leitura e escrita, porém possuem inteligência compatível ao seu desenvolvimento. Eles possuem muitas habilidades e em alguns casos, são talentosos na arte, na música, no teatro etc. Há indícios, que falam, da existência de fatores hereditários com a probabilidade que ocorra com outros membros da família.

2.10- Dispraxia

Dispraxia para Cunha (2015), é uma disfunção motora neurológica, que impede o cérebro de desempenhar os movimentos corretamente, o que ocasiona a falta de coordenação motora, de percepção e equilíbrio, sem a existência de lesão, mas sim, uma desorganização na coordenação motora.
Este diagnóstico segundo o autor deve ser feito precocemente, para que a criança não se prejudique na vida escolar, gerando danos em sua autoestima. Estas crianças apresentam incapacidade de ficarem quietas, estão sempre balançando os pés ou ficam batendo palmas, sujam-se muito ao comer e esbarram frequentemente em objetos.
Segundo Farrell (2008, apud CUNHA, 2015), algumas crianças têm células nervosas do córtex cerebral, que possuem menos interconexão reforçadas. Isso torna a capacidade do cérebro para processar as informações mais lentas, causando o comprometimento em seu desenvolvimento motor. Esta criança tem dificuldade de responder e agir de modo apropriado ao receber as instruções faladas. Ele sabe realizar atividades, porém, tem dificuldades de organizar os movimentos e executá- los.

2.11- Discalculia

Cunha (2015), explica que é um transtorno relacionado a identificação e classificação dos números, e também na execução de cálculos mentais ou feitos no papel. Esta dificuldade está relacionada especificamente, a uma dificuldade na compreensão e aprendizado de matemática. Ela se manifesta com mais frequência nas atividades escolares. Estudantes com discalculia não possuem compreensão intuitiva e não entendem conceitos básicos numéricos simples. A discalculia não prejudica a habilidade de leitura, mais influência no processamento lógico- matemático e afeta a percepção de tempo e

espaço. Pode ser encontrado em alunos com dislexia e TDAH.

2.12- Disgrafia

A Disgrafia é uma alteração da escrita, está ligada a problemas de percepção motora. Caracteriza rigidez no traço, lentidão, pouca orientação espacial no papel e escrita não uniforme.
São dois tipos segundo Sampaio (2009, apud CUNHA, 2015):
1- Motora: aluno lê e fala bem, porém a dificuldade está na coordenação motora fina para escrever letras, palavras e números.
2- Perceptiva: Este aluno tem dificuldades para relacionar o sistema simbólico e as grafias que representam sons, palavras e frases.

2.13- Disortografia

Para Cunha (2015), está ligado ao atraso do domínio da linguagem. Este aluno confunde as letras e as sílabas, ou efetua troca ortográficas, com isso faz inversões, aglutinações, omissões e desordem na estrutura das orações em conteúdo que já foram trabalhadas em sala de aula.
Isso pode acontecer na alfabetização, mas se continuarem essas dificuldades deve ser encaminhado ao especialista.

3- FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ENSINAR ARTES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

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

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

Há um dilema do trabalho educativo, que se equilibra entre a humanização e a alienação que explica no tocante à formação docente isso é letal, pois o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores (MARTINS,2010).
A autora afirma que o objetivo central da educação escolar, é a transformação humana em novas forças criadoras. Extrair do aluno a sua capacidade máxima para que ele possa transformar sua vida social e estender essa transformação ao longo de sua vida social.

[...] o objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social. Não estamos, portanto, nos referindo à concepção liberal de humanização, para quem esse processo se efetiva na centralidade do sujeito abstraído das circunstâncias concretas de sua existência. Trata-se, outrossim, de um processo dependente da produção e reprodução em cada indivíduo particular das máximas capacidades já conquistadas pelo gênero humano. Um processo, portanto, absolutamente condicionado pelas apropriações do patrimônio físico e simbólico produzido historicamente pelo trabalho dos homens, dos quais os professores não podem estar alienados (MARTINS, 2010, p.15).

Ao longo do século XX, houve sucessivas reformas econômicas que foram norteando e estruturando os ideais pedagógicos, se arrastando ao longo do tempo e influenciando a prática docente e a formação dos professores (MARTINS, 2010).
Dentre as renovações sociais surge na área da educação o modelo da pedagogia nova. Qual foi a contribuição dessa nova pedagogia para a formação dos nossos professores, é um questionamento que o sociólogo Saviani (2007) nos traz no livro ´´História das ideias pedagógicas no Brasil´´.
O autor explica que entre 1932 e 1947, a pedagogia nova e a pedagogia tradicional, se equilibram e se mantiveram na educação do país.
A partir de 1960 a pedagogia nova, se torna predominante. Já no ano seguinte, dá-se início ao seu processo de declínio.

Profundas mudanças sociais que se faziam presentes (a exemplo da industrialização/modernização do país, aceleração da urbanização e reivindicações pela democratização da escola pública, influências da “guerra fria” etc.) gestaram os primeiros sinais

de esgotamento do ideário que fora aventado como ícone de uma educação moderna, democrática e humanista (MARTINS, 2010, p.17).

Entre os anos de 1960 e 1970, há um predomínio do modelo de Taylor e Ford, cujo objetivo era a produção em massa e adequação desses novos trabalhadores passa pela educação, com as "teorias do capital humano". Esse novo modelo de educação priorizava a formação técnica adequando o cidadão ao novo modelo de produção.
Já no final do século XX, houve o crescimento da concepção da pedagogia produtivista, que entra em choque com as ideias da pedagogia tecnicista surgindo desse embate a "visão crítico reprodutivista". As ideias contra hegemônicas surgem baseadas na concepção de uma "educação popular", bem como a pedagogia crítico social e a pedagogia histórico-crítica. Todas elas contribuíram para importantes debates no âmbito da educação e deram importante colaboração para os avanços na educação inseridos na Constituição de 1986 (MARTINS, 2010).
Outras vertentes pedagógicas foram surgindo segundo o autor, porém sempre com um olhar mercantilista sobre a educação, frisando sempre máxima racionalização e otimização dos recursos. Entre elas podemos destacar os mais conhecidos como: Neoescolanovismo – "aprender a aprender", Neoconstrutivismo – "pedagogia das competências" aprendizagem individual, Neotecnicismo - "qualidade total" escola como empresa (MARTINS, 2010).
Para Figueiredo (2013), a formação inicial e continuada de professores visando a inclusão deve ser pensada primeiramente na sua organização e instrumentalização de ensino, bem como a gestão da classe e seus princípios éticos, filosóficos e políticos, que permitiram a esses professores a reflexão e compreensão de seu verdadeiro papel e da escola na formação dessa nova geração que deverá responder às demandas profissionais.
A autora explica sobre a importância da organização dos tempos e espaços de aprendizagem no agrupamento de alunos e no planejamento das atividades. Pensar na sequência didática adaptada às reais necessidades dos seus alunos e na consolidação da aprendizagem.

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

Há a necessidade de reconsiderar nossas crenças e valores. Os professores continuam querendo controlar as situações em sala de aula, não dando a liberdade para o aluno e exercendo forte autoridade no sentido de que o aluno precisa sempre olhar para ela, sentando em fileiras e com seus materiais pedagógicos sob sua supervisão. Nesse aspecto o espaço é o ponto primordial enfatizado pela autora, pois deve se pensar em espaços preparados para todos os níveis de desenvolvimento e idades apropriadas, que sejam organizados e ativos que documentem e ensinem. Pensar o espaço de forma que todos os alunos tenham oportunidades de aprendizado e de socialização, e ficando ao professor a responsabilidade de substituir a sua pedagogia tradicional pela pedagogia pensada na diversidade, é o que expõe a autora no seguinte trecho:

A escola, para se tornar inclusiva, deve acolher todos seus alunos, independentemente de suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais, linguísticas, entre outras. Ela deve ter como princípio básico desenvolver uma pedagogia capaz de educar e incluir todos aqueles com necessidades educacionais especiais e também os que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes, pois a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência (FIGUEIREDO, 2013, p. 143).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Se for verdade que para a democratização da escolarização os alunos com deficiência por meio de inclusão do ensino regular, terão que ser superadas as barreiras impostas pelos educadores não especializados e modificados as práticas escolares na perspectiva da absorção com qualidade, das mais diversas diferenças culturais, linguísticas, étnicas, sociais e físicas. É também verdadeiro que a contribuição da área da educação especial não se fará presente enquanto permanecer hegemônico o modelo médico-pedagógico (MICHELS, 2006).

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

Poderia pensar que este problema se resolverá

com mais conteúdo na formação e assim com a extensão dos currículos de formação. Mas não parece ser esta a solução. Não é a simples aquisição de mais conhecimentos de teoria que fará o professor mais capaz de responder aos numerosos desafios que enfrenta. Pode-se, assim, promover ao professor um conjunto de experiências que lhe permitam aplicar estes conhecimentos num contexto real. A profissão de professor envolve um grande número de decisões que tradicionalmente são da sua responsabilidade e que lhe contribui um elevado grau de autonomia no quotidiano da sua profissão. Por isso, é tão complexa a profissão e a sua devida formação e se torna claro o motivo pelo qual resulta insuficiente um simples aumento de formação teórica. Conceder informação era, tradicionalmente, um dos itens principais do processo educativo. Mas, a profissão docente deixou de estar tão intimamente comprometida com um ensino baseado na informação. O papel do professor mudou: de um transmissor de informação, ele passou a ser um facilitador do processo de aquisição de conhecimento. Este procedimento implica que para que a informação se transforme em conhecimento precisa ser discutido, refletido e, completada. Esta é uma nova competência do professor e da escola. Tomando como exemplo uma dilatada experiência na formação de professores na área das NEE (NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS) tanto no campo graduado como pós-graduado, vamos discutir os modelos e estratégias que nos parecem mais adequados para preparar os professores para os desafios da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Um ponto especial a ser levantado neste tópico é a expressividade do homem pela arte. Não fugindo a esta situação positiva, por volta da década de 80, novas abordagens foram introduzidas no ensino da Arte no Brasil. A imagem ganhou um lugar de destaque na sala de aula, o que representa uma das tendências da Arte contemporânea e uma novidade para o ensino da época. As imagens produzidas tanto pela cultura artística (pintores, escultores) como as produzidas pela mídia (propaganda de TV e publicitária gráfica, clipe musical, internet) passaram a ser utilizadas pelos professores e alunos da educação básica.

Uma transcrição literal sobre sua definição é debruçarmo-nos sobre a seguinte situação: a música não é tarefa fácil porque apesar de ser intuitivamente conhecida por qualquer pessoa, é difícil encontrar um conceito que abarque todos os significados dessa prática. Mais do que qualquer outra manifestação humana, a música contém e manipula o som e o organiza no tempo. Talvez por essa razão ela esteja sempre fugindo a qualquer definição, pois ao buscá-la, a música já se modificou, já evoluiu. E esse jogo do tempo é simultaneamente físico e emocional.

A arte é uma forma de o ser humano expressar suas emoções, sua história e sua cultura através de alguns valores estéticos, como beleza, harmonia, equilíbrio. A arte pode ser representada através de várias formas, em especial na música, na escultura, na pintura, no cinema, na dança, entre outras.

A música sempre esteve presente ao longo da história da humanidade. Tão antiga quanto o Homem, a música primitiva era usada para exteriorização de alegria, prazer, amor, dor, religiosidade e os anseios da alma.

A música tornou-se um objeto de estudo muito importante para os educadores e demais envolvidos com o processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino.

Nos dias atuais a música pode ser considerada uma das artes que mais influenciaram e influenciam na sociedade. Tudo o que acontece ao nosso redor, nos afeta diretamente ou indiretamente, pois vivemos num conjunto de pessoas que compartilham propósitos, gostos, preocupações e costumes, e que interagem entre si constituindo uma comunidade.

Segundo Silva (1966) nas últimas décadas do século XX, assistimos a um acentuado movimento de mudanças nas organizações sociais, consequente e interdependente dos movimentos de mudanças políticas, econômicas, cientificas e culturais.

Estamos vivendo nesta nova sociedade em constante mudança, que está se organizando e reorganizando de acordo com as características da sociedade em rede, da globalização da economia e da virtualidade, as quais produzem novas e mais sofisticadas formas de exclusão. (Silva, p.1 ano 1996)

A arte é uma forma de criação de linguagens, seja ela visual, musical, cênica, da dança, ou cinematográfica, essas formas de linguagens refletem o ser e estar no mundo, todas são representações imaginarias de determinadas culturas e se renovam no exercício de criar ao longo dos tempos. Ao desenvolver-se na linguagem da arte o aprendiz apropria-se do conhecimento da própria arte. Essa apropriação converte-se em competências simbólicas por que instiga esse aprendiz a ampliar seu modo singular de perceber, sentir, pensar, imaginar e se expressar, aumentando suas possibilidades de produção de leitura de mundo, da natureza e da cultura e também seus modos de atuação sobre eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, a arte, o conhecimento sensível e o

autismo foram os temas mais abordados neste artigo. Constatou-se que a falta de atendimento especializado pode trazer consequências como atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimentos físicos e emocionais, distúrbios de fala e atraso escolar. Uma vez que é crescente o número de pessoas com necessidades especiais atuantes na sociedade.

Pôde-se ratificar que autismo não é doença. Porém não há motivos para subestimar a capacidade de um autista.

Nota-se que todo aquele que foge aos padrões sociais é excluído, pois lhe é negado o direito de ser e de viver diferentemente das regras sociais criadas e impostas a todos.

Quanto à expectativa de utilizar a arte como mediadora na comunicação do autista, foi alcançada e superada. Confirmou-se que a Arte é capaz de organizar e estruturar o mundo respondendo aos desafios que dele emanam; a Arte é um produto que expressa representações imaginárias das distintas culturas que se renovam através dos tempos.

O processo artístico de ensinar arte é enfrentar muitos desafios, é ser capaz de comprometer-se em refletir as questões sociais, ecológicas e culturais. Perante questões tão complexas como o autismo, a arte e a educação.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013. 74, p.: il – (Série F. Comunicação e Educação em Saúde).

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 1991.

COLL, C., PALACIOS, J, e MARCHESI, Á. Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CUNHA, Eugênio. Austismoe Inclusão: Psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

GAUDERER, E. Christian.Autismo. 3. ed. São Paulo: Atheneu, 1993.

KANNER, Léo. Austitic.Distrurbances of Affective Contact. Nervous Child, 2:217-250 (1943).

ORRÚ, Silva Ester. Autismo: o que os pais precisam saber? Rio de Janeiro: Wak. Editora, 2011.

MUSICALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TÂNIA MARA FRANÇA DEVEZA

RESUMO

A música no desenvolvimento de crianças de zero a seis anos torna-se um dos elementos contribuintes no desenvolvimento da inteligência e da integração do ser, desenvolve o senso rítmico da criança e proporciona ambientes acolhedores e de interação com o outro. Possui um papel importantíssimo na formação do indivíduo e é defendida por muitos estudiosos que as crianças tenham contato com esta arte desde pequenas e que ela seja inserida no plano de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Música; Educação Infantil; Artes; Aprendizado; Crianças.

INTRODUÇÃO

Os primeiros anos de vida de uma criança são marcados por grandes e importantes transformações e descobertas. Gradativamente, elas começam a entender o mundo em que vivem e aprendem a lidar consigo mesmos e com os outros. As formulações criadas pelos pequenos nos primeiros anos de vida estão ligadas a situações e elementos proporcionados pelo meio em que vivem. A cultura e o meio em que a criança está inserida influenciam na observação e na explicação de fenômenos, mas também não se pode retirar da criança o papel principal do desenvolvimento de seu próprio pensamento. É preciso levar em conta que a criança constrói formulações de acordo com suas possibilidades cognitivas, com os estímulos que recebe e com as oportunidades de interação com o meio e com as demais pessoas, e é na Educação Infantil que eles começam um percurso de aprendizagem
e desenvolvimento que os tornará capazes de operá-los melhor.

A partir da LDB 9394/96 a educação infantil passou a compor a educação básica, juntamente com o ensino fundamental e médio, fazendo com que tenha por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e estudos posteriores.

A educação infantil passa a ser a primeira etapa da educação básica, lidando com crianças de até seis anos de idade (a partir do advento de maio de 2005, crianças de 6 anos passam a ser matriculadas no ensino fundamental) e tendo como objetivo o desenvolvimento integral destas, visando seus aspectos físicos e psicológicos (cuidar), intelectuais e sociais (educar).
A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
A música volta a ser obrigatória na grade curricular dos ensinos fundamentais e médio. Espera-se com a aprovação da lei n˚ 11.769 que diversificados cantos, sons e ritmos, que diferentes vozes e instrumentos musicais querem sejam eles regionais, folclóricos ou internacionais, possam invadir todo o ambiente escolar das instituições de ensino do país.
A LEI n˚11.769, altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, LEI de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica:
A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que se trata o § 2o deste artigo. Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1o e 2o desta Lei. (Brasília, 18 de agosto de 2008; 187o da Independência e 120o da República).
A música no desenvolvimento de crianças de zero à seis anos torna-se um dos elementos contribuintes no desenvolvimento da inteligência e da integração do ser, desenvolve o senso rítmico da criança e proporciona ambientes acolhedores e de interação com o outro. Possui um papel importantíssimo na formação do indivíduo e é defendida por muitos estudiosos que as crianças tenham contato com esta arte desde pequenas e que ela seja inserida no plano de ensino.

BREVE HISTÓRICO SOBRE A MÚSICA

A música sempre esteve presente ao longo da história da humanidade. Tão antiga quanto o Homem, a música primitiva era usada para exteriorização de alegria, prazer, amor, dor, religiosidade e os anseios da alma.
A música tornou-se um objeto de estudo muito importante para os educadores e demais envolvidos com o processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino.
Nos dias atuais a música pode ser considerada uma das artes que mais influenciaram e influenciam na sociedade. Tudo o que acontece ao nosso redor, nos afeta diretamente ou indiretamente, pois vivemos num conjunto de pessoas que compartilham propósitos, gostos, preocupações e costumes, e que interagem entre si constituindo uma comunidade.
Segundo Moreira da Silva nas últimas décadas do século XX, assistimos a um acentuado movimento de mudanças nas organizações sociais, consequente e interdependente dos movimentos de mudanças políticas, econômicas, cientificas e culturais.
Estamos vivendo nesta nova sociedade em constante mudança, que está se organizando e reorganizando de acordo com as características da sociedade em rede, da globalização da economia e da virtualidade, as quais produzem novas e mais sofisticadas formas de exclusão. (Moreira da Silva, p.1).
A arte é uma forma de criação de linguagens, seja ela visual, musical, cênica, da dança, ou cinematográfica, essas formas de linguagens refletem o ser e estar no mundo, todas são representações imaginarias de determinadas culturas e se renovam no exercício de criar ao longo dos tempos. Ao desenvolver-se na linguagem da arte o aprendiz apropria-se do conhecimento da própria arte. Essa apropriação converte-se em competências simbólicas por que instiga esse aprendiz a ampliar seu modo singular de perceber, sentir, pensar, imaginar e se expressar, aumentando suas possibilidades de produção.
de leitura de mundo, da natureza e da cultura e também seus modos de atuação sobre eles.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O tratamento metodológico dado à expressão musical na Educação Infantil tem se focalizado a um momento de recreação, para reforçar hábitos de higiene, anunciar o horário de lanche ou histórias, no divertimento ou ao tempo de ensaios para festas e comemorações, desmerecendo os objetivos relacionados ao desenvolvimento expressivos da criança. Não é necessário invalidar esta forma de uso, mas é preciso recuperar a sua verdadeira função.
A música vai além, é também um momento de aprendizagem, onde o educando pode desenvolver sua consciência crítica ser autônomo, usar sua criatividade, ser visto como um cidadão pensante com costumes e gosto cultural.
De acordo com Melo, a música possui um papel importante na educação das crianças. Ela contribui para o desenvolvimento psicomotor, sócio afetivo, cognitivo e linguístico, além de ser facilitadora do processo de aprendizagem. A musicalização é um processo de construção do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criativi-

dade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.
O trabalho com música aguça a percepção, incentiva a reflexão e a consciência crítica, ou seja, o contato com o imaginar e criar é essencial na vida do ser humano, é um grande contribuidor no desenvolvimento do senso crítico.
Segundo Melo a música é um meio de expressão de ideias e sentimentos, mas também uma forma de linguagem muito apreciada pelas pessoas, por meio da experiência musical são desenvolvidas capacidades que serão importantes durante o crescimento infantil.
O uso da expressão musical permite o desenvolvimento global do educando, abrangendo e atuando nas capacidades e habilidades emocionais, físicas, psicológicas e sociais do indivíduo. Por meio da música as crianças expressam seus sentimentos, gostos e afinidades, trabalham seus medos e receios, desenvolvem sua concentração e capacidade de trabalhar em grupo, aprimoram o respeito ao outro e ao que ele tem a dizer e opinar.
É preciso criar espaços nas escolas em que se possam desenvolver adequadamente trabalhos com músicas.
Música é arte e, como tal, deve ligar-se primordialmente às emoções. Seu papel na educação infantil é o de proporcionar um momento de prazer ao ouvir, cantar, tocar

e inventar sons e ritmos. Por este caminho, envolve o sujeito como um todo, influindo, beneficamente, nos diversos aspectos de sua personalidade. (Borges, p.100).
A sociedade deve tomar consciência do uso da música como uma forma de expressão, percebendo seu valor e benefícios, não sendo vista como passatempo ou ornamento.
A música não precisa ser explicada, ela tem um fim em si mesma, ela causa sensações e desejos, há momentos que acalma outros causa maior agitação, ela é um grande auxiliador no desenvolvimento da criança , pode ser vista como instrumento de aprendizagem, contribui para desenvolvimento total do aluno, que está em constante formação, de si conhecer e conhecer o mundo, assim descobrindo e aprendendo lidar com seus desejos, conflitos, vontade, opinião e sentimentos, Por meio da música a criança pode se encontrar como parte do mundo.
Pesquisada e analisada em seu aspecto lúdico, a música ganha uma conotação maior, como um valoroso instrumento no processo educativo, tornando-se uma possibilidade muito rica de estratégia alternativa para se obter subsídios no redirecionamento dos trabalhos com as crianças, estabelecendo linhas mais positivas na ação educativa, além de traduzir-se em um elemento facilitador do processo de inter-relação e socialização.
Por meio da música os sujeitos crescem em termos de flexibilidade, fluência, originalidade, seu grande benefício será refletido nas outras áreas de conhecimento. De acordo com algumas pesquisas, os órgãos responsáveis pela audição começam a se desenvolver no período de gestação e somente por volta dos onze anos de idade é que o sistema funcional auditivo fica completamente maduro, por isso a estimulação auditiva na infância tem papel fundamental. Sabe-se que os bebês reagem a sons dentro do útero materno e que a música, desde que apropriadamente
escolhida, pode acalmar os recém-nascidos.
A mesma contribui para a formação de um ser humano completo, valorizado em todos os aspectos, com uma aprendizagem que envolva sua imaginação, na qual a ação criadora seja a motivação do aprendizado, visto que a música traz consigo um conhecimento histórico do passado e do tempo atual, uma forma de observação da expressão da cultura da sociedade em que o educando convive, assim como de outras, permitindo comparação de culturas, podendo desenvolver na criança um olhar crítico sobre suas vivencias, possibilitando ao educando a construção e transformação de conhecimentos significativos para a sua cidadania.

A criança começa a se expressar de outra maneira e é capaz de integrar- se ativamente na sociedade, porque a música ajuda a ganhar independência nas suas atividades habituais, assumir o cuidado de si mesma e do meio, e ampliar seu mundo de relações. A música tem o dom de aproximar as pessoas. A criança que vive em contato com a música aprende a conviver melhor com outras crianças, estabelecendo uma comunicação mais harmoniosa. Nesta idade a música as encanta, dá-lhes segurança emocional, confiança, porque se sentem compreendidas ao compartilhar canções, e inseridas num clima de ajuda, colaboração e respeito mútuo.

OS BENEFÍCIOS DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Monteiro a música incentiva à auto expressão, o jogo cooperativo, a criatividade, bem-estar emocional e desenvolvimento da comunicação social. Música e canto são uma forma divertida e eficaz de ajudar crianças jovens na aprendizagem e na socialização. Crianças envolvidas com a música convivem melhor com seus colegas, têm maior autoestima, são mais tolerantes e mais propensas a ir para a faculdade.

Com a música, a expressão corporal da criança se vê mais estimulada. Utilizam novos recursos ao adaptar seu movimento corporal aos ritmos de diferentes músicas, contribuindo desta forma na potencialidade do controle
rítmico de seu corpo. Por meio da música, a criança pode melhorar sua coordenação e combinar uma série de movimentos.
Na etapa de alfabetização a criança é mais estimulada com a música. Por meio das canções infantis, nas que as sílabas são rimadas e repetitivas, e acompanhadas de gestos que se fazem ao cantar, a criança melhora sua forma de falar e de entender o significado de cada palavra. E assim, se alfabetizará de uma forma mais rápida.
A música também é benéfica para a criança quanto ao poder de concentração, além de melhorar sua capacidade de aprendizagem em matemática. A música é pura matemática. Além disso, facilita a aprendizagem de outros idiomas, potenciando sua memória.
Mas a melhor razão para incentivar o interesse pela música pode ser apenas o fato de ser divertido. Crianças geralmente gostam muito de cantar, dançar e ouvir música.

Não se surpreenda ao ouvir o canto dele na cama ou enquanto estiver brincando ou fazendo serenatas para os bichos de pelúcia, principalmente se você já tinha o hábito de cantar para ele.
Quando a música faz parte da rotina diária do aluno, ela pode ajudá-lo a se sentir mais seguro e ambientado em seu mundo.
Com a música, a expressão corporal da criança se vê mais estimulada. Utilizam novos recursos ao adaptar seu movimento corporal aos ritmos de diferentes músicas, contribuindo desta forma na potencialidade do controle rítmico de seu corpo.
Por meio da música, a criança pode melhorar sua coordenação e combinar uma série de movimentos.

O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DA MÚSICA

A música tornou-se um objeto de estudo muito importante para os educadores e demais envolvido com o processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino.
O papel do professor deve ser visto como o de quem promove, organiza e provê situações em que as interações entre a criança e o meio sejam provedoras de conhecimento. O educador torna-se figura fundamental nesta prática educativa, oferecendo material, desafiando os pequenos, criando espaços para o uso de instrumentos musicais, ouvindo diferentes sons e ritmos, propondo diferentes estímulos musicais, garantindo e permitindo que as crianças expressem suas emoções, encorajando-os a criar e interagir com os seus colegas.
É importante ressaltar que o reconhecimento do universo em que se situa o aluno, envolve muitos elementos culturais, como a consciência humana, deve- se organizar um trabalho a partir do meio onde a criança está inserida, Por meio da educação musical o aluno será mais participativo, crítico e o mesmo não perdera suas particularidades, terá uma melhor compreensão sobre o mundo onde está inserido, sobre as mudanças que ocorrem e os costumes de determinados lugares.
A música relaxa, acalma e pode trazer tranquilidade, ela também pode causar agitação, vontades e desejos inexplicáveis, podemos sentir diferentes sensações e desejos, o educador poderá desafiar seus alunos a sentir as diferentes sensações que a música causa.

É de suma importância que o educador reflita e planeje como serão administradas as aulas com o uso da música, organizando suas aulas, observando e escolhendo os espaços, os materiais e as músicas que serão utilizadas, priorizando um completo e satisfatório aprendizado.
A música influencia na criatividade e imaginação da criança, e as mesmas estão atreladas, ou seja, deve caminhar juntas, a criatividade pressupõe um sujeito criador, uma pessoa inventiva que produz e dá existência, imaginar é capacidade de ver além do imediato, assim um dos sentidos de criar é imaginar, o trabalho com música será de grande valor nos momentos de criação dos educandos, que estão em total formação com muitas descobertas.
A música traz grandes vantagens sociais, cognitivas e afetivas para os pequenos. O educador deverá sempre ter em mente que o uso da música promoverá vantagens positivas para o processo de aprendizagem do aluno,
desenvolvendo sua imaginação e convivência, levantando hipóteses e organização. Os alunos aprendem a ouvir, a esperar a sua vez, a criar, a interagir, a observar, a escutar e prestar atenção aos diferentes sons e ritmos.
A imaginação quando bem estimulada deixa a criança apta à criação e a expressividade, não tem medo do certo ou errado, sente-se bem para criar e recriar, assim mostrando e expondo seus sentimentos, mais uma vez a música mostra-se presente e de suma importância no desenvolvimento infantil.
Ela também será uma grande contribuidora nos momentos de concentração na realização de atividades, rodas de histórias e outras.
A música está presente de maneira geral no cotidiano dos alunos independente de sua faixa etária, seja

nos momentos de realização de atividades, rotina, roda de história, lanche e muitos outros, enfim ela sempre está presente na educação infantil. O educador pode e deve ser entendido como aquele que tem o papel de potencializar, de modo sistemático e intencional, a socialização da criança, a construção de sua identidade e a sua inserção por atividades motivadoras e significativas e de uma competente seleção de músicas, rodas e brincadeiras
cantadas.
Trabalhar música como um todo, sem rotulações, com um envolvimento total, seja ela em rodas cantadas, em áudio e muitas outras opções, por meio desse contato aberto e eclético que se pode afinar a sensibilidade, a música é uma grande contribuidora na educação de modo geral.

A música liberta o sujeito, dando oportunidade de se ter outro tipo de visão, ampliação do gosto musical, propõe outro olhar para o ser humano, o mesmo tem a oportunidade de se descobrir e se apropriar das funções musicais.
O indivíduo desenvolve a sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas, quanto na ação de apreciar, ouvir e conhecer as formas produzidas no mundo.
A música é uma das representações do mundo cultural com significado, a imaginação é a interpretação e conhecimento do mundo, é também expressão de sentimentos, dá energia interna que se manifesta e simboliza movimento na relação entre homem e mundo.
Por meio da música as crianças aprendem a lidar com as emoções, conflitos, libertam-se da tensão, organizam pensamentos, sentimentos, respeito, sensações e educa-se.

O USO DA MÚSICA NA SALA DE AULA

A música é a manifestação de uma cultura e da necessidade humana de comunicar-se. Assim, a música está associada à linguagem e utilizar a música no ensino é uma boa maneira de promover diversificados objetivos. Muitos estudos citam o uso da música, pois se cria um ambiente relaxante de aprendizagem para os estudantes.
A música possibilita a criação de imagem, criatividade e imaginação. Promove a comunicação e a conversação porque os ouvintes podem interpretar a mesma música de formas diferentes. A música leva as pessoas a agir espontaneamente, não apenas na pista de dança, mas também em sala de aula. Ela está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas e outras. Ela traz muitos benefícios positivos, quando trabalhado em conjunto com as demais disciplinas, conseguimos perceber a grande a aliança que podemos formar, pois a música é uma grande aliada para ser utilizada nos momentos da rotina e no próprio cotidiano dos alunos, uma aprendizagem Por meio da música além de ser benéfica para as crianças incentiva a apreciação musical dos pequenos, independente da cultura ou religião.

Ensinar utilizando-se da música, ajuda a criança a valorizar uma peça musical, teatral, concertos, pois, dando a oportunidade do conhecimento dos vários gêneros musicais ela tem a oportunidade de construir sua autonomia, criatividade, aquisição de novos conhecimentos e criticidade.
Quando se trabalha com música, não há barreiras de idade, grau de escolaridade, espaço, tempo e mesmo materiais disponíveis, pois a criatividade da atitude artística derruba essas barreiras.
Não conseguimos pensar na infância sem lembrar-se da criatividade e imaginação, pois as mesmas andam entrelaçadas e está ligada diretamente a criança, cabe ao professor elaborar meios para que isso ocorra de forma saudável, criança é criança e tem a necessidade de crescer, aprender, brincar e aproveitar cada segundo dessa infância, sendo respeitado como mesmo, e uma aprendizagem Por meio da música, oferece a oportunidade da criança dançar, pular, cantar, correr, brincar e ao mesmo tempo aprender algo significativo, pois as crianças aprendem mais durante as brincadeiras do que no próprio registro no papel, ou até mesmo relaxar com canções mais suaves, é um rico material que o professor tem as mãos.
De acordo com Duarte a música facilita o ensino porque cria empatia entre aluno e professor e forma um referencial de memória para os alunos, facilitando, assim, sua relação com o conteúdo.
Um aprendizado por meio da música cria um laço de maior afetividade entre professor e aluno, a criança gosta de tudo que tem movimento, o educador está oferecendo o que ela gosta, assim abrindo uma relação de amizade, confiança e respeito.
Dentro da sala de aula, a música aproxima a memória individual do professor com a dos alunos. A maior parte da consciência musical não é criada na escola, mas vem do cotidiano familiar. Por isso é necessário que o professor contextualize as canções que mostre aos alunos e que se proponha a conhecer o que os alunos gostam de ouvir para haver maior empatia entre eles. (Duarte, 2011).
De acordo com Melo no setor linguístico percebemos a possibilidade de estimular a criança a ampliar seu vocabulário, uma vez que, por meio da música, ela se sente motivada a descobrir o significado de novas palavras que depois incorpora a seu repertório.

O uso da musicalidade em sala desenvolve habilidades, define conceitos e conhecimentos e estimula o aluno a observar, investigar, compreender, questionar, direcionar e entender o meio em que vive e os eventos do cotidiano. Além disso, estimula a curiosidade, imaginação e o entendimento de todo o processo de construção do conhecimento de forma sonora e descontraída.

O planejamento das aulas é um fator primordial para o bom desenvolvimento das aulas com músicas. O educador deverá centrar-se nos objetivos e direcionar seus conteúdos em atividades com sequência didática para que seu trabalho não se perca em rotinas descontextualizadas.

Algumas habilidades podem ser trabalhadas em sala, com sequências didáticas capazes de desenvolver a percepção criativa e de concentração da criança, tais como:

- Percepção do silêncio e som;
- Uso de diferentes ritmos;
- Construção de instrumentos musicais;
- Contagem de tempo e ritmo;
- Expressão corporal.

Ouvir música não deve ser uma atividade imposta e sim realizada com prazer, pois somente assim os benefícios serão obtidos de forma natural, a música vai além daquilo que ouvimos. Quando inserida na rotina dos alunos, contribuem muito para o desenvolvimento neurológico, afetivo e motor das crianças.

Contudo, percebe-se que em todo o ensino há necessidade de uma mudança com relação à utilização da música na Educação Infantil e alguns objetivos que devem ser levados em consideração, que irão andar atrelados nos benefícios que a música vai contribuir na vida escolar das crianças na educação infantil.

- Desenvolver o senso rítmico da criança com a formação do desenvolvimento motor, auditivo e de domínio rítmico.
- Proporcionar ambientes acolhedores e de interação com o outro
- Expressar-se musicalmente.
- Auxiliar na memorização e compreensão de conteúdo.
- Incentivar a criatividade.

Os mesmos terão impactos positivos no desenvolvimento total dos educandos que estão em formação, a música será uma aliada nesse processo de transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir com a realização desse trabalho, que a música tem suma importância na educação infantil, pois contribui no desenvolvimento intelectual, auditivo, sensorial, da fala e motor do educando. Que a apreciação musical estimula positivamente a capacidade de aprendizado dos alunos.

Propor a música como parte da educação rompe barreiras de exclusão, visto que a pratica está embasada não no talento ou no dom, mas na capacidade de viver experiências de cada um, estimular o educando a apreciar os diferentes ritmos, pois por meio da música o sujeito se torna mais humano, mais sensível e

no mundo que estamos vivendo as pessoas não encontram mais a sua parte humana e por meio da música o indivíduo torna-se mais compreensível, mais crítico com senso estético apurado.

Um trabalho que parta desse princípio traz para as suas atividades um benefício ao desenvolvimento do sujeito pensante que é estimulado e preparado para um mundo melhor ao qual ele contribui na transformação, na criação e recriação por meio da música.

A música fará parte de suas vidas e terá um sentido grandioso, a mesma é o exercício da imaginação, a descoberta, experimentação da pluralidade, multiplicidade e diversidade de valores, sentido e intenções.

Estimular o ensino por meio da arte tornará a escola um espaço vivo, produtor de conhecimento, que aponta para a transformação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. O significado da infância. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p.88.

BORGES, T.M.M. A criança em idade pré-escolar. São Paulo: Ática, 1994. p.100. BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO.

BÁSICA. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2006 v.l; il.

FERREIRA, A.B.H. Dicionário Infantil. Curitiba: Positivo, 2008. p 350. MARTINS,

A.J.F. Infância cultura e pedagogia. Porto Alegre: Criarp, 2006- p.120

SANTA ROSA, N.S. Educação musical para a pré-escola. São Paulo: Ática, 1999. 17 p.

SANTA ROSA, N.S. Educação musical para a 1ª a 4ª série. São Paulo: Ática, 1990. 55 p.

SILVA, Leda Maria Giuffrida. A expressão musical para as crianças da pré- escola. Caderno Ideias. Campinas, vol.10, 1992.

VISCONTI, M.; BIAGIONI, M.Z.; GOMES, N.R. Guia para educação e prática musical em escolas. 1ª edição. São Paulo.

O ENSINO DE ARTES VISUAIS E A INCLUSÃO SOCIAL

TATIANA APARECIDA REIS GOMES[1]

RESUMO

Vivenciamos o momento em que muito se discute e se questiona quando se trata da Educação Especial Inclusiva. A legislação é explícita em termos de obrigatoriedade. Entretanto, não basta apenas inserir os alunos com necessidades educacionais especiais, é preciso, criar condições para que todos possam desenvolver suas capacidades perante o ensino e a aprendizagem. Buscou-se por meio desse estudo, compreender esse novo paradigma. Assim sendo, buscou-se como objetivo fazer-se uma reflexão contextualizada dos conceitos, da legislação, da pratica pedagógica vinculando-se no campo da arte educação. Sabendo-se da importância que o desenho tem para o desenvolvimento da criança, o artigo busca uma releitura sobre autores consagrados e que defendem essa linha de pesquisa, norteado em referências buscamos compreender as inúmeras interpretações passíveis de serem feitas nos desenhos infantis.

PALAVRAS-CHAVE: Desenho Infantil; Inclusão Social; Grafismo; Educação Inclusiva

INTRODUÇÃO

O artigo norteia a busca e identificação sobre a influência do trabalho com artes, desenho na educação infantil e sua percepção na tangível da inclusão social. Diante deste contexto, realizou-se um estudo bibliográfico a fim de coletar dados suficientes para desenvolver as páginas do trabalho. Foi embasado decorrente das inquietações que nos acompanharam ao longo do trajeto acadêmico e enquanto profissional atuante da área.

[1]Graduação em Pedagogia pela Faculdade Braz Cubas (2003); Graduação em Artes Visuais pela FAEP (2019); Pós-graduação em Docência do Ensino Superior pela FALC (2010); Assistente de Direção Escolar na EMEI Ibiapaba Martins, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

Abordar a temática não é apenas um fato de modismo, nem tão pouco considerá-la uma tendência no espaço pedagógico, mas sim uma indagação naquilo que consta como questão de direitos humanos.

O pressuposto de cidadania se constitui em um envolvimento atuante e consciente de todos os cidadãos. Entretanto, é preciso ser capaz de enxergar os contornos sociais de modo sucinto e crítico, reconhecendo as diferenças históricas e culturalmente constituídas. De modo que a cidadania também é um método de inclusão, organização e planificação das condições necessárias de vida em sociedade, torna-se imprescindível delinear propósitos de vida comuns que acondicionam os valores humanos e que refreiem de algum modo as desigualdades e injustiças sociais.

O tema “A inclusão social e o ensino de Artes Visuais” justifica pela necessidade em trabalhar de maneira prazerosa e qualitativa com alunos da educação infantil, uma educação de qualidade, que comporta as diferenças e sabe trabalhar com a inclusão. Por se tratarem de crianças e adolescentes, é sabido que essa fase etária é muito atraída pelas formas, figuras, sons e o desenho numa totalidade.

Tendo como objetivo de estudo compreender e interpretar os desenhos infantis de modo que, na qualidade de educadores, possamos auxiliar as crianças em seu desenvolvimento. O trabalho tem como objetivos específicos identificar essa relação existente entre educação e inclusão e artes visuais fazendo um paralelo amparado pelos renomados autores citados nas referências bibliográficas .

Por hipótese tem-se o resgate da arte na infância, com foco no desenho e grafismo e sua contribuição na inclusão escolar, e utilizá-la em prol do desenvolvimento sócio afetivo e cognitivo da criança, por meio da compreensão e interpretação dos desenhos infantis.

Na realidade escolar essas especificidades são explicitadas quando o aluno apresenta uma qualidade de aproveitamento abaixo do esperado, ou abaixo daquilo que é considerado normal na esfera educacional. Assim no processo pedagógico é diferenciado da maioria dos demais, tendo como referência inicial a idade e o grupo social a qual pertence.

Em seguida comentamos sobre o desenho como atividade molar ou atividade desenvolvida por estímulo próprio fazendo uma relação entre as artes visuais e a inclusão social sintetizando-se assim a arte na educação.

Por fim dissertamos sobre a criança e o meio porque e o que a criança desenha, mostrando o desenho como técnica projetiva e a organização cognitiva e representações simbólicas da criança nos jogos e desenhos.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO SÉCULO XIX

No século XIX se destaca o educador Friedrich Fröebel (1782-1852), protestante alemão que desenvolveu suas teorias em pressupostos idealistas motivado pelo amor à criança e à natureza. Foi no-

tadamente reconhecido pela criação dos jardins de infância, onde destacava a importância em preservar as almas da criança em sua totalidade e para isso o essencial era a atividade infantil.
Considerado como o clássico da primeira infância, Fröebel (2001) iniciou suas incursões no universo educativo, dando aula em uma escola que embasava seu trabalho nos conceitos de Pestalozzi. Subsequente organizou suas ideias sobre a educação em vários livros.
Esses conceitos tiveram uma aplicação prática nos anos iniciais, mas se consideravam que elas se estendiam a todos os níveis educacionais, pois como o conhecimento se dá:
Exteriorizar o interior, interiorizar o exterior, unificar ambos, esta é a fórmula geral do homem. Por isso, os objetos exteriores excitam o homem para que os conheça, em sua essência e em suas relações; para ele o homem está dotado de sentidos, isto é, de instrumentos com os quais possa interiorizar as coisas que o rodeiam. Mas nenhuma coisa pode ser mais conhecida quando são comparadas com os seus opostos e se encontram as suas semelhanças, o ponto de união/intersecção. Tanto mais perfeito será o conhecimento de um objeto, quanto melhor se realiza a comparação com o seu oposto e a unificação dos dois. (FRÖEBEL, 2001, p. 43).
Simultâneo aos fatores teóricos, Fröebel concretizou o seu projeto educativo com a criação do intitulado Jardim de infância, em 1837, na cidade Blankenburg, na Alemanha. Deste modo, a partir de então, todas as instituições criadas para crianças nos anos iniciais passaram a receber essa denominação.
Segundo Richter (2002) Fröebel é, ao mesmo tempo, o culminante teórico do jogo e o seu mais notável realizador prático. O compreendimento do aspecto educativo envolvendo o brinquedo ou as atividades lúdicas levou Fröebel a enfatizar seu papel ativo no processo de desenvolvimento infantil, isto é, enfatizou a auto- atividade como meio mais viável para elaboração de um procedimento educacional.

O REFERENCIAL TEÓRICO SOBRE O ESTUDO DE ARTES

A Arte foi incorporada ao léxico acadêmico e passou a ocupar um universo com grande significância nos debates sobre a função da arte na educação atual. Após o período da década de 1970, Ana Mae Barbosa desencadeou uma reflexão sobre o ensino de arte no Brasil por meio de suas elaborações teóricas.
A princípio, no entanto, pode-se considerar que essa abordagem não possui diferencial, porém ao buscarem concepções teóricas e razões epistemológicas que a embasou se verifica a divisão em vários posicionamentos sobre a função da Arte.
Para Barbosa (2008) todo o esforço acerca da ampliação dos conhecimentos artísticos e estéticos dos outros é Arte-educação. Assim sendo a Arte é visível no museu ou na rua, quando há uma imensa obra de arte pública.
Sucinta Barbosa (2008) que o professor pode inovar para prender a atenção dos alunos quando ministra arte, levando-os ao contato direto com o fazer artístico e fazendo-os pensar no que estão vendo, sentindo e apreciando a Arte. A Pedagogia Questionadora de Paulo Freire é ainda a melhor estrada e incita a pensar e formular significados.
Formular uma proposta para trabalhar a Arte requer esclarecimento sobre quais posições abrangentes sobre a mesma estão sendo assumidas. Entretanto, tais posicionamentos também permeiam na seleção de segmentos teóricos- metodológicos. Seguindo este eixo, serão apresentadas duas discussões sobre os referenciais: o primeiro ressalta sobre o caráter histórico- social da Arte e o segundo sobre os valores da arte na atualidade.
O primeiro referencial teórico norteador da Arte nacional realça o desenvolvimento criativo e estético dos alunos, sobretudo no referido aos seus processos de produção e apreciação artística. Este referencial é denominado de histórico-social, devido incorporar em seu segmento teórico-metodológico a relação com as práticas e o acesso ao conhecimento da arte.
Arte-educação seria certa epistemologia da arte. A Proposta Triangular integra os componentes: a “leitura de obra de arte”, a “história da arte” e “a criação” (fazer artístico). Porém, nenhum deles desenvolvido de forma isolada corresponde à epistemologia da arte. O conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação (BARBOSA, 2004, p. 32).
Esse referencial designa para uma conexão do fazer, do representar e do exprimir. Deste modo, em um abrangente contexto histórico-social que engloba o artista, sua obra artística, os difusores de comunicação e o público, a Arte é apresentada como produção, construção e trabalho. (FUSARI; FERRAZ, 2004).
Em vista disso, deve-se considerar que ao tratar das concepções de estética e artística, a arte educadora vinculada ao referencial histórico- social, deve considerar que os julgamentos artísticos envolvem julgamentos estéticos (BEST, 1985). E o estético em arte se refere, entre outros aspectos, à compreensão sensível-cognitiva do objeto artístico inserido em um determinado tempo e espaço sociocultural. Todavia, a experiência estética pode ser mais ampla e não necessariamente derivada da arte, embora a arte seja uma de suas principais fontes de aplicação (EAGLETON, 1990, p. 51).

Os professores que seguem o referencial histórico-social são remanescentes ou originados da Escolinha de Arte do Brasil e da ECA/USP - Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. Em consonância ao referencial histórico-social embasado no modelo e no conteúdo, se desenvolveram a partir de meados do século XX, reflexões que abrangem as questões referentes à posição do arte educador diante da sociedade e a relação da arte com o público, são chamados de referenciais modernistas da Arte-educação.

REFERENCIAIS MODERNISTAS

Os educadores de Arte que utilizam esse referencial facultam uma relevância decisiva quanto à alteração das linguagens da arte modernista no processo de definição da vida social desde a década de 1920. De acordo com esse referencial, o que possibilitou a progressiva assimilação das novas enunciações artística pelo público em sua extensão foi à revolução silenciosa que ela causaria frente à espacialização dos estilos modernos no dia a dia. A princípio por meio da arquitetura e do design que dão vida aos utensílios domésticos e, em seguida, através da publicidade e da moda.

O rádio, o cartaz e em seguida a televisão, seriam os principais veículos de uniformidade das novas tendências estéticas que emergiram primeiramente no âmago dos movimentos artísticos de vanguarda e rapidamente adaptadas ao uso diário. Deste modo, a Arte na educação deveria caminhar rumo a essa definição na vida cotidiana.

Acerca dessas considerações é assegurado fundamentar que, do ponto de vista histórico, a Arte moderna e todo seu contexto material se formou pelos diversos níveis de apropriações praticadas pelo meio social, essenciais para legitimar o trabalho do professor de Arte.

No universo capitalista o custo de tais ponderações está vinculado com a escala de produção de bens, e nesta direção, tomado à exigência constante daquilo que é novo e da novidade levou a banalização do imaginário no trabalho de Arte.

De tal modo, a nova condição de trabalhar com a Arte teria absorvido a exigência de inovar a organização de seu entorno regular, arrojava a formulação de objetivos que caminhassem a conferência de estratégias que visam distender modos de resistência aos movimentos idealizadores dominantes com o ofício de âncora para a produção de novos fervores estéticos (BASBAUM, 1988).

No entorno desta conjuntura, a concepção da Arte num universo alargado a guarita uma variedade de manifestações como performances, instalações e intervenções na amplitude urbana e em meio a espaços naturais, encadeando artes cênicas, literatura, artes plásticas, poesia e música, numa proposta esbelta interdisciplinar.

Entretanto as definições oriundas do referencial histórico-social como o que expõe o referencial modernista outorgam respectivas e perspectivas ideológicas identificadas por vezes com a tradição “esquerdista” outras com a tradição de “direita” com modo de pensar ocidental no século XX. Assim, é possível averiguar que a tensão acerca do embate das ideias que tutelam, se revelando contraditório e politicamente ambidestro, na dimensão em que a prática artística se refere. O trabalho de Arte deixa nítidas as controvérsias entre o fundamento histórico e sua autorreflexão.

As abordagens educativas emergem de mobilizações pedagógicas, sociais, filosóficas e, no caso da Arte Visual, é também estética e artística. Caracterizadas em seus distintos momentos, amparam a compreensão na questão do seu procedimento teórico e a sua relação com a própria vida.

Deve considerar que os embasamentos teóricos da Arte variam em conformidade com seu quem elaboradores, para tanto se fundamenta em seus destinatários, suas finalidades, suas produções, podendo, variar o ângulo visionário a partir de um mesmo objeto, desde uma perspectiva histórico-social até a modernidade e pós-modernidade.

Nesse processo, as teorias da arte, a história da arte, estética e filosofia da arte, auxiliam-se mutuamente, completam-se, para determinar o tipo de enfoque que será dado ao discurso da Arte educação.

INFÂNCIA, INÍCIO DO SABER ARTÍSTICO

Pensar sobre arte e infância traz recordações de um esboço positivo de criança que pôde vivenciar e crescer num ambiente familiar e em um ambiente escolar que sempre valorizaram a arte incentivou nossa expressão, que se apresentaram num universo cultural amplo e variado e nutriram uma paixão que estendida pelos anos vividos cresceu e amadureceu.

O homem constrói conhecimento socialmente e a troca é fundamental para seu desenvolvimento. É na vida, no encontro com o outro que a aprendizagem se desenvolve. Esse processo se dá tanto fora como dentro da escola. Todos nós temos, em nosso dia a dia, acesso a diferentes manifestações artísticas, de diferentes produtores, dos mais populares aos mais eruditos, mesmo que não sejamos moradores das grandes cidades. Esse acesso é hoje possível não só em museus, teatros ou salas fechadas para esse fim, mas também através da televisão, dos jornais, revistas, enfim, de todos os meios de comunicação, dos objetos presentes em

nossa casa, na rua. (MOURA, 1997, p. 29).

Artes Visuais é linguagem e, no entanto é uma dos métodos importantes de expressão e comunicação do homem, estas expressões estão presentes no desde a vida infantil. Ao desenhar a criança utiliza de materiais para construção de algo, ao pintar folhas de papel, objetos, entre outras formas de pintura a criança faz uso das artes visuais para expor suas emoções, suas sensibilidades. No entorno das artes visuais as crianças atribuem significados de seu modo único expressa, comunica, relatos, sensações, sentimentos e fatos comumente vividos acerca da sua realidade.
Por isso, se faz questão de promover momentos alegres e confiantes onde o professor intervém com propostas indiretas positivas, para que a criança possa expor livremente através de suas possibilidades artísticas, assim podendo exercer seu direito de cidadão de expressar-se, bem como de ter contato e refletir sobre as produções artísticas.
A expressão, o desenvolvimento que instiga a criação, a sensibilidade e as capacidades harmoniosas e estéticas das crianças poderá ocorrer ao exercer a arte, assim como no contato com a produção de arte presentes na comunidade. O desenvolvimento da capacidade artística está apoiado também, na prática de reflexão das crianças ao aprender algo, que articula percepção, a ação, a sensibilidade, o imaginário e a cognição.
As artes visuais são linguagens de expressão, que comunicam e atribuem definição a sentimentos, sensações, pensamentos e veracidade acerca da organização de segmentos, formas, linhas, pontos, cor, rabiscos, luz, sendo, assim, um dos modos mais importantes de se expressam e se comunicação, esta disciplina por si só, justifica seu permear no contexto educacional e em especial na educação infantil.

As artes visuais são linguagens de característica própria no âmbito reflexivo e prático e cuja aprendizagem se dá por meio dos aspectos de fazer arte, apreciar a arte e reflexão sobre a arte.

Read (2001) fundamenta que para as crianças, brincar é a expressão de relação com a totalidade da vida, e nenhuma teoria infantil será possível se não houver também uma teoria que acoberte a totalidade da relação da criança com a vida.
O lúdico é visto como a aplicação de todas as atividades espontâneas das crianças e; que são fins e auto geradas em si mesmas; e que ainda estão relacionadas com os momentos ou com as necessidades psicológicas normais e cotidianas da criança.

ARTES VISUAIS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nessa relação das artes visuais com o contexto social, é possível afirmar que a arte contribui como mediadora entre o sujeito e o mundo. Segundo Rocha (2008) com base em Vygotsky apud Stumm (2004):
A arte é vista como um processo de comunicação social, envolvendo sentidos e significados inteligíveis a qualquer pessoa, combinando as vivências individuais com a recepção do produto estético, percebido como produto social da cultura (STUMM, 2004, p. 362).
A arte instiga a criatividade e a imaginação, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem. E, um dos objetos de estudo neste projeto foi o desenho, sendo que nos ateremos a ele como linguagem e elemento de mediação em Educação Inclusiva.
Selecionou-se o desenho, pois nele é percebida a relação da criança com o meio, o que auxilia na construção e no domínio das funções sociais e psicológicas. Na perspectiva de Pillar (1996)

O olhar de cada um está impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações, etc. O que se vê não é o dado real, mas aquilo que se consegue captar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo (PILLAR, 1996, p. 36).
Cox (2001) tem como ponto de vista que estudar o desenho é pensar:

Que as crianças se dedicam mais frequentemente ao desenho do que a qualquer outra atividade pictórica. Podem facilmente desenhar sem a ajuda dos adultos. Outra questão seria que “a capacidade de desenhar bem é manifestamente a base para todas as artes pictóricas”. Alguns pesquisadores apontam diferenças nos desenhos de crianças “regulares” e crianças com necessidades educativas especiais. Segundo o autor, esses pesquisadores enfatizam a insuficiência de detalhes, a falta de organização, proporções imperfeitas e a inclusão de detalhes estranhos ou irrelevantes encontrados nos desenhos por parte das crianças com necessidades educativas especiais (COX, 2001, p. 89).
Ainda aponta que crianças com necessidades especiais, estão simplesmente passando pelos estágios de desenho num ritmo mais lento do que a criança regular.
Segundo Cox (2001) pode-se encontrar referências ao emprego do desenho para diagnosticar as capacidades e estado mental das crianças, como a maturidade intelectual, as dificuldades de aprendizagem, personalidade, ajuste emocional, entre outros.
Considerando a Educação Inclusiva em sala de aula, os educandos com necessidades educativas

especiais, por meio da integração sociocultural com as crianças sem necessidades educativas especiais, podem trocar experiências, o que propicia a construção de relações sociais com o meio, a compreensão das diferenças, de como lidar com diversas situações, ampliando seu repertório visual, no qual se insere o desenho.
Nessa perspectiva, a arte é um fator importante em Educação Inclusiva, pois possibilita que a criança, além de se reproduzir como comunicador social desenvolva a intuição, a percepção, as habilidades motoras, sendo fundamental no processo de aprendizagem, desenvolvimento e expressão individual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo-se de maneira geral que a Educação Inclusiva é um processo, e como tal, requer ser construído e respeitado, sem piedade ou compaixão.
Sendo assim, precisam-se somar esforços de uma união entre o governo, escolas, professores, pais e familiares todos envolvidos nessa caminhada.
O que se observa em termos de inclusão, que o que muito se faz transparecer que o problema esta apenas vinculado ao sujeito na sua debilidade, no viés que o problema e a deficiência estão sempre localizado no sujeito e nunca no ambiente e dos recursos. Mas que de tal forma não condiz, pois a problemática é bem mais complexa do que se possa imaginar, pois requer espaço, tempo, conhecimento e recursos. Para haver inclusão é necessário que façamos uma revisão em nossos conceitos e nas práticas curriculares e nos programas existentes.
Em termos de Arte Educação, é possível ter um ambiente escolar que reconheça os sentidos para a promoção do conhecimento artístico e também na busca da auto expressão e autonomia possível de cada sujeito, cientes de seu mundo, promovendo por meio das experiências estéticas, do fazer e perceber a arte como linguagem.
Por fim, ao término desse artigo, conclui-se que a inclusão perpassou por mudanças visíveis ao longo da humanidade. A inclusão existe, é algo real, porém muitas vezes é distante do que as leis asseguram. É distante a sua compreensão perante as escolas e pela sociedade, mas é um caminho a ser trilhado e percorrido por aqueles que têm vontade e acreditam na mudança.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. T. B. (Org.). Ensino da arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.
BARBOSA, A. M. T. B. A imagem no ensino de arte. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
BARBOSA, A. M. T. B. Teoria e prática da educação artística. São Paulo: Cultrix, 2003.
BASBAUM, R. Quatro teses sobre a arte na sociedade de controle. Rio de Janeiro, Mestrado em História da Arte: PUC-RJ, mimeografado, 1988.
BRASIL. PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 2001.
BRASIL. RCNEI. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.
COX, M. Desenho da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2001. EAGLETON, T. A ideologia da estética. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Docente. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
FROEBEL, F. A educação do homem. Trad. Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo, UPF, 2001.
FUSARI, M. F. R; FERRAZ, M. H. C. T. Arte na Educação Escolar. São Paulo: Cortez, 2004.
PILLAR, A. D. Desenho e construção de conhecimento na criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
READ, H. A educação pela arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
RICHTER, S. Manchando e narrando: o prazer visual de jogar com as cores. In: CUNHA, S. R. V. (Org.). Cor, Som e Movimento: Expressão Plástica, Musical e Dramática no Cotidiano da Criança. Porto Alegre: Mediação, 2002.
STUMM, R. L. O contexto sociocultural na formação do artista plástico: um estudo em atelier de cerâmica. In: CORRÊA, Ayrton Dutra. Ensino de Artes: múltiplos olhares. Ijuí: Unijuí, 2004.
UNESCO. Conferência Mundial sobre Necessidades em Educação Especial. A Declaração de Salamanca sobre princípios. Política e Prática em Educação Especial, 1994.
VYGOTSKY, L. S. Psicologia da Arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LUDICIDADE E APRENDIZAGEM: O TEATRO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

TATIANA DISPERATI TEIXEIRA DOS SANTOS

RESUMO

Este artigo científico tem como objetivo discutir a contribuição do teatro para a Educação Infantil, evidenciando sua importância no desenvolvimento afetivo, emocional, cognitivo, social e lúdico das crianças. Ao refletir sobre o processo de ensino aprendizagem, foi observado que os jogos teatrais

compõem uma prática pedagógica completa, pois estimulam o aluno a se expressar, interagir com os demais, fomentam sua capacidade criativa e contribuem para o aprender brincando, o que torna a realidade escolar mais prazerosa para o aluno. Ao considerar que a escola deve aproximar o aluno do mundo letrado e científico, o teatro aflora a percepção artística da criança, essencial para o desenvolvimento de sua sensibilidade e formação democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro, Dramatização, Ludicidade, Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Teatro é uma palavra de origem grega (θέατρον - théatron) que designa simultaneamente o conjunto de peças dramáticas para apresentação em público e o edifício onde são apresentadas essas peças. É uma forma de arte na qual um ou vários atores apresentam uma determinada história que desperta na plateia sentimentos variados.

Os jogos teatrais quando utilizados como prática pedagógica contribui para

o desenvolvimento do equilíbrio emocional e corporal, pensamento crítico, socialização, além de incentivar o lúdico no aluno e trabalhar com suas inibições e receios, fatores essenciais para um desenvolvimento integral do aluno.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998), os objetivos gerais da Educação Infantil compreendem:

- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações.
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar.
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social.
- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração.
- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação.
- Brincar expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades.
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva.
- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

A ludicidade na Educação Infantil refere-se ao processo de aprendizagem
na qual o conhecimento é construído a partir do uso de jogos educativos, brincadeiras e brinquedos. Luckesi (2004) afirma que a atividade lúdica é aquela que propicia à pessoa que a vive, uma sensação de liberdade, um estado de plenitude e de entrega total para essa vivência: “O que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena”.

Pode-se dizer que a atividade lúdica funciona como um elo integrador entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais, portanto a partir do brincar, desenvolve-se a facilidade para à aprendizagem, o desenvolvimento social, cultural e pessoal e contribui para uma vida
saudável, física e mental. RIBEIRO (2013, p. 1)

O presente artigo tem como objeto de estudo a utilização do teatro como ferramenta pedagógica no processo ensino-aprendizagem, mais especificamente na Educação Infantil. Para isto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica do tema em questão envolvendo a utilização materiais já elaborados e publicados relacionados ao tema de estudo como livros, revistas, jornais, monografias, teses, entre outros (Marconi e Lakatos, 2001). Esse levantamento teórico busca refletir sobre os benefícios da utilização dos jogos teatrais e dramatização em sala de aula, tendo como referência os estudos da Olga Reverbel e Viola Spolin.

A atividade lúdica é muito viva e caracteriza-se sempre pelas transformações, e não pela preservação, de objetos, papéis ou ações do passado das sociedades [...]. Como uma atividade dinâmica, o brincar modifica-se de um contexto para outro, de um grupo para outro. Por isso, a sua riqueza. Essa qualidade de transformação dos contextos das
brincadeiras não pode ser ignorada. (FRIEDMANN, 2006, p. 43).

Também foi realizada uma pesquisa qualitativa visando avaliar a importância das práticas lúdicas em sala de aula.

DESENVOLVIMENTO

ORIGEM DO TEATRO

Desde o nascimento do homem surge com ele a necessidade de comunicação, interação e de representar situações cotidianas, emoções, dúvidas, portanto, acredita-se que a dramatização é tão velha quanto à escrita. O teatro surgiu na Grécia antiga no século VI A.C., como uma forma de comunicar-se com os outros e principalmente com deuses, em rituais e celebrações.

As representações mais comuns eram de animais e seus movimentos, fenômenos da natureza, dificuldades em viagens, era uma forma de comunicação e também de transmitir conhecimentos. Foi na Grécia, por volta dos séculos VII A.C., durante a celebração dos festivais dedicados ao deus Dionísio, que o teatro deixou de ser uma cerimônia religiosa e passou a representar peças teatrais. Dionísio era o deus da fertilidade, do vinho e da alegria e, em suas homenagens, organizavam-se cantos, corais e danças sobre um tablado baixo, uma arena chamada theatron, que em grego significa "local onde se vai para ver". Durante seis dias todos os habitantes da cidade se reuniam para julgar a qualidade dos textos encenados e de seus autores. Aplaudiam quando gostavam, protestavam a ponto de interromper a representação, caso não gostassem.

O lúdico tem sua origem na palavra latina "ludus" que quer dizer "jogo". 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 (FERREIRA; SILVA
RESCHKE [s/d], p.3).

O TEATRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Uma das principais referências para o uso do teatro em sala de aula vem das publicações da Viola Spolin (1906 - 1994), uma estadunidense que foi diretora de teatro, autora e professora. Viola argumentava que o teatro quando utilizado na escola favorecia um conceito social de cooperação, e que o sistema de jogos teatrais é uma forma natural de grupo que favorece o envolvimento e a liberdade pessoal, logo, o teatro deve ser encarado como um jogo, cujos jogadores são os atores. E o próprio ato de jogar gera um envolvimento e uma busca para alcançar um determinado objetivo, e então surge ali a espontaneidade lúdica.

O jogo teatral pode colaborar na formação de pessoas críticas e abertas ao diálogo, pois o jogo propõe um problema a ser resolvido, cuja solução deve ser encontrada em grupo e não solitariamente. Isso permite e suscita o envolvimento do grupo, a criatividade, o improviso e a intuição que são vitais para a aprendizagem. Assim o educando se torna um foco
de aprendizagem. (SPOLIN, 2007, p. 29).

Os jogos teatrais estimulam a expressão artística, trabalham com as
inibições dos alunos, incentivam sua autonomia e a improvisação favorece o raciocínio lógico e emocional dos participantes. Outros benefícios incluem a socialização, contato com a arte, capacidade de dramatização.

Os jogos teatrais podem trazer o frescor e vitalidade para a sala de aula. As oficinas de jogos teatrais não são designadas como passatempo do currículo, mas sim como complementos para aprendizagem escolar, ampliando a consciência de problemas e ideias fundamentais para o
desenvolvimento intelectual dos alunos. (IDEM, 2007, p. 27)

JOGOS TEATRAIS

Viola Spolin apresenta em seu livro Improvisação para o Teatro (2000, p. 56), alguns exemplos de jogos que podem ser aplicados em sala de aula, favorecendo o processo de ensino aprendizagem:

Dois jogadores: Os jogadores devem jogar cabo de guerra com uma corda imaginária. A corda é o objeto entre eles. Ponto de concentração: dar realidade à corda invisível. Instrução: Sinta a corda! Sinta sua textura! Sua grossura! Torne-a real!

PONTOS DE OBSERVAÇÃO:

1. A ação corporal deve vir a partir da corda. Se a concentração completa for colocada no objeto entre os atores, eles usarão tanta energia como se estivessem puxando uma corda de verdade.
2. Observe o aluno "que se encaixa no problema", guiando-se mais pela ação do seu companheiro do que pelo POC (ponto de concentração). Ainda que possa ser muito esperto, ele está fugindo do problema.
3. Este é um exercício muito importante, uma vez que mostra tanto para os 5 jogadores como para a plateia que, como num jogo, quase todos os problemas podem ser solucionados através da inter-relação dos jogadores. Nenhum jogador

pode fazer o exercício sozinho. Ele mostra também a necessidade de dar realidade ao objeto para que haja essa inter-relação.

4. Seus jogadores devem sair desse exercício com todos os efeitos físicos de ter realmente jogado cabo de guerra (por exemplo: transpirando, sem fôlego, com as faces coradas etc.). Se isto não ocor-

rer, ao menos parcialmente, então esteja certo de que eles estavam fingindo.

Outra grande referência no tema é a professora brasileira Olga Reverbel (1917 - 2008), que dedicou sua vida aos estudos da relação entre teatro e escola. Olga (1989, p.28-129) além de sugerir diversos jogos teatrais para serem trabalhados em sala de aula também dividiu os jogos em cinco eixos de finalidades dos jogos para facilitar no trabalho de avaliação e observação do aluno e avaliar o seu crescimento. São eles:

1. Relacionamento: as atividades de relacionamento favorecem o autoconhecimento do outro. Vivenciando estas atividades, o aluno perceberá que pode agir de uma forma, e um companheiro, de outra, sem nenhum dos dois esteja certo ou errado. Apenas expressam-se de formas diferentes.
2. Espontaneidade: tais atividades podem e devem ser desenvolvidas sem o medo de estar agindo errado, o aluno comporta-se espontânea e naturalmente; ele se aceita, o que favorece o desenvolvimento de suas capacidades expressivas.
3. Imaginação: é a arte de formar imagens e está diretamente ligada à observação, à percepção e à memória. É um produto da ação do pensamento, que pode ser representado por meio das linguagens corporal, verbal, gestual, gráfica, musical e plástica.
4. Observação: é um ato dramático na medida em que ela aumenta as possibilidades do jogo, servindo de ponto de partida para a criação. 5. Percepção: está diretamente relacionada com o desenvolvimento dos nossos sentidos, o que exige que o indivíduo participe por inteiro desse processo. A necessidade de comunicação do aluno desenvolve-se paralelamente à organização da sua capacidade de percepção. Quando o indivíduo percebe, ele incorpora esse conhecimento, e essa é uma experiência única, pois depende do estágio de desenvolvimento de inteligência em que o indivíduo se encontra e de sua vivência.

Dentre os jogos teatrais sugeridos por Olga Reverbel para a prática pedagógica estão: cabo de guerra, que estimula a cooperação em equipe e exercita o corpo; espelho, onde um aluno fica de frente para o outro e imita todos os seus gestos visando à interação social e trabalhando a timidez; jogos de mímica e improvisação onde a criatividade e expressão corporal são amplamente desenvolvidas; “modelador” onde um aluno modela o corpo do outro para ficar em determinada posição.
Com relação à avaliação das atividades teatrais, Olga Reverbel diz que o professor deve adotar uma postura livre de autoritarismo e julgamento, é essencial que o professor reúna o grupo após cada atividade para discutir como os alunos se sentiram ao fazer a atividade, quais pontos apresentaram mais dificuldade e comemorar o êxito dos mesmos.

MATERIAIS E MÉTODOS EMPREGADOS
Com o intuito de apresentar dados relevantes que possam nortear a prática pedagógica a fim de identificar possíveis hábitos foi realizada uma pesquisa qualitativa (CHAER, DINIZ & RIBEIRO, 2011) sobre a importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem. Com dez perguntas e 35 (trinta e cinco) participantes, a aplicação deste questionário foi realizada de forma online, divulgada em grupos de professores da educação infantil da cidade de São Paulo em redes sociais, visando explorar um panorama de realidades escolares diversificado, e está disponível em: https://pt.surveymonkey.com/r/7DQ8LHL .

A brincadeira 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. Ela surge com o aparecimento da representação e da linguagem, em torno 2/3 anos, quando a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias e a assumir papéis presentes no contexto social.
(KISHIMOTO, 2003, p.39)

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS
O questionário online foi respondido por 35 (trinta e cinco) professores da Educação Infantil, sendo a maior parcela (65,71%) formada por docentes da escola pública.
Após observar os dados apresentados acima, são possíveis as seguintes observações:

- A maioria dos professores que responderam a pesquisa tem entre 40 - 60 anos. Há vinte professores nessa faixa etária (57,14%).
- A maioria dos educandos possui ensino superior concluído e pós graduação, vinte e nove profissionais.
- 42,86% lecionam há mais de 10 anos
- Somente 14 professores relataram que a escola onde trabalham possui biblioteca e brinquedoteca. E seis professores declararam que a escola em questão não possui nem biblioteca, nem brinquedoteca, deixando evidente a falta de incentivo da gestão em propiciar um ambiente lúdico para os alunos.
- Apenas dezessete docentes declararam aplicar atividades lúdicas diariamente. Três professores relataram não fazer uso de atividades do gênero em sala.
- Com relação ao uso das TICs em sala de

aula, apenas cinco professores usam diariamente. É possível traçar o paralelo entre a idade da maioria dos docentes que respondeu ao baixo uso de tecnologia para a prática pedagógica, por não serem nativos digitais acabam por não modernizarem a prática. Cinco docentes alertaram para o fato da instituição escolar não disponibilizar TICs para uso em sala.

- Com relação à importância das atividades lúdicas em sala, a maioria dos professores se mostrou favorável, 94,29% dos entrevistados assinalou muito importante.
- Sobre os benefícios associados às práticas pedagógicas lúdicas, o mais relevante pontuado foi o "desenvolvimento cognitivo e lógico dos alunos", seguido do "incentivo à criatividade e imaginação dos alunos" em segundo lugar, a socialização ficou em terceiro lugar e por último a "facilidade em absorver conteúdos escolares".
- Quando questionados se teriam interesse em fazer curso formativo em práticas pedagógicas lúdicas visando uma atualização profissional, a maioria (94,29%) se mostrou favorável, apenas dois docentes responderam com talvez.

O lúdico tem grande influência no desenvolvimento da criança, pois é através do jogo que a criança aprende a agir, tem a curiosidade estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, além de proporcionar o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. (VYGOTSKY, 1998, p.127)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi pesquisado e abordado neste trabalho, fica evidente a importância dos jogos teatrais e dramatizações para o desenvolvimento infantil. O teatro desenvolve a autoestima, confiança, socialização, estimula a criança a expressar seus sentimentos e compreender o universo do outro. Outro fator importante é a consciência corporal, o teatro ajuda a trabalhar o corpo e seus movimentos coordenados.

(...) o ensino do teatro é fundamental, pois através dos jogos de imitação e criação a criança é estimulada a descobrir gradualmente a si própria, aos outros 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. (REVERBEL, 1989, p. 25).

Os jogos teatrais também estimulam a imaginação das crianças, o raciocínio lógico e despertam o apreço pelas artes, pois também é possível trabalhar com canto e dança além da dramatização. O lúdico teatral consegue alcançar os alunos mais tímidos durante as aulas, pois se sentem mais livres para descobrirem novas habilidades de diferentes maneiras, e estimulados a se expressarem através das suas potencialidades.

A arte leva as pessoas a se perceberem, perceberem os outros e, então, interagirem e, consequentemente se incluírem na sociedade, lembrando que para haver inclusão, é necessário que ocorra antes a interação, pois o ser humano é determinado pelo meio social no qual cresce e se
desenvolve. (VYGOTSKY, 2003, p. 75)

Cabe ao professor aliar os conhecimentos escolares a uma prática pedagógica lúdica como o teatro, visando uma formação completa para a cidadania. A arte é libertadora, é imprescindível que seja trabalhada em caráter formativo democrático em todos os anos do ensino regular, desde o ensino infantil ao ensino médio.

A imaginação dramática está por trás de toda aprendizagem humana, tanto do aprendizado social, quanto do acadêmico. É o modo pelo qual o homem se relaciona com a vida, a criança dramaticamente em seu jogo exterior, e o adulto internamente em sua imaginação. A educação dramática solicita-nos que reexaminemos todo o sistema educacional: os currículos, os programas, os métodos, e as filosofias pelas quais estas se
desenvolvem. (COURTNEY, 2003, p. 57)

PLAYFULLNESS AND LEARNING

THEATER AND ITS CONTRIBUTION TO THE TEACHING LEARNING PROCESS

ABSTRACT

This scientific article aims to discuss the contribution of theater to Early Childhood Education, highlight its importance in the affective, emotional, cognitive, social and musical development of children. When reflecting on the teaching process, it was observed that the theatrical games make up a complete pedagogical practice, as they encourage the student to exhibit, interact with others, foster their creative capacity and contribute to learning, which makes school reality more pleasurable for the student. When considering that the school should bring the student closer to the literate and scientific world, the theater touches the child's artistic perception, essential for the development of his / her sensitivity and democratic formation.

KEYWORDS: Theater, Dramatization, Playfulness, Early Childhood Education.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M.T. P. Os jogos Tradicionais Infantis em Brinquedotecas Cubanas e Brasileiras. São Paulo:

USP, 2000.
ALMEIDA, P. N. Educação Lúdica - técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo:
Edições Loyola, 1987.
BRASIL. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental.
Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC; SEF, 1998. p. 63.v. I
BUENO, Elizangela. Jogos e Brincadeiras na educação infantil: ensinando de forma lúdica. Londrina – PR, 2010.
CHAER, G.; DINIZ, R.R.P.; RIBEIRO, E.A. A Técnica do Questionário na Pesquisa Educacional. Araxá: Evidência, v.7, n.7, p. 251-266, 2011.
COURTNEY, Richard. Jogo, teatro & pensamento. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
LUCKESI, Cipriano. Estados de consciência e atividades lúdicas. In: PORTO, Bernadete. Educação e ludicidade. Ensaios 3. Salvador: UFBA, 2004, pp. 11-20.
FERREIRA, Juliana de Freitas ; SILVA Juliana Aguirre da ; RESCHKE, Maria Janine Dalpiaz. A importância do lúdico no processo de aprendizagem. Disponível em: https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/A%20IMPORTANCIA%20DO %20LUDICO%20NO%20PROCESSO.pdf Acesso em 10 de Janeiro de 2020.
RIEDMANN, Adriana. Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 2006.
GALPERIN P.Ya. La dirección Del proceso de aprendizaje. In: ROJAS,
L.Q. (Comp.). La formación de las funciones psicológica durante el desarollo dele niño. Tlaxcala: Editora Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001d.
KISHIMOTO, Tizuko M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação. 14 ed.São Paulo:Cortez, 2011.
LACERDA, M. Brinquedos heurísticos: incentivo acessível para o brincar natural. 2016. Disponível em:
<http://napracinha.com.br/2016/12/brinquedos-heuristicos-incentivo
acessivel-para-o-brincar-natural>. Acesso em 10 de Janeiro de 2020.
MARCONI, M.A. & LAKATOS, E.M. Técnicas de Pesquisa. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
OLIVEIRA, Z. R. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 2ed. São Paulo: Cortez, 2002.
PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. Desenvolvimento
Humano. 10. ed., Porto Alegre: Artmed, 2010.
PASSONI, L. C. et al. Relatos de Experiências do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no Curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual do Norte Fluminense. Química Nova Escola. v. 34, n. 4, p. 201-209, 2012.
REVERBEL, Olga Garcia. Um Caminho do Teatro na Escola. São Paulo – SP: Scipione, 1989.
REVERBEL, Olga. Jogos teatrais na escola: Atividades globais de expressão. São Paulo: Scipione, 1989
RIBEIRO, Suely de Souza. A Importância do Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância. 2013. Disponível em:https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a
importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no
desenvolvimento-da-infancia. Acesso em 10 de Janeiro de 2020.
RODRIGUES, L. O. Sociabilidade e socialização: a construção do indivíduo. Mundo Educação. Disponível em:
<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/sociologia/sociabilidade
socializacao.htm>. Acesso em 10 de Janeiro de 2020.
SOARES, Edna Machado. A ludicidade no processo de inclusão de alunos especiais no ambiente educacional. 2010. Disponível em: http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/EMS.2.2010.pdf Acesso em 10 de Janeiro de 2020
TFOUNI, L.V. Letramento e Alfabetização. São Paulo: Cortez, 1995.
VYGOTSKY, L. S. Psicologia Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2003.
VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
VIGOTSKI, L. S. Psicologia da Arte. São Paulo – SP: Martins Fontes, 2003

A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TATIANE INGRID MARQUES CUSTÓDIO DE OLIVEIRA

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 apren-

dizagem e o desenvolvimento do educando, que é o sujeito principal deste estudo.
PALAVRAS-CHAVE: Música; Aprendizagem; Desenvolvimento; Criança.

INTRODUÇÃO

Este trabalho abordará a interação Professor-Aluno na aprendizagem sob os enfoques literários, psicológicos, sócio históricos e afetivos, buscando compreender suas influências na aprendizagem do ensino fundamental, já que, a educação é uma atividade sócio- -política na qual consiste a relação entre sujeito: Professor e aluno na sociedade.

A musicalização está tão intrínseca desde o ventre e tem como um dos fatores principais a aproximação ao universo da oralidade. Para Parreiras (2012, p.157) "as cantigas e acalantos é um aleitamento literário e afetivo para a criança". Para Tafuri (2000, p. 56):

Há muitos estudos que demonstram como o ouvido começa a funcionar desde o sexto mês da vida pré-natal (ou um pouco antes segundo outros) se estiver estimulado por qualquer som, com consequências benéficas sobre o desenvolvimento da inteligência musical (TAFURI, 2000, p. 56).

Para que se entenda a dimensão desta relação faz-se necessário conceituar Interação: Processo interpessoal pelo qual indivíduos em contato modificam temporariamente seus comportamentos uns em relação aos outros, por uma estimulação recíproca contínua. A interação social é o modo comportamental fundamental em grupo (DICIONÁRIO DE PSICOLOGIA, p. 439).

Na interação Professor-Aluno, a escola enquanto instituição educativa desempenha um papel fundamental, sendo palco das diversas situações que propiciam esta interação principalmente no que tange sua dimensão socializante, a qual prepara o indivíduo para a convivência em grupo e em sociedade. Assim, também é função da escola a dimensão epistêmica, onde ocorre a apropriação de conhecimentos acumulados, bem como a qualificação para o trabalho, dimensão profissionalizante.

Segundo estudos realizados na área da Educação, o hábito de cantar está se reduzindo de maneira significante na rotina das crianças. Pais e familiares estão
cantando menos com as crianças. Na escola, também, estamos cantando menos com os nossos alunos. Por conta dessa diminuição, a problemática em torno da musicalidade não fazer mais parte da rotina das crianças na Educação Infantil, esta pesquisa visa o aumento do repertório de vocabulário, da oralidade, da cultura, do movimento dentre outras habilidades, precisa-se executar ainda mais a prática de cantar, seja em casa ou nos ambientes escolares (TAFURI, 2000).

A música representa um valor fundamental à formação dos homens, permitindo que ocorra uma integração entre as capacidades físicas, mentais e psicológicas dos sujeitos. Portanto, devido à influência na vida humana, a música deveria ser incluída nos currículos escolares de maneira efetiva, encarada como uma disciplina específica e não apenas uma linguagem essencial ao desenvolvimento (ARAÚJO, 2011).

O trabalho com a música nos anos iniciais da Educação Básica permite o desenvolvimento de diferentes habilidades, como linguística e racional, diante da possibilidade atribuída à organização musical, a partir de atividades pedagógicas que envolvam a construção de instrumentos em brincadeiras, favorecendo a experimentação, espontaneidade, imaginação, participação e interação das crianças, pois a música pode ser associada à realidade infantil, transformando-se em aprendizagem significativa (SCHAFER, 2013).

Vale salientar que as dimensões se estruturam, no fator sócio histórico que é constituído de condicionantes culturais. Neste contexto será abordado o diálogo, condicionante fundamental para uma boa interação entre o professor e o aluno. Segundo Paulo Freire (1967 p. 66): "[...] o diálogo é uma relação horizontal. Nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança".

Na fala de Freire, percebe-se o vínculo entre o diálogo e o fator afetivo que norteará a virtude primordial do diálogo, o respeito aos educandos não somente como receptores, mas enquanto indivíduos. As relações afetivas que o aluno estabelece com os colegas e professores são grande valor na educação, pois a afetividade constitui a base de todas as reações da pessoa diante da vida (FREIRE, 1967).

Sabendo que as dificuldades afetivas provocam desadaptações sociais e escolares, bem como perturbações no comportamento, o cuidado com a educação afetiva deve caminhar lado a lado com a educação intelectual. A presente pesquisa buscará conhecer a teoria acima descrita que poderá contribuir a uma boa convivência no interior das instituições educativas onde ocorrem, antes de tudo, um contato humano entre pessoas que pensam e agem e têm, sobretudo, sentimentos. É preciso respeitar o outro no seu modo de ser e assim, garantir

um bom relacionamento, possibilitando um clima de confiança.

Segundo estudos realizados na área da Educação, o hábito de cantar está se reduzindo cada vez mais na rotina das crianças. Pais e familiares estão cantando menos com as crianças. Na escola, também, estamos cantando menos com os nossos alunos. Mediante a tecnologia e a virtualidade, as crianças estão participando menos de brincadeiras desse tipo. Professores e familiares estão perdendo a oportunidade de enriquecer o aprendizado das crianças (TAFURI, 2000). Do ponto de vista cognitivo, quando aprendemos música nos desenvolvemos,
nas áreas como: da fala, tempos e ritmos, linguagem corporal, espacial e o domínio da lateralidade; importante estímulo da memória, habilidades matemáticas. Comparação, seriação, agrupamento e sequenciação, bases do pensamento simbólico e abstrato, entre outros (TAFURI, 2000).

O ÂMBITO ESCOLAR E A MUSICALIZAÇÃO

De acordo com os estudos de Coll (1996), o perfil da educação brasileira apresentou significativas mudanças nas últimas décadas. O desempenho dos alunos remete-nos à necessidade de considerarem a formação do professor, como sendo requisito fundamental para a melhoria dos índices de aprovação, repetência e evasão do ensino.

As expectativas do professor sobre o desempenho dos alunos podem funcionar como uma “suposição de autorrealização”. Isto é: o aluno de quem o professor espera menos é o que realiza menos, ao passo que aqueles de quem se espera um bom desempenho acabam, na realidade, por apresentá-lo (COLL, 1996).
Assim, as taxas de evasão evidenciam a baixa qualidade do ensino e a incapacidade dos sistemas educacionais e das escolas de garantir a permanência do aluno, penalizando os alunos de nível de renda mais baixos. Exatamente por fazerem parte de famílias desprovidas de recursos, as crianças não têm acesso ao mínimo de informações culturais no lar, e por isso, chegam à escola em situação de inferioridade em relação à maioria dos estudantes de classes mais altas (COLL, 1996).

Uma criança que faça parte de uma família de poucos recursos, sua alimentação será deficiente e, por isso, seu desenvolvimento físico e sua saúde serão deficientes. Por viver em ambientes com pessoas que não tiveram uma boa formação escolar, sua linguagem terá muitas falhas. O estudante carente usa uma linguagem pobre em vocabulário e em sua estruturação. Seus colegas de famílias de melhor posição social, que cresceram entre pessoas com algum grau de instrução, teriam domínio de um proveitoso vocabulário. Coll (1996:95) afirma que:

Os alunos formam seu próprio conhecimento por diferentes meios: por sua participação em experiências diversas, por exploração sistemática do meio físico ou social, ao escutar atentamente um relato ou uma exposição feita por alguém sobre um determinado tema, ao assistir um programa de televisão, ao ler um livro, ao observar os demais e os objetos com certa curiosidade e ao aprender conteúdos escolares propostos por seu professor na escola (COLL, 1996, p. 95).

Os regulamentos e exigências escolares também são vistos como causas dos problemas que a educação enfrenta. Logo de início há uma extrema falta de vagas, a escola tem uma localização que dificulta o trajeto de ida e volta dos alunos. Depois temos os horários estabelecidos pelas escolas, que são muito criticados por não atenderem a realidade da população. Outro fator que dificulta a permanência e o bom desempenho dos alunos na escola são, as despesas com materiais exigidos pela escola como: uniforme, livros, taxas, etc..., Isso porque na maioria dos casos, os pais não podem comprar o que a escola exige (COLL, 1996, p. 95).

Segundo Durkheim (1978, p. 49), a família é colocada como principal responsável pelo fracasso dos alunos, não sendo questionadas, as condições materiais de vida dessas famílias, nem sua participação nas relações sociais de produção que são o que determinam, em última instância, as possibilidades de assistência aos filhos. Essas conclusões ideológicas eximem os professores de observar sua própria atuação no contexto escolar, sua participação na seletividade e, principalmente, a função da escola como reprodutora da sociedade desigual na qual se insere: “A escola não pode ser propriedade de um partido; e o mestre faltará em seus deveres quando empregue a autoridade de que dispõe para atrair seus alunos à rotina de seus preconceitos pessoais, por mais justificados que lhes pareçam” (DURKHEIM, 1978, p. 49).

Em várias salas de aula nota-se a exigência constante de disciplina, o estabelecimento de uma relação autoritária entre o professor e seus alunos, o trabalho obrigatório e repetitivo. Um dos meios de controlar a disciplina é a divisão do tempo. Há hora determinada para entrar, sair, para o recreio, a merenda, para tomar água, para ir ao banheiro, etc. O cumprimento do horário é obrigatório, sem levar em conta o que a criança está fazendo ou qual é a sua

vontade no momento (DURKHEIM, 1978, p. 49).
Há, por parte do professor, uma vigilância constante e ameaças, gerando um clima de tensão entre as crianças, por estarem sempre antecipando as consequências de seus "maus atos": o aluno corre o risco de ficar sem recreio, de ser retirado após as aulas, além de outras ameaças de castigo. Quem é "bem- comportado" recebe recompensas e é apresentado como modelo aos colegas:

Mas os tempos mudaram e mudaram muito. Hoje, uma suspensão transformou-se num prêmio, seja ela de um dia ou mais. Algumas escolas, mesmo mantendo o sistema de suspensão, são mais esclarecidas, suspendem os alunos de suas atividades didáticas e recreativas, mantendo-o em seu recinto através da organização de trabalhos nas bibliotecas ou coordenações, e aproveitam para encaminhá-lo aos serviços de orientação educacional. Nesses casos, o prêmio não é tão grande (WERNECK, 1999, p. 60).

Nesta concepção, a atitude do professor em sala de aula é importante para criar climas de atenção e concentração, sem que se perca a alegria. As aulas tanto podem inibir o aluno quanto fazer que atue de maneira indisciplinada. Portanto, o papel do professor é o de mediador e facilitador; que interage com os alunos na construção do saber. Neste sentido, é muito importante ajudar os professores a saberem ensinar, garantindo assim que todos os alunos possam aprender e desenvolver seu raciocínio.

Se a aprendizagem, em sala de aula, for uma experiência de sucesso, o aluno constrói uma representação de si mesmo como alguém capaz. Se ao contrário, for uma experiência de fracasso, o ato de aprender tenderá a se transformar em ameaça. O aluno ao se considerar fracassado, vai buscar os culpados pelo seu conceito negativo e começa achar que o professor é chato e que as lições não servem para nada (WERNECK, 1999).

O DESENVOLVIMENTO TRANSVERSAL EM CONTEXTO MUSICAL

A Música sempre teve um caráter social e tradicional, sendo transmitida de geração a geração. Nos Referenciais Curriculares, a linguagem musical tem estruturas e características próprias, que devem ser estimuladas no trabalho com as crianças, que são: produção, apreciação e reflexão:

A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga, era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da matemática e da filosofia. 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 (SALLES e FARIAS, 2012, p.152).

A linguagem musical, segundo os próprios Referenciais, é um excelente recurso para desenvolver a expressão, equilíbrio, autoestima, autoconhecimento e integrador social. Para Salles e Farias (2012, p.152) "[...] a música é outra das múltiplas linguagens que possibilita a expressão de sentimentos, sensações, pensamentos e o compartilhamento de significados entre os sujeitos de uma cultura". Com essas fundamentações trabalhadas no início da Educação Básica, isto é, desde o zero ano de idade, deve-se reconhecer os balbucios, os jogos de mãos e expressões faciais como canal de desenvolvimento, assim como as questões culturais, históricas e sociais que envolvem todo o contexto musical dessa criança, criando a sua identidade.

Por fazer parte de toda trajetória humana, a música foi incorporada como tema transversal justamente por ter esta característica universal e interdisciplinar. Para todos os níveis da Educação Básica, principalmente na Educação Infantil, a Música é muito presente nas práticas, mesmo que atualmente seja reduzido em algumas instituições escolares. A relação entre som e silêncio, a combinação de objetos sonoros, experimentações entre os sons graves e agudos, a sua intensidade (volume alto ou baixo), a duração e o timbre, determinam nossas intenções expressivas, estimulando a sensibilidade.

Por conta disso, o tema transversal Música é considerado de extrema importância. Tanto que em 2008, através da grande mobilização de músicos e educadores, o Conselho Nacional de Educação definiu que o ensino da Música deva ser incluído e deve ser garantido dentro do currículo (Lei nº11769).

Um avanço previsto pelos documentos oficiais e com o tema transversal nos Referenciais e Parâmetros Curriculares, que criticavam a falta de fundamentação, conhecimento e espaço para que essas manifestações artísticas e culturais acontecessem sem um aval oficial que determinasse essas ações dentro da escola. Com essa lei, os educadores devem pensar e planejar o currículo com a inclusão da música em suas práticas escolares, interagindo

com as diversas manifestações artísticas e com planejamento crítico para tais ações educativas. Música é cantar, dançar, brincar, tocar e tudo isso pode acontecer simultaneamente e independente do gênero, pois meninos também precisam ser incentivados a experiência a música como um todo, explorando seus corpos e espaços.

EDUCAÇÃO MUSICAL E VIVENCIAS

A educação musical como disciplina específica, não representa mais uma obrigatoriedade aos currículos das escolas brasileiras. A ausência desta disciplina determinou-se devido à incorporação da música como linguagem musical à disciplina de arte, na década de 1970. Esta mudança trouxe consequências à educação no país, caracterizando a formação de pessoas com pouca oportunidade de conhecer a música como parte do processo de ensino-aprendizagem, restringindo este estudo aos conservatórios e escolas direcionadas especialmente à música como formação (SCHAFER, 2013).

A educação musical enfrenta muitos problemas, como a ausência de sistematização entre o ensino educacional da música na Educação Básica e a desvalorização entre a integração da música como uma disciplina curricular específica, limitando os conceitos musicais a uma linguagem da área de arte (LOUREIRO, 2009).

O ensino da música precisa ser algo prazeroso para despertar interesse nas crianças, a fim de incentivar a exposição das expressões emocionais, sentimentais e racionais dos sujeitos. Deste modo, ao professor cabe o papel de mediador entre o presente educacional do estudante e as aprendizagens relacionadas à música (SNYDERS, 2012).

A escola representa um importante papel no estudo musical ao intencionar a exploração das diversidades culturais, as trocas de experiências entre as pessoas e as diferenciações artísticas que a linguagem musical pode proporcionar (LOUREIRO, 2009).

As práticas pedagógicas utilizadas para o trabalho musical em sala de aula precisam ser planejadas previamente, com objetivos estabelecidos e resultados intencionados, mesmo que o estudo ainda esteja limitado à disciplina de arte, pois estudar a música permite que a criança reflita sobre os movimentos sociais e culturais, possibilitando a aprendizagem além dos ambientes escolares (SNYDERS, 2012).

Quando a criança chega à escola, suas potencialidades e defeitos tornam-se mais evidentes, influenciando os estímulos humanos a alcançarem a aquisição do conhecimento. Sendo assim, a escola precisa auxiliar a criança no crescimento, facilitando a evolução de suas habilidades, cabendo ao professor completar o processo ao observar as necessidades do sujeito, aproveitando suas capacidades de maneira prazerosa, de modo que a aprendizagem seja um processo concretizado e significativo (LOUREIRO, 2009).

A IMPORTÂNCIA DOS OBJETOS SONOROS

A relação entre o silêncio e o som proporciona diversas experiências de aprendizagem que enriquecem toda a aquisição e desenvolvimento do ser humano como um todo. Ao perceber os diversos tipos de sons e silêncios, os atritos com os objetos, percepções de sons em objetos convencionais, como garrafas, panelas, latas, caixinhas de fósforos e diversos materiais, é evidenciado a exploração musical pela intencionalidade de combinar sons (BRASIL, 1998).

Os brinquedos sonoros começam com a exploração dos sons do próprio corpo: movimentos com a boca, com as mãos, pés, ritmando e compassando de acordo com a comanda da brincadeira. Depois, a combinação entre os objetos os jogos começam a dar ritmo e noções de tempo (BRASIL, 1998).

Para tal prática, as brincadeiras de roda são como suporte em que as crianças se adequam de forma mais natural, que ajuda em toda parte de desenvolvimento e deleite do brincar. Afinal, as brincadeiras e cantigas de roda começam como apreciação e deleite, servindo para a transmissão de linguagens diversas (BRASIL, 1998).

Os professores devem estar atentos como desenvolver a atenção nas crianças através da música. Ao cantar e brincar, as crianças adquirem o sentido da atenção, observando e captando o ritmo, tempo, intensidade, velocidade que a música pode ter naquele momento. Nesse momento, além da contribuição para o desenvolvimento pleno acontecer. Os Referenciais Curriculares orientam que:

Para as crianças nesta faixa etária, os conteúdos relacionados ao fazer musical deverão ser trabalhados em situações lúdicas, fazendo parte do contexto global das atividades. Quando as crianças se encontram em um ambiente afetivo no qual o professor está atento a suas necessidades, falando, cantando e brincando com e para elas, adquirem a capacidade de atenção, tornando-se capazes de

ouvir os sons do entorno. Podem aprender com facilidade as músicas mesmo que sua reprodução não seja fiel (BRASIL, 1998, p.47).

As parlendas são as primeiras cantigas de roda que a criança utiliza como brinquedo sonoro. Por ser de fácil memorização, as parlendas costumam ser de letras curtas, é sem música e servem para a escolha de uma brincadeira. As mnemônicas são para fixar algum conteúdo com números ou nomes (BRASIL,1998).

As rondas ou cantigas de roda, são as expressões da poesia, música e dança, sendo que aqui no Brasil, recebe-se a influência de todas as matrizes culturais que temos: a indígena, lusitana e africana, incluindo também as europeias, como a espanhola, e francesa. Os Referenciais Curriculares acrescentam que:

Jogos de escuta dos sons do ambiente, de brinquedos, de objetos ou instrumentos musicais; jogos de imitação de sons vocais, gestos e sons corporais; jogos de adivinhação nos quais é necessário reconhecer um trecho de canção, de música conhecida, de timbres de instrumentos etc.; jogos de direção sonora para percepção da direção de uma fonte sonora; e jogos de memória, de improvisação etc. são algumas sugestões que garantem às crianças os benefícios e alegrias que a atividade lúdica proporciona e que, ao mesmo tempo, desenvolvem habilidades, atitudes e conceitos referentes à linguagem musical (BRASIL, 1998, p.72).

No currículo da Educação Infantil, as cantigas de roda são parte de um trabalho realizado com a música, envolvendo vários outros fatores que já foram citados. Agora, vamos detalhar como cada trabalho com a música deve ser aproveitado da melhor maneira, criando diversas possibilidades de aprendizagem, respeitando a fase do desenvolvimento em que a criança está e as diversas linguagens. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem, no seu artigo 9º, que devem ser garantidas nas instituições que trabalham com a Educação Infantil as experiências que:

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical, bem como [...] promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (BRASIL, CNE/CEB, 2009, art.9º, incisos II e IX).

CONCLUSÃO

É preciso refletir o papel da educação no eu diz respeito ao estimular a linguagem musical nas escolas pois é preciso “abraçar” também o cultivo pelo gosto das diversas e ricas manifestações artísticas e culturais, a apreciar a estética e o desenvolvimento da sensibilidade e transformação da civilização. Tomando cuidado para não valorizar mais ou menos determinadas produções, mas de fornecer contribuições para que eles desenvolvam sua capacidade crítica.

A educação do gosto pela música não é apenas tarefa da família e da escola, mas também dos alunos. Se não assumirmos com decisão e firmeza essa parcela da prática educativa, permitiremos que os nossos alunos apreciem apenas o que os programas de TV e de rádio, a publicidade e a indústria da moda determinam.

É preciso considerar o fato de que o professor, quando se torna comprometido com o aluno e com uma educação de qualidade, fazendo do aluno alvo do processo ensino-aprendizagem, e cumprindo seu papel de orientador e facilitador do processo, legítima assim a teoria de uma facilitação da aprendizagem, através da interação entre sujeitos, ultrapassando, desse modo, a mera condição de ensinar.

No entanto, muitos fatores levam a questionar se esta prática educativa vem realmente acontecendo de maneira satisfatória nas instituições. Muitas vezes, as relações entre os sujeitos acabam por se contrapor, seja por motivos econômicos, sociais, políticos ou ideológicos, demonstrando falhas no cotidiano e lar, bem como limitações quanto à aquisição do conhecimento no processo ensino-aprendizagem.

Ao professor cabe à observação das evoluções individuais da turma, potencializando e incentivando criações, motivando a participação em todas as manifestações musicais de modo que a criança desenvolva as habilidades necessárias em determinadas situações. O professor precisa criar espaços e situações que a criança seja levada a espontaneidade, de maneira que sua sensibilidade seja aperfeiçoada, sem limites à criação.

O objetivo da escola não deve ser formar músicos profissionais, mas desenvolver a capacidade de percepção da criança ao ensiná-la a observar uma situação e comentar. Além disso, quando a criança é instigada a aprender com música, sua relação com os colegas e socialização é aperfeiçoada, per-

mitindo a interação e o trabalho em grupos, a partir da proposta de atividades, tomada de decisões, comunicação e imaginação, sabendo resolver problemas nas mais variadas situações encontradas em seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. V. B. Dança na escola: cultura corporal de massa, popular ou erudita? Revista EPE. Recife, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: . Acesso em 22/02/2021.
COLL, C. et al. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 1996.
DURKHEIM. E. Educação e Sociologia. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
LOUREIRO, A. M. A. O Ensino de Música na Escola Fundamental. 5ª ed. Campinas: Papirus, 2003.
Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF/ COEDI, 1998.
SCHAFER, M. O Ouvido Pensante. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2013.
SNYDERS, G. A Escola pode ensinar as alegrias da música? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
TAFURI, Johannella. O desenvolvimento musical através do canto na etapa infantil. In: IX ENCONTRO ANUAL DA ABEM. 2000. Belém. Anais do IX Encontro anual da ABEM , Belém, 2000. p. 53-65.
TRAVASSOS, L. C P. Inteligências Múltiplas In: Revista de Biologia e Ciências da Terra. v. 1; n. 2, 2011. Disponível em: . Acesso em 22/02/2021.
WERNECK, H. Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

LITERATURA INFANTIL

TELMA DE FÁTIMA IGLESIAS DOS SANTOS

RESUMO

Este artigo expõe a importância da literatura infantil no processo de ensino-aprendizagem, sendo ela uma entidade dinâmica por si só que oferece aos seus leitores muitos caminhos para o prazer, a reflexão e o envolvimento emocional A ironia da literatura infantil é que, embora seja ostensivamente para crianças, ela depende de adultos para sua existência. Essa relação recíproca entre adultos e criança é, no entanto, o cerne da educação. Objetivando de maneira bibliográfica explanar a literatura na educação, esta discussão pode ser uma das muitas maneiras pelas quais a literatura infantil e a pesquisa que inspira, pode ser um ativo produtivo e valioso para a educação, na medida em que sua narrativa imaginativa é o meio pelo qual ela traz o mundo para a sala de aula e leva a sala de aula para o mundo.
PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil; Aprendizagem e

ABSTRACT
Ensino. This article exposes the importance of children's literature in the teaching-learning process, being a dynamic entity in itself that offers its readers many avenues for pleasure, reflection and emotional involvement. The irony of children's literature is that, although it is ostensibly for children, it depends on adults for its existence. However, this reciprocal relationship between adult and child is the core of education. Aiming at bibliographically explaining literature in education, this discussion may be one of the many ways in which children's literature and the research it inspires can be a productive and valuable asset for education, insofar as its imaginative narrative is the medium by which she brings the world into the classroom and takes the classroom to the world.

KEYWORDS: Children's Literature; Learning and Teaching.

INTRODUÇÃO

Este artigo, de abordagem teórico-empírica, tem como propósito apresentar a importância da Literatura infantil para a construção do conhecimento da criança de maneira mais agradável, cultural, acessível e didática. O uso da literatura infantil é uma ferramenta indispensável no processo de alfabetização, inserção social, criação de valores culturais entre outros. O objetivo geral da pesquisa é refletir sobre o universo mágico da literatura infantil, sendo uma das formas que facilita a socialização e o ensino-aprendizagem durante o processo de alfabetização/Aprendizado. O objetivo específico é analisar a importância do processo literário no desenvolvimento da criatividade, capacidade cognitiva e no desenvolvimento de habilidades motoras de leitura e escrita. O procedimento metodológico é de natureza qualitativa, sendo desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica exploratória.
Dar às crianças acesso a todas as variedades de literatura, não só as nacionais já inseridas no currículo, mas também á literaturas internacionais, e à livros contidos dentro da literatura brasileira que é tão rica ainda não explorados(previamente selecionadas de acordo com a faixa etária e o propósito pedagógico) é extremamente importante para seu sucesso. Educadores, pais e membros da comuni-

dade devem ajudar os alunos a desenvolver amor e paixão pela leitura. A leitura da literatura não é apenas importante no desenvolvimento de habilidades cognitivas o que promove o bom desempenho na escola, ou ambiente de trabalho, mas também é valiosa por outras razões. A literatura infantil é importante porque fornece aos alunos oportunidades para alunos desenvolverem apreço pelo próprio patrimônio cultural e pelos outros; ajuda a desenvolverem inteligência emocional e criatividade; nutre o crescimento e o desenvolvimento da personalidade e das habilidades sociais do aluno; e transmite literatura e temas importantes de uma geração para outra

DESENVOLVIMENTO

Historicidade e Aplicações da Literatura Infantil no Ensino.

No início do século XVII, a literatura destinada às crianças eram livros que ensinavam valores, hábitos e ajudavam as mesmas á enfrentar a realidade social. Importante lembrar que nesta época, a criança era considerada como um "aprndiz" de adulto dessa maneira precisavam dominar as mesmas responsabilidades e valores de tal. A literatura infantil ganha espaço no final do século XVII, quando se começa a escrever para o público infantil, tomando proporção significativa no século XVIII. Dessa maneira, com o conceito de criança alterado, a magia da literatura infantil passa a superar as resistências da condição mercadológica do livro, e se difundir por meio das traduções e adaptações estrangeiras que inspiram os contos de fada como são conhecidos hoje, "Chapeuzinho Vermelho" "Cinderela", e "A Bela Adormecida" de Charles Perrault "A Gata Borralheira", "João e Maria", "Rapunzel" e "Branca de Neve" dos Irmãos Grimm, e tantos outros como: Cristian Andersen, Lewis Carrol, Collodi, La Fontaine e Frank Baum, que juntos transformaram a literatura infantil num mundo cheio de descobertas, de prazeres, emoções, e o começo de uma longa caminhada até o mundo mágico da leitura.

Os primeiros livros direcionados ao público infantil, surgiram em meados do século XVIII. Autores como La Fontaine e Charles Perrault criavam suas obras, enfocando principalmente os contos de fadas. Desde então, a literatura infantil foi ganhando seu espaço e apresentando sua relevância. Dessa forma, muitos autores surgiram, tais como como Hans Christian Andersen, os irmãos Grimm e Monteiro Lobato, imortalizados pela grandiosidade de suas obras. Nesta época, a literatura infantil ainda era tida como objeto de valor comercial entretenimento, principalmente para a sociedade aristocrática. Com o passar do tempo, a sociedade cresceu e modernizou-se por meio da industrialização, expandindo assim, a produção de livros, com outras finalidades e também mais acessíveis as demais classes sociais.

Monteiro Lobato além de escritor como tradutor teve papel fundamental na difusão da literatura Internacional na cultura brasileira traduziu mais de cem obras, das quais merecem destaque: Alice no País das Maravilhas, Novos Contos de Andersen e os Contos de Fadas de Perrault. Monteiro Lobato se destacou ainda na criação de histórias direcionadas especialmente para as crianças de um conhecimento nascido dos livros de literatura com caráter utilitário(Educar os bons costumes por meio de obras fictícias, beneficiando os personagens "bons" em detrimento dos "maus" a obediência também era muito focada nos livros dos irmãos Grimm, as nossas histórias clássicas na verdade tinham finais cheios de moral, e a maioria eram tristes e sombrios como o trágico final original da chapeuzinho vermelho que por não obedecer à mãe desviar seu caminho original, falar com estranhos acabava morrendo devorada por um lobo, curiosidades à parte, voltando a monteiro.

Em 1921 Lobato, publicou "O Saci" "Narizinho Arrebitado", seguido por Sítio do "Pica–Pau Amarelo" e "Reinações de Narizinho", sendo que essas obras apresentaram ao público brasileiro um dos universos mais famosos e encantadores, como o caso da boneca falante Emília. Monteiro Lobato dedicou-se á produção literária brasileira ao público infantil, pois acreditava que para haver mudanças na sociedade, era preciso formar a criança.

A escola e literatura sempre caminharam juntas, pois para adquirir livros era preciso que as crianças dominassem a língua escrita, a leitura e cabia a escola com seus professores e também a tutores, muito comuns na aristocracia auxiliar no desenvolvimento esta capacidade. Lajolo & Zilbermann, diz que "a escola passa a habilitar as crianças para o consumo das obras impressas, servindo como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo". (2002, p.25) Até as duas primeiras décadas do século XX, as obras didáticas produzidas para a infância, apresentavam um caráter ético-didático, ou seja, o livro tinha a finalidade de educar.

Com o desenvolvimento da sociedade como um todo a literatura também cresceu, e é moldada a cada dia expande os caminhos da atividade humana, valorizando ainda princípios morais sem deixar de abordar a aventura, o cotidiano, a escola, a família o esporte, as brincadeiras, as diferenças raciais e sociais, abrangendo até no campo da política e suas implicações.

Atualmente a dimensão de literatura infantil é muito mais ampla e importante. Ela proporciona à criança um desenvolvimento emocional, social e cognitivo indiscutíveis. Segundo Abramovich (1997) quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara, sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância, como medos, sentimentos de inveja e de carinho, curiosidade, dor, perda, além de reproduzirem diversos assuntos.

É por meio da história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica...É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 1997, p.17)

Quando a criança ouve ou lê uma história e é capaz de comentar, indagar, duvidar ou discutir sobre ela, realiza uma interação verbal, que neste caso, vem ao encontro das noções de linguagem de Bakhtin (1992). Para ele, o confrontamento de ideias, de pensamentos em relação aos textos, tem sempre um caráter coletivo, social. O conhecimento é adquirido na interlocução, o qual evolui por meio do confronto, da contrariedade. Assim, a linguagem segundo Bakthin (1992) é constitutiva, isto é, o sujeito constrói o seu pensamento, a partir do pensamento do outro, portanto, uma linguagem dialógica.

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar, etc. Neste diálogo, o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com as suas ações. Ele se põe todo na palavra e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 1992, p112)

E é partindo desta visão da interação social e do diálogo, que se pretende compreender a relevância da literatura infantil, que segundo afirma Coelho (2001, p.17), “é um fenômeno de linguagem resultante de uma experiência existencial, social e cultural. “A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto. Segundo Coelho (2002) a leitura, no sentido de compreensão do mundo é condição básica do ser humano.

A compreensão e sentido daquilo que o cerca inicia-se quando bebê, nos primeiros contatos com o mundo. Os sons, os odores, o toque, o paladar, de acordo com Martins (1994) são os primeiros passos para aprender a ler, no entanto é uma atividade que implica não somente a decodificação de símbolos, ela envolve uma série de estratégias que permite o indivíduo compreender o que lê. Neste sentido, relata os PCN’s (2001, p.54.) O ato de ler então, não representa apenas a decodificação, já que esta não está imediatamente ligada a uma experiência, fantasia ou necessidade do indivíduo. De acordo com os PCN’s (2001) a decodificação é apenas uma, das várias etapas de desenvolvimento da leitura. A compreensão das ideias percebidas, a interpretação e a avaliação são as outras etapas que segundo Bamberguerd (2003, p.23) “fundem-se no ato da leitura”. Desta forma, trabalhar com a diversidade textual, segundo os PCN’s (2001), fazendo com que o indivíduo desenvolva significativamente as etapas de leitura é contribuir para a formação de leitores competentes.

Ouvir para ler

Ouvir histórias é um acontecimento tão prazeroso que desperta o interesse das pessoas em todas as idades. Se os adultos adoram ouvir uma boa história, a criança é capaz de se interessar e gostar ainda mais por elas, já que sua capacidade de imaginar é mais intensa. A narrativa faz parte da vida da criança desde quando bebê, através da voz amada, dos acalantos e das canções de ninar, que mais tarde vão dando lugar às cantigas de roda, a narrativas curtas sobre crianças, animais ou natureza. O primeiro contato da criança com um texto é realizado oralmente, quando o pai, a mãe, os avós ou outra pessoa conta-lhe os mais diversos tipos de histórias. A preferida, nesta fase, é a história da sua vida. A criança adora ouvir como foi que ela nasceu, ou fatos que aconteceram com ela ou com pessoas da sua família. À medida que cresce, já é capaz de escolher a história que quer ouvir, ou a parte da história que mais lhe agrada. É nesta fase, que as histórias vão tornando-se aos poucos mais extensas, mais detalhadas.

A criança passa a interagir com as histórias, acrescenta detalhes, personagens ou lembra de fatos

que passaram despercebidos pelo contador. Essas histórias reais são fundamentais para que a criança estabeleça a sua identidade, compreender melhor as relações familiares. Outro fato relevante é o vínculo afetivo que se estabelece entre o contador das histórias e a criança. Contar e ouvir uma história aconchegado a quem se ama é compartilhar uma experiência gostosa, na descoberta do mundo das histórias e dos livros.

Algum tempo depois, as crianças passam a se interessar por histórias inventadas e pelas histórias dos livros, como: contos de fadas ou contos maravilhosos, poemas, ficção, etc. Têm nesta perspectiva, a possibilidade de envolver o real e o imaginário que de acordo com Sandroni & Machado (1998, p.15) afirmam que "os livros aumentam muito o prazer de imaginar coisas. A partir de histórias simples, a criança começa a reconhecer e interpretar sua experiência da vida real".

É importante contar histórias mesmo para as crianças que já sabem ler, pois segundo Abramovich (1997, p.23) "quando a criança sabe ler é diferente sua relação com as histórias, porém, continua sentindo enorme prazer em ouvi-las". Quando as crianças maiores ouvem as histórias, aprimoram a sua capacidade de imaginação, já que ouvi-las pode estimular o pensar, o desenhar, o escrever, o criar, o recriar. Num mundo hoje tão cheio de tecnologias, onde as informações estão tão prontas, a criança que não tiver a oportunidade de suscitar seu imaginário, poderá no futuro, ser um indivíduo sem criticidade, pouco criativo, sem sensibilidade para compreender a sua própria realidade.

Portanto, garantir a riqueza da vivência narrativa desde os primeiros anos de vida da criança contribui para o desenvolvimento do seu pensamento lógico e também de sua imaginação, que segundo Vigotsky (1992, p.128) caminham juntos: "a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista.". Neste sentido, o autor enfoca que na imaginação a direção da consciência tende a se afastar da realidade. Esse distanciamento da realidade através de uma história por exemplo, é essencial para uma penetração mais profunda na própria realidade: "afastamento do aspecto externo aparente da realidade dada imediatamente na percepção primária possibilita processos cada vez mais complexos, com a ajuda dos quais a cognição da realidade se complica e se enriquece. (VIGOTSKY, 1992, p.129) ".

É importante que o livro seja tocado pela criança, folheado, de forma que ela tenha um contato mais íntimo com o objeto do seu interesse. A partir daí, ela começa a gostar dos livros, percebe que eles fazem parte de um mundo fascinante, onde a fantasia apresenta-se por meio de palavras e desenhos. De acordo com Sandroni & Machado (1998, p.16) "o amor pelos livros não é coisa que apareça de repente". É preciso ajudar a criança a descobrir o que eles podem oferecer. Assim, pais e professores têm um papel fundamental nesta descoberta: serem estimuladores e incentivadores da leitura.

A literatura infantil é valiosa porque promove a personalidade e o desenvolvimento social. As crianças são muito influenciáveis durante os anos de formação, e a literatura infantil pode ajudá-las a se tornarem pessoas atenciosas, inteligentes e amigáveis. Jean Piaget, psicólogo do desenvolvimento, diz que quando os alunos passam do estágio pré- operacional para o estágio operacional do desenvolvimento cognitivo, eles se tornam menos egocêntricos. Considerando que os alunos na pré-escola e jardim de infância podem ser inteiramente focados em si mesmos, à medida que os alunos crescem, eles começam a levar em conta os sentimentos e pontos de vista dos outros. Ser capaz de entender os pontos de vista de outras pessoas e não ser egoísta são habilidades importantes que os adultos devem nutrir nas crianças, como diz Norton que "relacionamentos aceitáveis exigem uma compreensão dos sentimentos e pontos de vista dos outros" (2010, p. 27).

A literatura infantil pode promover o desenvolvimento social incentivando os alunos a aceitar outras pessoas e suas diferenças. A literatura infantil também pode incentivar os alunos a desenvolver relacionamentos com as pessoas, incentivando o contato social. Uma amizade atípica é retratada em Loop the Loop (Dugan, 1992), onde uma criança pequena e uma pessoa idosa se tornam bons amigos e compartilham a alegria comum de brincar com os ioiôs. Em um casal de meninos têm a melhor semana de todas (Frazee, 2008), os meninos aprendem a pensar nas necessidades dos outros quando constroem um diorama para o avô que é fascinado por pinguins. A literatura incentiva os alunos a serem pessoas atenciosas e amigáveis, e esses traços podem ser consistentes com o desenvolvimento de estudantes em cidadãos de qualidade.

Finalmente, a literatura infantil é valiosa porque é uma tradição atemporal, na qual "os livros são o principal meio de transmitir nossa herança literária de uma geração para outra" (Norton, 2010, p. 3). Histórias clássicas como a de Dr. Seuss e Think That Heard na Mulberry Street (Geisel, 1989) e The

Cat in the Hat (Geisel, 1957) são livros importantes para ler para crianças por causa de sua herança literária. Para um público mais jovem, as crianças poderiam desenvolver suas habilidades cognitivas e de linguagem por meio da exposição às rimas de Mother Goose. Um exemplo de uma boa coleção dessas rimas clássicas é Hey Diddle e Other Mother Goose Rhymes (dePaola, 1998). Crianças em séries mais antigas podem aprender a apreciar as peças clássicas e mensagens de William Shakespeare em livros ilustrados que visam tornar as peças mais acessíveis. Muitas versões das obras de Shakespeare estão disponíveis em formatos abreviados e de livros ilustrados, incluindo Romeu e Julieta (Coville, 1999) e The Tempest (Mayer, 2005).

Valores da Literatura e sua relação Pedagógica/ Sociocultural

O primeiro valor a ser observado é que a literatura infantil fornece aos alunos a oportunidade de responder à literatura e desenvolver suas próprias opiniões sobre o tópico. Isso fortalece o domínio cognitivo do desenvolvimento, uma vez que incentiva um pensamento mais profundo sobre a literatura. Literatura de qualidade não diz ao leitor tudo o que ele precisa saber; isso permite alguma diferença de opinião. Um leitor pode tirar algo completamente diferente da literatura do que o leitor seguinte, baseado nos dois pontos de vista e experiências pessoais. Os alunos podem aprender a avaliar e analisar a literatura, além de resumir e formular hipóteses sobre o tópico.
Norton diz que, para as crianças, “livros ilustrados sem palavras são excelentes estímulos para a linguagem oral e escrita” (2010, p. 9). Os alunos que leem livros sem palavras como A Ball for Daisy (Raschka, 2011), The Yellow Umbrella (Liu, 1987), ou A Bruxinha Atrapalhada Eva Furnari(2003) poderão analisar as ilustrações e desenvolver seu próprio diálogo para a história. Isso fortalece as funções cognitivas dos alunos em poder formar opiniões por conta própria e se expressar através da linguagem, resumindo o enredo de um livro sem palavras.

Podemos explorar a criatividade e entrar em um mundo de fantasias com questões existenciais e conflitos reais como por exemplo em Reinações de Narizinho, um livro que reúne histórias escritas por Monteiro Lobato em 1920. Narrando as aventuras que acontecem no Sítio do Picapau Amarelo; apresenta Emília, Tia Nastácia, Dona Benta e sua neta Lúcia. Lúcia, mais conhecida como Narizinho, é quem deve transportar o leitor a viagens pelo mundo da fantasia de maneira leve criativa e cativante Monteiro mostra costumes e crianças além de inserir personagens do Folclore brasileiro.

Em O Gênio do Crime João Carlos Marinho, traz a prática de colecionar figurinhas muito presente na infância, e por meio de uma história envolvente com um suspense de não vermos a hora de terminar retrata a história de Seu Tomé um homem bom, proprietário de uma fábrica de figurinhas de futebol, uma fábrica clandestina entra em cena e atrapalha os negócios desse empresário,. Edmundo, Pituca e Bolachão, e mais adiante, Berenice, entram em cena para descobrir a fábrica clandestina. Acontece que não se trata de simples bandidos, a quadrilha é chefiada por um gênio do crime, e os meninos terão de botar a cabeça para funcionar se quiserem resolver a situação, com códigos e mensagens secretas esse livro incentiva as crianças a pensarem, usarem o raciocínio lógico e a perceberem que no mundo há também empresas clandestinas o que não é correto e muitas vezes lesa tanto o consumidor quanto o empresário íntegro.

Outro Universo mágico favorito de muitas crianças e até adultos que vale a pena passar ás crianças de educação infantil está O Pequeno Príncipe uma obra literária do escritor francês Antoine de Saint-Exupéry, que conta a história da amizade entre um homem triste por ninguém compreender os seus desenhos, que cai no deserto do Saara e após adormecer e acordar se depara com um principezinho cheio de imaginação e criatividade, este habita um asteroide no espaço possui apenas rosa e três vulcões, um deles inativo uma cabra, além disso esse virtuoso garotinho viaja pelo espaço visita outros planetas, cativa uma raposa e ainda ajuda o Aviador a concertar seu avião para voltar para casa. Essa história é linda cheio de muitas possíveis interpretações;

O título original é Le Petit Prince, e o livro foi publicado pela primeira vez em 1943, nos Estados Unidos; é o terceiro livro mais traduzido do mundo, contabilizando aproximadamente mais de 160 idiomas, e um dos mais vendidos por todo o planeta. Com frases cheias de significado e valores podemos citar algumas a serem trabalhadas em sala de aula:

“O essencial é invisível aos olhos, e só se pode ver com o coração;

Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que a fez tão importante;

Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas.”

No processo de alfabetização, a literatura infantil

proporciona objetivos específicos de aprendizagem, as crianças passam a enxergar a literatura não só como forma inventada, contudo sem deixar de estar ligada à fatos reais, por meio do contato direto com a leitura, as imagens, o contato individual e em silêncio com o livro. A cultura implica no modo de ser da sociedade, e a literatura sendo um fato cultural, acompanha esse desenvolvimento revelando dimensões culturais. Como afirma Corsino (2009)

Em segundo lugar, a literatura infantil oferece uma oportunidade para os alunos aprenderem sobre sua própria herança cultural e as culturas de outras pessoas. É crucial que as crianças aprendam esses valores porque "é necessário desenvolver atitudes positivas em relação à nossa própria cultura e às culturas dos outros para o desenvolvimento social e pessoal" (Norton, 2010, p. 3). Ao dizer isso, no entanto, ao ensinar os alunos sobre a herança cultural dos outros, deve-se ter muito cuidado ao selecionar quais livros recomendar aos jovens leitores. Há muitas histórias, alguns contos populares, que contêm estereótipos flagrantes e imprecisões sobre certos grupos culturais. No entanto, existem alguns livros infantis que são mais precisos no ensino das diferenças culturais dos outros.

Podemos ensinar história de maneira mais interessante e criativa como no livro O Vampiro que Descobriu o Brasil(Ivan Jaf 1999), protagonizado por Antônio Brás um recém transformado Vampiro que no intuito de retomar sua condição de humano, ao descobrir o paradeiro do velho vampiro, que o transformou como tripulante na embarcação europeia a caminho das Índias, dá início à sua busca ao mesmo e embarca na armada de Cabral. Um romance repleto de criatividade exaltando vários pontos e períodos importantes da história Brasileira.

Uma história chamada "Eric" de Tales from Outer Suburbia (Tan, 2009) é uma história comovente sobre uma família que recebe um estudante de intercâmbio e deve aprender sobre seus convidados e aceitar as diferenças entre suas culturas. Tem uma mensagem positiva sobre a aceitação encorajadora das diferenças culturais entre as pessoas, o que é algo que queremos ajudar a nutrir em nossos alunos.

Outro livro que ajuda a discutir cultura é Going Home (Bunting, 1996), que é a história de uma família de imigrantes mexicanos com as crianças que nasceram nos EUA. Há uma diferença no que "lar" é para os pais e os filhos, e quando eles fazem uma viagem ao México, as crianças percebem o quão importante é a cultura e pátria de seus pais para eles. Há muitos livros disponíveis que retratam a cultura como uma peça importante da sociedade que deve ser valorizada e valorizada, e esses livros podem ter grande valor para os alunos.

Temos ainda Estrelas Tortas de Walcyr Carrasco(2003) onde pode ser trabalhada a capacidade de lidar com adversidades, inclusão social de um portador de necessidades especiais, já que o livro discute a inserção de uma protagonista que precisa lidar com a perda dos movimentos das pernas e da esperança para redescobrir o amor pela vida, ela e todos ao seu redor precisam lidar com essa nova condição especial e reaprender a sonhar e viver.

Ler o mundo, ouvir histórias são fatores que influenciam na formação do leitor, uma vez que a formação do leitor se inicia nas suas primeiras leituras de mundo, na prática de ouvir histórias narradas oralmente ou a partir de textos escritos, na elaboração de significados e na descoberta de que as marcas impressas produzem linguagem (CORSINO, 2009, p. 57).

Em terceiro lugar, a literatura infantil ajuda os alunos a desenvolver a inteligência emocional. As histórias têm o poder de promover o desenvolvimento emocional e moral. A literatura infantil "contém numerosos momentos de crise, quando os personagens tomam decisões morais e contemplam os motivos de suas decisões", uma habilidade importante para as crianças verem modelada

(Norton, 2010, p. 34). Guji (Chen, 2004), por exemplo, é uma história sobre um crocodilo que é adotado em uma família de patos. Em última análise, ele deve escolher entre trair sua família adotiva e voltar para sua própria "espécie". e ele decide permanecer fiel às suas crenças e não trair sua família.

The Scar (Moundlic, 2007) é um livro eficaz para ler com os alunos, a fim de ensiná-los sobre como responder à dor, como é sobre um menino cuja mãe morre. Isso requer um nível complexo de inteligência emocional, já que muitas crianças pequenas não entendem a morte. O tema da morte seria mais apropriado para um nível mais antigo, mas é um tópico importante para discutir com os alunos. Outro livro que incentiva a inteligência emocional é Selma (Bauer, 2002), que discute o que é preciso para uma ovelha jovem ser feliz. É uma história filosófica dentro de um livro ilustrado e desafia os alunos a pensar sobre o que a felicidade realmente é.

A literatura e os estágios de desenvolvimento da

criança

Durante o seu desenvolvimento, a criança passa por estágios psicológicos que precisam ser observados e respeitados no momento da escola de livros para ela. Essas etapas não dependem exclusivamente de sua idade, mas de acordo com Coelho (2002) do seu nível de amadurecimento psíquico, afetivo e intelectual e seu nível de conhecimento e domínio do mecanismo da leitura. Neste sentido, é necessária a adequação dos livros às diversas etapas pelas quais a criança normalmente passa. Existem cinco categorias que norteiam as fases do desenvolvimento psicológico da criança: o pré-leitor, o leitor iniciante, o leitor-em-processo, o leitor fluente e o leitor crítico.

O pré-leitor: categoria que abrange duas fases. Primeira infância (dos 15/17 meses aos 3 anos) nesta fase a criança começa a reconhecer o mundo ao seu redor através do contato afetivo e do tato. Por este motivo ela sente necessidade de pegar ou tocar tudo o que estiver ao seu alcance. Outro momento marcante nesta fase é a aquisição da linguagem, onde a criança passa a nomear tudo a sua volta. A partir da percepção da criança com o meio em que vive, é possível estimulá-la oferecendo-lhe brinquedos, álbuns, chocalhos musicais, entre outros. Assim, ela poderá manuseá-los e nomeá-los e com a ajuda de um adulto poderá relacioná-los propiciando situações simples de leitura.

Segunda infância (a partir dos 2/3 anos) é o início da fase egocêntrica. Está mais adaptada ao meio físico e aumenta sua capacidade e interesse pela comunicação verbal. Como interessa-se também por atividades lúdicas, o "brincar "com o livro será importante e significativo para ela.

Nesta fase, os livros adequados, de acordo com Abramovich (1997) devem apresentar um contexto familiar, com predomínio absoluto da imagem que deve sugerir uma situação. Não se deve apresentar texto escrito, já que é através da nomeação das coisas que a criança estabelecerá uma relação entre a realidade e o mundo dos livros.

Livros que propõem humor, expectativa ou mistério são indicados para o pré-
leitor.

A técnica da repetição ou reiteração de elementos são segundo Coelho (2002, p.34) "favoráveis para manter a atenção e o interesse desse difícil leitor a ser conquistado". O leitor iniciante (a partir dos 6/7 anos) Essa é a fase em que a criança começa a apropriar-se da decodificação dos símbolos gráficos, mas como ainda se encontra no início do processo, o papel do adulto como "agente estimulador" é fundamental.

Os livros adequados nesta fase devem ter uma linguagem simples com começo, meio e fim. As imagens devem predominar sobre o texto. As personagens podem ser humanas, bichos, robôs, objetos, especificando sempre os traços de comportamento, como bom e mau, forte e fraco, feio e bonito. Histórias engraçadas, ou que o bem vença o mal atraem muito o leitor nesta fase. Indiferentemente de se utilizarem textos como contos de fadas ou do mundo cotidiano, de acordo com Coelho (ibid., p. 35) "eles devem estimular a imaginação, a inteligência, a afetividade, as emoções, o pensar, o querer, o sentir".

O leitor-em-processo (a partir dos 8/9anos) A criança nesta fase já domina o mecanismo da leitura. Seu pensamento está mais desenvolvido, permitindo-lhe realizar operações mentais. Interessa-se pelo conhecimento de toda a natureza e pelos desafios que lhes são propostos. O leitor desta fase tem grande atração por textos em que haja humor e situações inesperadas ou satíricas. O realismo e o imaginário também agradam a este leitor. Os livros adequados a esta fase devem apresentar imagens e textos, estes, escritos em frases simples, de comunicação direta e objetiva. De acordo com Coelho (2002) deve conter início, meio e fim. O tema deve girar em torno de um conflito que deixará o texto mais emocionante e culminar com a solução do problema.

O leitor fluente (a partir dos 10/11 anos) O leitor fluente está em fase de consolidação dos mecanismos da leitura. Sua capacidade de concentração cresce e ele é capaz de compreender o mundo expresso no livro. Segundo Coelho (2002) é a partir dessa fase que a criança desenvolve o "pensamento hipotético dedutivo" e a capacidade de abstração. Este estágio, chamado de pré-adolescência, promove mudanças significativas no indivíduo. Há um sentimento de poder interior, de ver-se como um ser inteligente, reflexivo, capaz de resolver todos os seus problemas sozinhos. Aqui há uma espécie de retomada do egocentrismo infantil, pois assim como acontece com as crianças nesta fase, o pré-adolescente pode apresentar um certo desequilíbrio com o meio em que vive.

O leitor fluente é atraído por histórias que apresentem valores políticos e éticos, por heróis ou heroínas que lutam por um ideal. Identificam-se com textos que apresentam jovens em busca de espaço no meio em que vivem, seja no grupo, equipe, entre outros. É adequado oferecer a esse tipo de leitor

histórias com linguagem mais elaborada. As imagens já não são indispensáveis, porém ainda são um elemento forte de atração. Interessam-se por mitos e lendas, policiais, romances e aventuras. Os gêneros narrativos que mais agradam são os contos, as crônicas e as novelas.

O leitor crítico (a partir dos 12/13 anos) nesta fase é total o domínio da leitura e da linguagem escrita. Sua capacidade de reflexão aumenta, permitindo-lhe a Inter textualização. Desenvolve gradativamente o pensamento reflexivo e a consciência crítica em relação ao mundo. Sentimentos como saber, fazer e poder são elementos que permeiam o adolescente. O convívio do leitor crítico com o texto literário, segundo Coelho (2002, p.40) “deve extrapolar a mera fruição de prazer ou emoção e deve provocá-lo para penetrar no mecanismo da leitura”.

O leitor crítico continua a interessar-se pelos tipos de leitura da fase anterior, porém, é necessário que ele se aproprie dos conceitos básicos da teoria literária. De acordo com Coelho (ibid., p.40) a literatura é considerada a arte da linguagem e como qualquer arte exige uma iniciação. Assim, há certos conhecimentos a respeito da literatura que não podem ser ignorados pelo leitor crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil é extremamente valiosa tanto no ambiente escolar como em casa. Professores e pais devem ser capazes de selecionar e disponibilizar literatura de qualidade, a fim de dar aos alunos e filhos acesso aos melhores livros para incentiva-los a buscarem a leitura como fonte de prazer e conhecimento, obtendo assim os benefícios da leitura no domínio de linguagens, desenvolvimento de capacidades e no aprendizado. Logo, quanto mais cedo a criança tiver contato com a literatura infantil e perceber o prazer que a leitura produz, maior será a probabilidade de ela tornar-se um adulto leitor, entram aí os pais, familiares e educadores na valorização da leitura. Isso se faz com bons exemplos, é importante que os pais leiam em casa com os filhos, deixem um pouco o celular, a televisão e o computador de lado para mostrarem por meio de ações o valor e a importância da leitura.

O contato com a leitura faz com que a criança adquira uma postura crítico- reflexiva, extremamente relevante à sua formação cognitiva. A literatura infantil é valiosa ao fornecer uma oportunidade de responder à literatura, bem como ao conhecimento cultural, à inteligência emocional e à criatividade, ao desenvolvimento social e de personalidade, bem como o aprendizado de valores éticos-morais. A exposição de crianças à literatura de qualidade pode contribuir para a criação de indivíduos responsáveis, bem-sucedidos e atenciosos. Educadores que oferecem pequenas doses diárias de leitura agradável, de auto iniciativa, com naturalidade, desenvolverão na criança um gosto pela leitura que poderá acompanhá-la por toda vida. Educar é preciso, usar da literatura como uma das ferramentas para o sucesso da educação é fundamental, negar tal educação é negligenciar um futuro promissor à nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ABROMOVICH, F. Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices. São Paulo, 1997.

BAMBERGER, R. Como Incentivar o Hábito de Leitura. São Paulo: Cultrix,
1977.

. Ministério da Educação – Ensino Fundamental de nove anos- Orientações Gerais. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2004.

BAPTISTA, Monica Correia. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos. In: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica 2010.

BETTELHEIM, B. A. Psicanálise dos Contos de Fadas. Rio de Janeiro: Paz e
Terra 1980.

CARVALHO, Barbara Vasconcelos, (1989). A literatura infantil – visão histórica e crítica – 6 Ed. São Paulo: Global.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1991.

CANTARELLI, Ana Paula. Literatura Infantil: Instrumento educacional. Disponível em:http://notaterapia.com.br/2016/10/10/25-classicos-da-literatura-infantil-brasileira/ e Livro O Pequeno Príncipe, de Saint-Exupéry Disponível em: https://www.culturagenial.com/livro-o- pequeno-principe/ Acesso em: 03 Jun. 2019

CORSINO, Patrícia. Prática Educativa da Língua Portuguesa na Educação Infantil. Curitiba: IESDE Brasil/A. 2009

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna 2000.

COSTA, Marta Morais Da. Literatura, Leitura e Aprendizagem. Curitiba: IESDE Brasil/A. 2008.

FARIA, M. A. Como usar a literatura infantil na sala de aula. 3. ed. São Paulo:Contexto, 2004.
FILHO, Domício Proença. A linguagem literária. São Paulo: Ática, 2007. FREIRE, Paulo. Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d`água, 1993.

Livro O Pequeno Príncipe, de Saint-Exupéry https://www.culturagenial.com/livro-o-pequeno-principe/

MACHADO, Irene A. Literatura e Redação. São Paulo: Scipione, 1994.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. 5. ed. São Paulo: Contexto,
2008

TFOUNI, L. V. Letramento e Alfabetização. 8. ed. São Paulo. Cortez, 2006.

TEBEROSKY, Ana Colomer Teresa. Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtiva.Porto Alegre: Artmed, 2003, p.110 – 192.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes,
1989.

ZILBERMAN Regina & LAJOLO Marisa. A Formação da Leitura no Brasil (Editora Ática 1985).

A ESCOLA COMO UM ESPAÇO PRIVILEGIADO: PROMOÇÃO DA SAÚDE FÍSICA E PSÍQUICA DOS JOVENS

THAIS MOURA MARINHO

RESUMO
Interpretar o comportamento dos alunos é um dos grandes desafios, e motivo de inquietação por parte dos pais e docentes, 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 escola é um dos locais onde a criança e o adolescente permanecem vinculado por tempo considerável sendo um espaço indispensável para a abordagem sobre saúde física e psíquica. Sendo um espaço privilegiado para trabalhar no âmbito da educação para o tema, sendo facilitadora da mudança de atitudes e de comportamentos tomada de decisão frente a situações de risco, devendo a comunidade escolar assumir-se como promotora de estilos de vida mais saudáveis. PALAVRAS-CHAVE: Adolescência; Comportamentos de risco e Vulnerabilidade.

INTRODUÇÃO

Situações de risco são inerentes aos jovens, condição presente em vários momentos da juventude e fase adulta, podendo ter início ainda na infância. Sempre estivemos e sempre estaremos em condições vulneráveis em diferentes graus de intensidade que mudam ao longo do tempo durante toda a vida. É possível perceber, muitas vezes, esses comportamentos conflituosos no cotidiano da sala de aula.
Mas, compreendendo que a adolescência é uma fase de transição complexa e de autodescoberta, onde ocorre confusão de sentimentos e mudanças fisiológicas que podem ser determinantes em suas escolhas, permite que a escola se prepare para intervir e se tornar um espaço seguro e sem preconceitos para o debate sobre esses conflitos. Posto que o fundamental na perspectiva pedagógica é de prepará-los para fazerem escolhas melhores, para o convívio em sociedade, além de proporcionar momentos de sociabilização e pertencimento.

DESENVOLVIMENTO

A adolescência é considerada como um período de dúvidas, conflitos internos e externos, mudanças, transformações e descobertas, o que pode incitar o uso de drogas, envolvimento em situações de violências, relações sexuais desprotegidas e outras vulnerabilidades. Em meio a essa mudança, comumente o adolescente é pressionado a assumir comportamentos e tomar decisões impostas pelo seu meio social (COIMBRA et al., 2005).
Cabe apontar que essa desbravatura vivenciada pelo adolescente, muitas vezes, traz grande inquietação entre pais e familiares, profissionais de educação e saúde, pois, se essa aproximação acontecer com um grupo que esteja experimentando ou utilizando qualquer tipo de droga ou outras atitudes de risco, o adolescente poderá ser pressionado a compartilhar dessa experiência. Dentre os inúmeros fatores de risco, pode-se mencionar: o fácil acesso

as substâncias, conflitos familiares graves, conflitos em espaços de convivência e a dificuldade de se inserir em outros grupos de adolescentes (RIBEIRO et al., 2018).
Segundo a Política Nacional brasileira sobre drogas é importante "Reconhecer a necessidade de conscientização do indivíduo e da sociedade em relação aos fatores de risco, com ações efetivas de mitigação desses riscos, em nível individual e coletivo."
As atitudes de risco estão intimamente ligadas ao consumo de álcool e outras drogas na adolescência, como um meio de sociabilização, sendo essas de grande prejuízo no rendimento escolar, respeito às normas e engajamento social (BRASIL, 2019).
Por outro lado, a imaturidade irresponsável juvenil pode trazer benefícios a sociedade, pois promove aspirações, idealismo e o pensamento criativo que, de certa forma, apresenta o novo à sociedade. Como ainda não estabeleceram a desilusão por completo, apresentam soluções criativas para experimentar a liberdade de pensar e reformular ideias já constituídas pela sociedade. Promove a inovação e novas questões a serem discutidas de acordo com as demandas da geração (WINNICOTT, 1975, p. 202).
Promover um espaço seguro e sem preconceito para interação com os jovens e debate sobre os temas da adolescência, sentimentos e álcool. Estimular atividades diversas que possibilitem a reflexão sobre pertencimento, criticidade e o

desenvolvimento afetivo social no sentido da desenvolver de sua plena cidadania (RIBEIRO et al., 2018).
Na escola temos o trabalho em conjunto, o desenvolvimento individual, o material comum e o material privado, o espaço do outro e o seu espaço, o respeito e a imposição, os espaços de convívio com grupos maiores, o conhecimento sendo transformado em aprendizado, a hierarquia, regras, normas e condutas, direitos e deveres, responsabilidades e consequências, conflitos e amizades, descobrimentos e frustações. Os choques de diversas culturas, religiões, sexos, origens, etnias, idades, opiniões, situação socioeconômica e comportamentos dia após dia. Um espaço para tais interações devem ser valorizado e respeitado (SAYÃO, 2016).
Ressaltando que, a escola, deve ser pensada como um todo, inclusive por seus profissionais, em destaque, o professor. Esse profissional deve ser considerar parte de um público que precisa ser constantemente aperfeiçoado, questionado e formado, seu desinteresse pode refletir em seus educandos, inclusive por assuntos que norteiam a adolescência, afinal, toda a sociedade está em constante mudança, inclusive seus jovens. Muitas vezes não sabemos como se portar em dadas situações, mas com informação, prática e estudos é possível elaborar um plano de ação que fará muita diferença no dia a dia da escola e no processo de ensino aprendizagem englobando os assuntos que são de interesses dos adolescentes (COIMBRA et al., 2005).
Se faz necessário o acolhimento das questões juvenis, e meios de gerenciar os conflitos e situações de pressão. A adolescência é uma fase que deve ser efetivamente vivida e é uma fase de descoberta pessoal. Se a escola puder ser a fonte de descobertas, sanções de dúvidas e um espaço onde transmita confiança, os alunos se sentirão motivados a participar de outras formas de autodescobrir-se. Um espaço escolar mais inclusivo contribui com a redução da vulnerabilidade e com a interação pessoal dos alunos, principalmente aqueles que apresentam condições emocionais mais problemáticas (SAYÃO, 2016).
Portanto, a intervenção na escola é uma importante etapa para preparar os adolescentes para fazer escolhas melhores para sí e para o convício em sociedade, através de um espaço para o debate ativo dos temas que norteiam os jovens e seus conflitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou a exploração do papel da escola para a sociedade e suas necessidades. Os pais, muitas vezes, não conseguem assumir essa demanda juvenil, mas antes mesmo de um encaminhamento para um atendimento especializado é importante acompanhar o jovem e atender sempre que possível nesses momentos de conflito no âmbito pedagógico. Portanto, promover o trabalho interdisciplinar e multiprofissional na escola, com a participação dos atores sociais capacitados e atualizados envolvidos no processo, é primordial para articular e fortalecer habilidades emocionais nos jovens, com objetivo ao desenvolvimento de adolescentes conscientizados aos fatores de risco que estejam em prol da promoção individual e geral à saúde, melhoria na relação interpessoal, a de prevenção ao uso de drogas, bem como, os possíveis prejuízos do âmbito de ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

Interpreting the behavior of students is one of the great challenges, and cause for concern on the part of parents and teachers, as well as the deal we should have with them, what is expected of them and how to provide a transformative education for the formation of a more critical and autonomous amid so many changes and social differences. The school is one of the places where children and adolescents remain linked for a considerable time and

is an indispensable space for addressing physical and mental health. Being a privileged space to work in the field of education for the theme, facilitating the change of attitudes and behaviors in decision-making in the face of risk situations, the school community should assume itself as a promoter of healthier lifestyles.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Política Nacional Sobre Drogas. 2019. Decreto Nº 9.761, de 11 de abril de 2019. Presidência da República Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9761.htm>. Acesso em: jan. 20.

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: jan. 2021.

RIBEIRO, W. A.; ANDRADE, M.; CIRINO, H. P.; TEIXEIRA, J. M.; MARTINSO, L. M.;

MARIANO, E. S. Adolescência, tabaco, álcool e drogas: uma revisão no olhar preventivo da educação em saúde na ESF. 2018. Revista Pró-univerSUS. Disponível em: <file:///C:/Users/thais/Downloads/1115-Texto%20do%20artigo-4288-1-10-20180604.pdf>. Acesso em: jan. 2021.

SAYÃO, Rosely & AQUINO, Julio Groppa. Em defesa da escola. São Paulo, Editora Papirus: 2016.

WINNICOTT, D. W. (1975). Morte e assassinato no processo do adolescente. In: O brincar & a realidade (pp. 194-203). Rio de Janeiro: Imago.

O LÚDICO E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

VALDETE VALDOSKI CUNHA DE MESQUITA

RESUMO

Este trabalho abordou o tema ludicidade durante o processo de desenvolvimento infantil, com a finalidade de cumprir as exigências do curso de Práticas Educativas: criatividade, ludicidade e jogos realizado pela ITEQ, de tema livre. O objetivo foi demonstrar a importância de jogos e brincadeiras durante a educação infantil, apresentando seus benefícios para a aquisição de habilidades principais ao decorrer do ciclo vital, ou seja, aspectos relacionados ao desenvolvimento de competências sociais, emocionais e cognitivas. O conteúdo pesquisado baseou-se em autores que apontaram os benefícios do brincar na primeira infância e seus reflexos, alguns deles citando outros importantes e reconhecidos para o desenvolvimento infantil - como Piaget e Vygotsky -, citados ou não neste. Os conteúdos foram extraídos de livros e sites relevantes, como Scielo e Pepsic, sendo selecionados artigos e textos vinculados à temática abordada, desprezando os que não apresentavam informações relevantes e coerentes. Dentre as informações apresentadas, algumas se destacaram das demais por identificar pontos relevantes quanto ao aspecto das brincadeiras infantis, como o respeito às vontades e limitações das crianças atendidas, como também adequação de linguagem e simbologia entre grupos diversos.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas educativas; Criatividade; Ludicidade e Jogos.

ABSTRACT

This work addressed the theme of playfulness during the child development process, in order to meet the requirements of the Educations Practices course: creativity, playfulness and games conducted by ITEQ, with a free theme. The objective was to demonstrate the importance of games and play during early childhood education, presenting its benefits for the acquisition of main skills related to the development of social, emotional and cognitive skills. The researched content was based on authors who pointed out the benefits of playing in early childhood and its reflexes, some of them citing others that are important and recognized for child development - such as Piaget and Vygotsky -, mentioned or not in this one. The contents were extracted from relevant books and websites, such as Scielo and Pepsic, with articles and texts related to the theme being selected, ignoring those that did not present relevant and coherent information. Among the information presented, some stood out from the others for identifying relevant points regarding the aspect of children's games, such as respect for the wishes and limitations of the children served, as well as the adequacy of language and symbology between different groups.

KEYWORDS: Educational practices; Creativity; Playfulness; Games

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho abordou o tema ludicidade durante o processo de desenvolvimento infantil, com a finalidade de cumprir as exigências do curso de Práticas Educativas: criatividade, ludicidade e jogos realizado pela ITEQ, de tema livre.

O objetivo foi demonstrar de uma forma simples e didática a importância de jogos e brincadeiras durante a educação infantil, apresentando alguns exemplos e seus benefícios para a aquisição de habilidades principais ao decorrer do ciclo vital do sujeito, ou seja, aspectos relacionados ao desenvolvimento de competências sociais, emocionais e cognitivas.
O conteúdo pesquisado baseou-se em palavras significativas para este contexto específico, utilizando autores que apontaram os benefícios do brincar na primeira infância e seus reflexos, alguns deles citando outros autores importantes e reconhecidos para o desenvolvimento infantil - como Piaget e Vygotsky -, citados ou não neste. Os conteúdos foram extraídos de livros e sites relevantes, como Scielo e Pepsic, sendo selecionados artigos e textos vinculados à temática abordada, desprezando os que não apresentavam informações relevantes e coerentes.
Além disso, um fator relevante destacado dentre o conteúdo exposto foi a perspectiva de limites, ou seja, o adulto pode e deve estimular sua criança para auxiliá-la em seu desenvolvimento e capacitação máxima dos estímulos apresentados, contudo, vale lembrá-la, de que ainda é uma criança e possui limites brandos e específicos, não devendo ser forçada a interagir e socializar quando não for de sua vontade, demonstrando a aceitação de suas vontades. A imposição de tarefas prejudica a aquisição de habilidades por parte da criança ao apresentar um cenário não receptivo ao momento vivido.

2. O BRINCAR

Ao pesquisar sobre o brincar, brincadeira e brinquedos, Cordazzo (2007, p. 91) identificou, dentre os países citados em seu artigo, que cada qual, ao seu modo, utilizava palavras específicas para abordar tais conceitos e, na maioria das vezes com uma distinção pouco elaborada entre eles. Sobre o conceito de brincadeira, sinalizou que "[...] o que pode ser considerado como brincar, em determinado contexto, pode não o ser em outros. [...]". Sobre brinquedo, comentou ter "[...] como princípio estimular a brincadeira e convidar a criança para esta atividade. [...]". No Brasil foram utilizados "[...] [os] verbos brincar e jogar, sendo que brincar indica atividade lúdica não estruturada e jogar, atividade que envolve os jogos de regras propriamente ditos. [...]".
De acordo com Queiroz (2006, p. 170) "Como a criança é um ser em desenvolvimento, sua brincadeira vai se estruturando com base no que é capaz de fazer em cada momento. [...]", ou seja, baseado em cada fase de seu desenvolvimento infantil é esperado um certo nível de habilidades a serem desempenhadas, pois "[...] A partir da brincadeira, a criança constroi sua experiência de se relacionar com o mundo de maneira ativa, vivencia experiências de tomadas de decisões. [...]", levando em conta que cada criança tem o seu tempo para a execução das tarefas e objetivos específicos para as respectivas fases, sendo necessário considerar suas limitações, assim como do meio e rede de apoio.
A autora argumentou que "[...] É no contexto da cultura que se dá a construção social, de significados, com base nas tradições, idéias e valores do grupo cultural que cria e recria padrões de participação [...]" interferindo nas concepções sobre o brincar para cada sujeito, pois "[...] em alguns contextos ou momentos uma atividade pode ser considerada brincadeira, e deixar de sê-lo em outros, o que depende da relação que se estabelece com a situação [...]" (QUEIROZ, 2006, p. 170 e 171). Outro ponto relevante, mencionado por Cordazzo (2007, p. 93), foi que "[...] as crianças também conseguem, através da brincadeira, avaliar suas habilidades e compará-las com as das outras crianças. [...] [além de] se apropriar de códigos culturais e de papéis sociais [...]".

Sobre desenvolvimento infantil, a autora comentou que "A brincadeira é de fundamental importância [...] na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados. [...]" a partir das interações realizadas nesse período. Citou Valsiner (1988) ao "[...] considerar os ambientes em que ocorre a atividade da brincadeira, que são fisicamente estruturados, segundo os significados culturais das pessoas responsáveis pela criança. [...]" (QUEIROZ, 2006, p. 172 e 173) sendo imposto pelo adulto responsável as regras do jogo, estipulando como seguirá a dinâmica, por vezes, restringindo a interação e desenvolvimento de potencialidades, com isso, "[...] é preciso considerar que a criança expressa a compreensão do mundo por meio da ação, e que cada classe social tem um sistema de significação cultural próprio [...]" (QUEIROZ, 2006, p. 173; apud VALSINER 2000).

Mesmo as regras chegando prontas às crianças, estas têm a liberdade e a flexibilidade de aceitar, modificar ou simplesmente ignorá-las. Isto pode depender do contexto no qual a criança estará inserida e dos parceiros dos jogos. O objetivo final de uma criança perante um jogo é a vitória sobre o oponente, entretanto, mesmo que a criança não vença, o prazer usufruído durante o jogo pode fazer com que a criança retorne a jogar [...] (CORDAZZO, 2007, p. 92; apud, BROUGÈRE 1998)

Para Cordazzo (2007, p. 94) "Outro fator que pode ser observado na brincadeira é o desenvolvimento emocional e da personalidade da criança. [...]" po-

dendo ser explorada diversas ferramentas durante o aprimoramento de habilidades específicas e, "[...] também é uma rica fonte de comunicação, [...] ampliação do vocabulário e o exercício da pronúncia das palavras e frases.".
Sobre a interação entre as crianças na escola, por exemplo, a autora afirmou que "[...] para brincar com outra sobre um mesmo tema, a criança precisa de um acordo quanto aos significados implícitos nos papéis e ações, caso contrário, a brincadeira não ocorrerá em grupo. [...]" o que fomenta a argumentação de Valsiner (1988) que "[...] destaca que a criança, como ser ativo, [...] vai além da cultura de seus pais e professores, uma vez que reconstrói as experiências adquiridas [...]" (QUEIROZ, 2006, p. 174 e 176) podendo socializar com as demais crianças e explorar novos mundos.
Para Queiroz (2006, p. 176) o professor tem um relevante papel neste período, podendo auxiliar o desenvolvimento infantil das crianças atendidas pela unidade escolar em que trabalha, identificando quais brincadeiras são de cunho pedagógico dentre aquelas que fazem parte do entretenimento; ressaltando atitudes como "[...] estimular brincadeiras, ordenar o espaço interno e externo da escola, facilitar a disposição dos brinquedos, mobiliário, e os demais elementos da sala de aula. [...]" com a finalidade de estimular a interação e o interesse nas atividades propostas.
Sobre as concepções dos professores em relação ao brincar, Cordazzo (2007, p. 96;) apontou que "[...] Wajskop (1996) [...] verificou que a brincadeira é vista como diversão e separada da educação. [...]", já "[...] Kishimoto (1998) [...] afirma que falta espaço, material, remanejamento dos horários e formação adequada [...] o professor reconhece a importância da brincadeira, mas tem dificuldades em utilizá-la. [...]", justificando em sua colocação os possíveis argumentos utilizados para a limitação de tal prática.

Uma tendência que vem ganhando espaço é a da ludoeducação que resume-se em educar através da brincadeira e da descontração. É uma técnica por meio da qual podem ser postos em prática conceitos como os do construtivismo, uma vez que a aprendizagem se dá por meio da participação do aluno, e de uma forma que, para este, é divertida, por meio de brincadeiras e jogos que estimulam o desenvolvimento emocional e o relacionamento entre as crianças e também entre as crianças e professores [...] (CORDAZZO, 2007, p. 97; apud, DOHME, 2002)

Cordazzo (2007, p. 97) continuou a comentar sobre os professores em interação com suas crianças, citando Bomtempo (1997) que "[...] afirma que a intervenção do professor não deve, de forma alguma, podar a imaginação criativa da criança, [...]", e sim, estimulá-la "[...] para que a brincadeira espontânea apareça na situação de aprendizagem. [...]".

Algumas vezes as crianças não alcançam um determinado rendimento escolar esperado, ou apresentam algumas dificuldades de aprendizagem porque determinados aspectos do seu desenvolvimento estão em déficit quando comparados com sua idade cronológica. Nestes casos, a brincadeira é uma ferramenta que pode ser utilizada como estímulo dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. [...] (CORDAZZO, 2007, p. 97)

Para a autora "A hora do intervalo é uma oportunidade para as crianças estabelecerem amizades através da brincadeira livre. A brincadeira tem sido creditada como um papel central nas amizades. [...]", podendo ser útil para a superação de desafios, "[...] suporte para o ajustamento escolar em habilidades comunicativas e sociais e nos trabalhos em classe." (CORDAZZO, 2007, p. 98).

3. O LÚDICO E A CRIANÇA

Ao pensar em ludicidade, pode-se relacionar à contação de histórias. Sobre o tema, Dohme (2019) comentou que "[...] Independentemente da mídia utilizada as histórias terão sempre a mesma magia e encantamento, [...] elas falam com o nosso interior, [...]" desenvolvendo a criatividade e a atenção aos detalhes e sutilezas nos ouvintes, além de despertar a curiosidade e o raciocínio sobre o desenrolar da história.
A autora argumenta que "[...] as crianças usam as histórias como referências para entender o mundo, e as histórias usam de simbologia simples para explicar as intrincadas relações entre os seres humanos de forma leve [...]" (BETTELHEIM, 2007; apud, DOHME, 2019), possibilitando, por vezes, resoluções de conflitos e enfrentamento de questões variadas acerca do cotidiano e suas particularidades. Para exemplificar, "[...] a criança está atenta [...] e acionando a sua mente com o repertório de ideias que já possui e, o que é melhor, disposta a fazer novas conexões [...]", ampliando sua rede de conexões. No livro Ludicidade na Educação Infantil, Duprat (2015) mostrou a importância do brincar no desenvolvimento social e humano. A criatividade, a espontaneidade e as regras surgindo através da interação do homem entre si e com a natureza, e também a natureza como instrumento do brincar. "[...] Através dessas atividades - e sua essência lúdica -, o homem começou a se relacionar com seu meio, ampliando sua existência individual a uma existência social. [...]". Para Casarin (2020) "é crucial que as crianças adquiram a competência de raciocínio lógico, a capacidade de pensar de forma clara e

racional sobre o que acredita, envolvendo-se em pensamentos reflexivos e independentes"; sobre pensamento crítico, comentou estar ligado às habilidades socioemocionais e a gestão das emoções.

O pensamento crítico pode ser incentivado pelos professores, através de um debate, por exemplo. Incentive os debates em sala de aula, ouvir opiniões é um passo para todos se expressarem e escutar o próximo. A argumentação é a peça chave no que se refere ao pensamento crítico, de maneira que o aluno saiba reconhecer quando está apoiando nas justificativas erradas.

De acordo com Avellar (2011) o brincar facilita o crescimento, conduz aos relacionamentos grupais e pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia;
se localiza no espaço potencial, que ao ser estimulado, auxilia no desenvolvimento de habilidades cognitivas humanas e sociais; implica confiança e está diretamente ligado à fase em que a criança está se descobrindo independente da mãe.
A autora acrescentou que "É no brincar que o indivíduo pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral. É com base no brincar que se constrói a totalidade da existência humana" (Avellar, 2011, p. 62). Brincar sozinho é uma conquista dentro do processo do amadurecimento e desenvolvimento infantil, que não depende unicamente dele, mas sim, do ambiente e do estímulo dos demais constituintes da família.
Ainda sobre o processo de brincar e suas dimensões, Silva (2017) afirmou que "[...] É com a prática dos jogos e das brincadeiras que as crianças ampliam seus conhecimentos sobre si, os outros e o mundo que está ao seu redor [...] organizam seus pensamentos, [...] preparando-se para um mundo socializado." demonstrando a importância de tais ações e os desdobramentos no desenvolvimento infantil, incentivando atitudes flexíveis e interessadas sobre o que desperta o interesse em determinado momento de seu ciclo de vida por parte do adulto.
Está inserido no brincar, a possibilidade de assumir papéis que ainda não são praticados na infância. É possível ser o que ou quem desejar, profissões, animais, celebridades, ter contato com outras culturas. O brincar é ilimitado e traz um conhecimento de mundo paralelo, aquele que não pertence a criança, mas que ela já viu ou ouviu em algum lugar ou momento da vida.
No livro intitulado Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar, Macedo (2005) traz a fluidez do brincar na primeira infância ao mencionar que "O brincar é fundamental para o nosso desenvolvimento. É a principal atividade das crianças quando não estão dedicadas às suas necessidades de sobrevivência (repouso, alimentação, etc).", ressaltou ainda que o "[...] Brincar é envolvente, interessante e informativo [...], mas também, [...] O brincar é sério, uma vez que supõe atenção e concentração [...]", trazendo então, o brincar como uma atividade completa, que proporciona desenvolvimento cognitivo, social, emocional, mas também diversão.
Na psicologia, um dos principais teóricos que estimulou o brincar como ferramenta pedagógica, foi Jean Piaget. Palangna (2015), reescreveu os quatro fatores da psicogênese do intelecto infantil de Piaget da seguinte forma: o fator biológico, particularmente crescimento orgânico e a maturação do sistema nervoso; o exercício e a experiência física, adquiridos na ação empreendida sobre os objetos; as interações e transmissões sociais, que se dão, basicamente, por meio da linguagem e da educação; e o fator de equilibração das ações.
Esses princípios caminham juntos, contudo destacam-se: exercício e experiência física e interações e transmissões sociais. Tais conceitos trazem à luz como Piaget defendeu a interação da criança com outras crianças ou com objetos, que podem ser brinquedos ou jogos, como ferramenta de desenvolvimento, para que o conhecimento seja construído e reconstruído, pois o desenvolvimento não está no indivíduo, nem no objeto, mas sim na interação destas partes.

3.1 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Para a execução deste projeto lúdico com as crianças o contador de histórias precisa pensar em alguns aspectos, como "[...] em que fase de maturidade ele [a criança] está, [...] que informação seria útil para que ele possa se fortalecer na construção da sua autoestima, independência [...]" (DOHME, 2019) para em seguida escolher a história que melhor se aplica ao contexto a ser explorado, respeitando as limitações e faixas etárias das crianças.
Para a autora as histórias desenvolvem os seguintes aspectos:

atenção e raciocínio: atenção é consequência do interesse que a criança tem em ouvir a sequência dos fatos, o que exercitará o raciocínio [...]; memória: o acompanhamento dos fatos [...] a compreensão de certos detalhes pode ser importante para a composição do desfecho. [...]; senso crítico: [...] ingênuas histórias [...] dão um contexto à situações, valores, ações e reações que podem ser um ensejo para conversar com as crianças sobre temas importantes [...]; imaginação e criatividade: esses passeios por terras distantes e desconhecidas, o contato com seres inusitados e seus objetos mágicos será um incrível exercício para a imaginação [...] criatividade [...] capacidade de juntar coisas conhecidas e for-

mar uma nova [...] (DOHME, 2019)

Segunda a autora as histórias trazem não só ludicidade, criatividade e imaginação, mas também é uma ferramenta para trazer conhecimento, alertas e descobertas, com isso, "[...] oferece maior flexibilidade, desenvolve a observação, a imaginação e a criatividade de seus ouvintes. É possível de ser adaptada, enfatizando os objetivos educacionais pretendidos. [...]" com o grupo selecionado. Comentou ainda que "[...] o contador [de histórias] deve terminá-la [a história] de forma solene e sem interferir no entendimento que as crianças tiveram da história [...]" (DOHME, 2019), ou seja, sem interpretar ou mencionar a moral da história contada antes de permitir que as crianças tenham um tempo para refletir sobre o ocorrido.
A autora mencionou o jogo "eu conto" desenvolvido por Valdir Cimino que tem por finalidade colaborar para com o enredo de histórias ao trazer inspirações para sua criação, sendo elas divididas em cinco grupos: ações, personagens, qualidades, objetos e lugares; o jogo é apresentado em forma de cartas, semelhantes com as de baralho; "[...] apresenta várias figuras que devem ser usadas para inspirar a criação [...] jogado individualmente ou em grupo [...] grande estímulo à criatividade [...] educação lúdica e ativa [...]" (DOHME, 2019).

3.2 OUTRAS FERRAMENTAS LÚDICAS

De acordo com dados obtidos em reportagem específica no site NeuroSaber (2020) o brincar é considerado pela Organização Mundial da Saúde (ONU) como direito universal da criança, pois permite e estimula o desenvolvimento pleno de suas habilidades, ocorrendo em escolas ou fora delas. Acrescentou ainda que "As brincadeiras devem ser divertidas, agradáveis, sem metas definidas, espontâneas, imaginativas e engajadoras." e, em sequência, listou algumas brincadeiras e jogos relacionados à primeira infância.
As sugestões foram:
(A) massinha - é divertida; fortalece os músculos das mãos e dedos; estimula as habilidades motoras finas e a criatividade; pode ser utilizada com outros materiais compatíveis;
(B) fantasias - constituída por roupas e adereços; aflora a imaginação; estimula a interação social e o autocuidado; vivência de outros papéis sociais, representação;

(C) desenho e pintura - estimula a percepção sensorial e as habilidades que preparam para a escrita; aprendem sobre cores e organização, devido a limpeza do local;
(D) blocos e quebra-cabeças - desenvolvimento do pensamento espacial, raciocínio lógico e coordenação; reconhecimento de formas, tamanhos e cores;
(E) música, dança e canto - desenvolvimento da linguagem, de ritmo, das habilidades auditivas e de alfabetização, além de força, coordenação e flexibilidade;
(F) faz-de-conta - estimula a imaginação; aumenta o senso de identidade e auto-estima, além da compreensão de mundo;
(G) correr e pular - oferecer desafios seguros e adequados à idade; aumento da autoconfiança; desenvolvimento da capacidade de assumir riscos e das habilidades motoras;
(H) jogos sensoriais - quaisquer atividades lúdicas que envolvam tato, olfato, paladar, visão e audição; estimulam a curiosidade e a percepção sensorial;
(I) jogos de tabuleiro - favorecem a aprendizagem dos números, cores, formas e fonética; ensinam a compartilhar e esperar a sua vez de jogar;
(J) cozinhar - combina elementos de jogo sensorial, conceitos matemáticos e segurança doméstica; favorece a interação social;
(K) caixa de papelão - utilização de outros objetos para incrementar a brincadeira; explorar a imaginação e criatividade;
(L) pular corda - superação de limites do próprio corpo; estimula a coordenação motora e a consciência corporal.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar traz divertimento e desenvolvimento ao indivíduo e, quando inseridos às práticas pedagógicas, à sala de aula e às dependências da unidade de escolar pode se tornar mais dinâmico e fluido para o desenvolvimento infantil. O conteúdo apresentado proporcionou a identificação de atividades possíveis de serem desenvolvidas pelo educador para que suas crianças tenham momentos de lazer, acompanhados de interação e vinculados ao aperfeiçoamento de habilidades correspondentes aos estágios de desenvolvimento correspondente ao público atendido.
Dentre as informações apresentadas, algumas se destacaram das demais por identificar pontos relevantes quanto ao aspecto das brincadeiras infantis, como o respeito às vontades e limitações das crianças atendidas e a imposição de regras rígidas por parte do adulto responsável, restringindo a interação entre os pequenos, como também adequação de linguagem e simbologia entre grupos diversos.
O primeiro aspecto abordado diz respeito tanto aos comportamentos e habilidades esperados para de-

terminada faixa etária como para a imposição de regras e escolha de parceiros para a realização de atividades por parte do adulto responsável. Já segundo aspecto, como mencionado, afeta a dinâmica entre os pequenos e pode inviabilizar a ampliação de repertório linguístico, cognitivo e comportamental ao terem contato restrito com outras linguagens e interpretações possíveis.

Para tanto, cabe ao educador, pensando no contexto educacional, proporcionar ao educando um ambiente propício para a realização de tarefas, assim como momentos de lazer com as demais crianças atendidas; estruturar um cronograma de atividades que atenda às exigências da unidade escolar respeitando a singularidade de cada um; entender que suas interpretações não podem aparecer de forma rígida nas brincadeiras, levando em conta a opinião e interferência das crianças proporcionando um ambiente acolhedor.

5. REFERÊNCIAS

AVELLAR,L; Jogando na análise de crianças: intervir-interpretar na abordagem Winnicotiana. São Paulo. Editora Casa do Psicólogo, 2011. CASARIN, T.; Professor, como você desenvolve o pensamento crítico dos alunos? Blog. Categoria Escola. Publicado por Nova. 2020. Disponível em: <https://www.toniacasarin.com.br/blog/professor--como-voce-desenvolve-o- pensamento-critico-dos--alunos/>. Acesso em: 30/12/2020.

CORDAZZO, S. T. D.; A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ - RJ, ano 7, n. 1, 1º semestre de 2007 (89 - 101). Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v7n1/v7n1a09.pdf>. Acesso em: 01/02/2021. DOHME, V.; Vivendo com as fadas. Ilustrações de Paulo Ziberman; colaboração de Valdir Cimino. São Paulo: Edições Viva e Deixe Viver, 2019.

DUPRAT, M; Ludicidade na Educação Infantil. São Paulo. Editora Pearson, 2015.

MACEDO, L. e col. ; Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. São Paulo. Editora Artmed, 2005.

MICOTTI, M; Alfabetização - Propostas e Práticas Pedagógicas. Editora Contexto, 2012.

NEUROSABER. Brincadeiras que potencializam o desenvolvimento infantil. Instituto NeuroSaber. 2020. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/brincadeiras--que-potencializam-o- desenvolvimento-infantil/>. Acesso em: 27/01/2021.

PALANGANA, I; Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vigotsky. Editora Summus, 2015.

QUEIROZ, N. L. N.; Brincadeira e Desenvolvimento Infantil: um olhar sociocultural construtivista. Paideia, 2006, 16(34), 169-179. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a05.pdf>. Acesso em: 01/02/2021.

SILVA, T; Jogos e brincadeiras: Ações lúdicas nas escolas, ruas, hotéis, festas, parques e em família. Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2017.

PRÁTICAS EDUCATIVAS

VANDERLÉIA ALVES MADEIRA

RESUMO

Conquistar a atenção dos alunos e aumentar o rendimento em sala de aula é o objetivo de todo professor, portanto uma educação flexível, consciente e inovadora pode ser a chave para melhorar o processo de aprendizagem. O estudante do século XXI passou a ser o personagem principal na busca e construção do conhecimento, enquanto o professor assumiu o papel de mediador do ensino , e é por essa nova perspectiva que o exercício da educação deve ser orientado. Considerando que cada aluno é único e que existem muitas maneiras de ensinar com qualidade, é preciso variedade nas práticas pedagógicas para atingir o maior número possível de jovens ,por exemplo, não é viável empregar a mesma estratégia no ensino fundamental e no ensino infantil, pois são contextos diferentes.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas Educativas; Aprendizagem; Flexibilidade; Método.

1. INTRODUÇÃO

Se a Didática estuda o processo de ensino com suas finalidades educacionais e que estes são sempre sociais, a prática educativa deverá considerar o conhecimento acumulado pela sociedade, como processo formativo que ocorre como necessária à atividade humana. Nesse sentido, a prática educativa é fenômeno social e universal necessária à existência de todas as sociedades.

A educação então pode ser considerada como prática educativa e no sentido amplo “compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente” (LIBÂNEO,1994, p. 17).

Educação não-intencional: refere-se às influências do contexto social e do meio ambiente sobre os indivíduos;

Educação intencional – (não formal e formal): refere-se a influências em que há intenções e objetivos

conscientemente, como é o caso da educação escolar e extra-escolar.
Essas formas que assume a prática educativa, intencionais ou não, formais ou não, escolares ou extras, se interpenetram. O processo educativo, onde quer que se dê, é sempre contextualizado social e politicamente; há uma subordinação à sociedade que lhe faz exigências, determina objetivos e lhe provê condições e meios de ação.
A prática educativa e especialmente os objetivos e conteúdo do ensino e o trabalho docente, estão determinados por fins e exigências sociais, políticas e ideológicas. Isto quer dizer que a organização da sociedade, a existência de classes sociais, o papel da educação estão implicados nas formas que as relações sociais vão assumindo pela ação prática concreta dos homens/ mulheres. Por isso o veículo entre sociedade e educação.
Cabe então entender a importância da concepção de homem/ mulher, mundo e sociedade.
As relações sociais (capitalistas e trabalhadores) no capitalismo são antagônicas e opostas: os interesses são diferentes.
Tais diferenças provocam, determinam não apenas as condições maternas de vida e de trabalho dos indivíduos, mas também a diferenciação no acesso a cultura espiritual. À educação.

2 - EIXOS INDISPENSÁVEIS À PRATICA EDUCATIVA

Para tornar efetivo o processo educativo, é preciso uma orientação sobre as finalidades e meios de sua realização, conforme opções que se façam quanto ao tipo de homem que se deseja formar e ao tipo de sociedade a que se aspira. Esta tarefa pertence à pedagogia como teoria e prática do processo educativo. Portanto citaremos alguns eixos indispensáveis à prática educativa.
Educação digitalizada - Esse é um exemplo de proposta pedagógica que vai ao encontro dos interesses do aluno contemporâneo e das necessidades do século XXI, possibilitando, assim, uma educação voltada para o futuro.
Uma das práticas pedagógicas mais interessantes para os alunos é o professor fazer uso dos recursos que a Era Digital tem a oferecer, que é uma maneira de estimular e engajar o estudante durante a aula. Nesse sentido, o contato com a tecnologia e com a Internet pode ir além da sala de informática e começar a fazer parte da rotina escolar por meio de atividades lúdicas e criativas, como os jogos educativos, que podem ser grandes aliados da aprendizagem.
Empoderamento do aluno- A ideia de empoderar o aluno significa promover metodologias que o façam assumir o papel de construtor e condutor do próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento. Isto é, ele deve ser considerado o protagonista da própria formação, logo, suas opiniões e impressões têm peso significativo para as ações da escola e para a condução de uma aula.
É importante fazer algumas mudanças na relação entre educador e educando, conferindo ao aluno uma posição mais ativa perante o sistema de ensino. Para que o empoderamento de fato ocorra, é preciso incentivo à flexibilidade e também a colaboração entre aluno e professor, demonstrando a todos que as práticas pedagógicas não precisam ser aplicadas somente pelo professor, mas sim por toda a comunidade escolar.
A sua instituição de ensino pode, por exemplo, envolver o estudante na coautoria do projeto pedagógico anual ou semestral da escola, inseri-lo em reuniões em que se discutem melhorias ou convidá-lo para participar de práticas pedagógicas e sociais além do ambiente estudantil.
Socialização - O constante avanço da tecnologia, que favoreceu o surgimento da Internet e das novas mídias, promoveu uma mudança social que se reflete diretamente na nossa forma de socializar. Estamos sempre conectados uns com os outros e em constante comunicação, independentemente das distâncias geográficas.
A comunicação acontece por meio de fotos, frases, vídeos, figuras, diálogos e de outras muitas maneiras. Essa é a realidade do aluno do século XXI e muitos deles simplesmente não sabem como foi o mundo antes da tecnologia e da socialização. Por essa razão, é muito difícil entenderem e aceitarem a ausência disso no ambiente escolar.
A sugestão aqui é que a instituição de ensino ofereça e valorize atividades que promovam interação, criação e colaboração entre os discentes. Afinal, a socialização é o agente construtor da nossa realidade e o posicionamento da escola quanto a esse assunto é fator determinante para o desenvolvimento cognitivo e social do aluno.
Conscientização -Entre as práticas pedagógicas que mais colaboram para a qualidade na educação, está o aproveitamento de datas especiais para trabalhar a conscientização de alguns temas com os estudantes. Aliás, é bastante comum encontrar escolas que desenvolvem atividades específicas no dia da água, da árvore, da Consciência Negra e outros.
O bullying, por exemplo, é um assunto bastante polêmico e que vem atraindo cada vez mais a atenção das instituições de ensino, dos professores e dos alunos. A data 20 de outubro é o Dia Mundial do Combate ao Bullying e ela pode ser uma chance para que a escola aborde o tema e desenvolva medidas de conscientização e prevenção.
Todavia, para captar o interesse dos jovens, é ne-

cessário buscar por inovações que os estimulem a participar e compreender melhor as temáticas dessas mobilizações, uma vez que podem ser mais complexas e delicadas.
Interdisciplinaridade - Basicamente, usa-se a interdisciplinaridade na educação como uma maneira de desenvolver um processo de integração e complementação dos conteúdos de uma disciplina com outras áreas do conhecimento, mesmo que aparentemente distintas.
Essa proposta pedagógica possibilita ao aluno um aprendizado mais eficiente, pois facilita a compreensão, na prática, de um mesmo conteúdo sob perspectivas e contextos diferentes, o que torna essa uma das práticas pedagógicas mais eficientes para atuar diretamente na aprendizagem.
Para isso, as práticas pedagógicas na sua escola podem promover projetos interdisciplinares, isto é, abordar o mesmo tema durante aulas de diferentes disciplinas. Dessa forma, colabora-se para um maior entendimento da temática escolhida, favorecendo, assim, um posicionamento mais crítico e reflexivo no estudante.
Aprendizagem compartilhada, envolve a estimulação dos processos de ensino em pares, nos quais os alunos têm a oportunidade de ensinar algo aos colegas. Esse tipo de prática pedagógica favorece a construção de um ambiente mais acolhedor e colaborativo, onde ocorre troca de experiências, conhecimentos e interação.
Essa abordagem se diferencia do modelo tradicional de aula, em que o professor é a única figura ativa no processo , e vai ao encontro de uma experiência mais dinâmica, prática e empoderadora ao aluno.
Atividades em grupo - Trabalhar em grupo desenvolve capacidades essenciais para o convívio social, como a empatia e o respeito ao próximo. Além disso, o aluno aprende a escutar e lidar bem com opiniões contrárias as suas e a sair da zona de conforto.
É o caso de práticas pedagógicas que propõem a resolução de situações- problema, em que os professores mediam as discussões e estimulam os estudantes, organizados em grupos, a elaborarem estratégias na busca por soluções. Integrações culturais - É importante que os alunos e toda a comunidade escolar, conheçam e respeitem as diferenças culturais existentes dentro e fora da escola.Por isso, promover atividades que tragam esse tipo de reflexão à tona. Podem ser utilizadas alternativas como, pesquisas, entrevistas, apresentações artísticas, dentre outros.
Oportunidades aos alunos com dificuldade de aprendizagem - Acompanhar os alunos com maior dificuldade e pensar em atividades específicas para facilitar sua aprendizagem. Vale destacar que o acompanhamento precisa ser constante e feito de forma estratégica.
A falta de tempo do professor é, muitas vezes, um empecilho para que isso aconteça. Por isso, a tecnologia deve ser utilizada a seu favor. Um software de gestão escolar e um diário eletrônico são ótimas alternativas para aliviar a carga de trabalho administrativa dos docentes e liberar o tempo para fazerem o que mais importa, que é ensinar.
Incentivo à leitura - Uma das práticas comuns entre as redes públicas de destaque nacional é o incentivo à leitura. É importante tornar esse exercício um hábito para os alunos através de diferentes tipos de textos como, histórias em quadrinho, notícias, cartas, dentre outros.
Mão na massa - Seja criança, adolescente ou adulto, todos aprendemos
muito mais fazendo, do que, apenas, escutando. Proponha experimentos e se houver erros está tudo bem. O importante é que os alunos consigam assimilar o conteúdo da forma mais concreta e palpável possível.
Ao contrário do que parece, esse tipo de aula não é difícil de ser colocada em prática. É só olhar ao redor da sala de aula, existe biologia das plantas, química no refeitório, história e geografia nas ruas. Práticas pedagógicas são capazes de aumentar o interesse dos alunos, melhorar o rendimento da instituição de ensino e, ainda, combater a evasão escolar.
Isso tudo porque são métodos de ensino que fazem o estudante querer participar, interagir, aprender e ensinar também. Porém, toda essa inovação demanda mudanças, iniciativa e adaptação. Afinal, desenvolver novas práticas pedagógicas que atendam aos diferentes perfis, ritmos e particularidades de cada aluno requerem tempo, formação e disposição.

3. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

Além de tempo e criatividade, os professores precisam, também, de formação continuada para resinificar suas práticas pedagógicas. Porém, sabemos que nem sempre esse tipo de investimento acontece.
Cabe, ao profissional, ficarem atentos às oportunidades de cursos, workshops e demais conteúdos ricos disponíveis, na maioria das vezes, na internet. Existem muitos materiais on-line de qualidade e os melhor, gratuitos.
Vale lembrar que outras questões como, infraestrutura, espaço e valorização dos profissionais da Educação, também são fundamentais para que novas práticas pedagógicas saiam do papel e, em conse-

quência, contribuam com a melhora no aprendizado dos alunos.
O caráter educativo do ensino está relacionado com os objetivos do ensino crítico, este se realiza quando as tarefas de ensino e aprendizagem, na sua especificidade, são encaminhadas no sentido de forma convicções princípios orientadoras da atividade prática humana frente a problemas e desafios da realidade social. Isto porque implica objetivos sócio-políticos e pedagógicos.
Isso significa que ao professor crítico não basta que denuncie as injustiças sociais, que esteja engajado num sindicato ou partido ou que explicite o caráter ideológico dos conteúdos escolares, É preciso, antes de tudo, que dê conta de traduzir objetivos sócio-políticos e pedagógicos em forma concretas de trabalho docente que levem domínio sólido e duradouro dos conhecimentos pelos alunos, que promovam a ampliação de suas capacidades mentais a fim de que desenvolvam o pensamento independente, e a coragem de duvidar e, com isso, ganhem convicções pessoais e meios de ação prática no processo de participação democrática na sociedade.

3.1 CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA

A prática educativa como dimensão social da formação humana, atentando aos saberes necessários a mesma, leva ao reconhecimento de que o homem é um ser condicionado e não determinado. A reflexão torna o professor crítico, especificidade inerente a sua profissão, e a observação do que o ensinar exige segundo Paulo Freire (2011):
Ensinar exige: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural. [...] Ensinar não é transferir conhecimento, ensinar exige: consciência do inacabamento, reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível, curiosidade. (FREIRE, 2011, p.15)
A citação transparece o pensamento de Freire frente às possibilidades do professor conduzir o educando a construir a sua autonomia, com bases sólidas reais, conhecidas, verificadas e experimentadas pelo educador. A curiosidade epistemológica incorporada pelo autor remete a especificidade humana de ensinar
que salienta em sua teoria, a qual posta em prática exige do educador segurança, competência profissional e generosidade.
Alerta que o comprometimento com a prática pode intervir no mundo, de forma positiva, intensificando e desmistificando a liberdade e a autoridade, onde o educando exerce a cidadania, tomando suas decisões de forma consciente, apropriado de sua liberdade e integridade moral, construída de forma gradativa e autônoma, pois quando o educador escuta, ele corporifica uma educação ideológica, e mais uma vez leva o educando a aprender socialmente e viver a autenticidade que só a autonomia pode proporcionar.
Pleitear o belo, exercer a cidadania, lutar pela dignidade, tanto por melhores condições de trabalho, quanto por melhoria de salários, são exemplos de corporificação do ato político e social por parte do educador.
A autonomia do educando é algo que deve ser construída por todos que se envolvem de alguma forma com o processo, não se resume ao professor, nem mesmo somente dentro da sala de aula, ela é resultado da interação social.

3.2 CONSTRUÇÃO E AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA

Quando a criança é vista como um todo, ser social fica claro que durante o processo é preciso respeitar as perspectivas na sua multiplicidade, bem como a pluralidade de áreas que envolvem todo o processo e encontrar uma forma de articular de forma estruturada, sem fragmentar, tudo isto respeitando os condicionantes, sendo assim o contexto do educando.
Segundo Magda Soares (2012), a postura política em relação ao significado da alfabetização afeta, o processo de aprender a ler e a escrever, a qual fica explícita quando se compara o trabalho desenvolvido em torno da alfabetização, seguindo a linha de Paulo Freire, ”para quem a alfabetização é um processo de conscientização e uma forma de ação política”.
A sociedade constantemente em evolução, bem como em transformação no seu amplo significado exige da educação um homem, um cidadão, um ser socialmente desenvolvido e capacitado para viver no sistema letrado, onde não domine apenas as tecnologias, mas que saibam fazer uso delas.
O educador precisa urgentemente e necessariamente compreender, as facetas da alfabetização: conceitos- natureza do processo- condicionantes, observar e respeitar o processo como algo que não pode ser interrompido, que é levado para fora da sala de aula, que comprovado pelo aluno em sociedade, exerce a sua cidadania.
A busca de um método, não é mais uma afirmação e

sim uma pergunta, como diz Magda Soares, houve mudanças nos paradigmas sociais e educacionais, assim pode-se dizer do educando com dificuldades de aprendizagem que as facetas da alfabetização devem ser constantemente observadas, estímulos para a construção de hipóteses de escrita.

"[...] propostas voltadas para o objetivo de conjugar as ideias das crianças com os requisitos do ensino entendido como o imperativo do professor para fazer as crianças avançarem" (TEBEROSKY, apud SOARES, 1989, p.13).

Métodos são eficazes, os quais nosso país busca veementemente, quando a ele é impingido, concomitantemente objetivos, capazes de definir conceitos, habilidades inerentes à pessoa alfabetizada que constrói a sua cidadania em uma perspectiva tanto psicológica, linguística e principalmente político e social. A alfabetização e o letramento é um meio de democratização sobre vários aspectos, possibilita ao homem desde criança a fase adulta, a reflexão sobre seu papel no mundo, suas responsabilidades que dispõe direitos, tudo isso aliado ao respeito, sobretudo ao desenvolvimento cognitivo e epistemológico genético segundo pensamento de Piaget, é ético respeitar as fases cognitivas de cada educando, exercício da cidadania desde o início do processo de alfabetização.

A capacidade de ler o mundo, as entrelinhas, as suposições são resultados do letramento, métodos respeitosos do saber do educando, é dito métodos e não um método, pois é sabido que os condicionantes levam aos educadores a adaptarem métodos em prol do respeito à autonomia durante o processo de aquisição da leitura e escrita, que estes não se aplicam ao pé da letra, ou da mesma forma que é aplicado em outras comunidades, à questão cultural transfere valores ao cidadão que não podem em hipótese alguma deixar de lado ou simplesmente banalizado, descartado.

O educando, repetindo, por ser considerado importante, é um ser social na sua totalidade, carrega com ele a cultura e concepções tanto políticas, religiosas, quanto da língua escrita e falada. Ele precisa compreender o seu papel na sociedade e a relação que a leitura e a escrita têm com as decisões políticos sociais.

Ferraz (2013) sobre as concepções de Montessori, afirma "Ela acreditava que a educação é uma conquista da criança, pois percebeu que já nascemos com a capacidade de ensinar a nós mesmos, se nos forem dadas as condições", diante disso o educador tem um papel ainda mais relevante do que aparentemente levar o educando a alfabetizar-se, mas priorizar condições para que ocorra o letramento permeado pela alfabetização na sua forma de conquista social e como afirma Soares (2012) "Alfabetização, como forma de pensamento, processo de construção do saber e meio de conquista de poder político".

3.3 PRÁTICAS INOVADORAS NA EDUCAÇÃO

A inovação é um aspeto citado em qualquer discussão a respeito da promoção da educação com o uso das tecnologias. Há ainda autores que considerem como sendo inovadoras, todas as práticas pedagógicas que utilizam das TIC em seu processo. Contudo, é de salientar que de modo geral acreditamos que a inovação em Educação pode ter em conta a utilização das TIC ou não, ou seja, podemos considerar uma prática pedagógica como sendo inovadora, mas que não esteja ancorada às TIC.

De forma mais ampla, e no contexto desse trabalho de investigação, podemos considerar a definição de inovação em Educação como o processo de criar ou aperfeiçoar uma prática pedagógica que tenha alguma característica diferenciada das práticas pedagógicas tradicionais e que reflita numa mudança de paradigmas em relação ao papel do professor como transmissor de conhecimentos e do aluno como mero receptor do conhecimento.

O papel do professor é fundamental, "as mudanças dependem em larga medida das atitudes que os professores têm, em geral, perante o processo de ensino e aprendizagem e do seu posicionamento perante a própria mudança." (Costa 2008, p. 239).

A atuação do professor é fundamental para que os processos inovativos aconteçam. A sua maneira de se relacionar com o meio é um fator crucial da forma como se relaciona com o aluno e o conduz para a aprendizagem.

Para que aconteçam as práticas pedagógicas inovadoras é necessário que haja também uma mudança nos processos de ensino habituais, e nesse sentido, o papel do professor é muito importante, "as mudanças na educação dependem, em primeiro lugar, de termos educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar." (Moran, 2007, p. 28).

Desta forma, consideramos práticas pedagógicas inovadoras aquelas que são desenvolvidas em contexto educativo por professores que buscam formas diferenciadas de melhorar e aperfeiçoar continuamente suas metodologias de ensino e que pressupõe como referência em suas práticas uma aprendizagem centrada no aluno.

E para que as práticas inovadoras aconteçam, a competência e a confiança dos professores são "fatores decisivos na implementação da inovação nas práticas educativas" (Peralta e Costa, 2007, p. 78).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção das hipóteses de escrita e leitura abrange uma gama de processos cognitivos, que comumente a aos agentes condicionantes chega a ermo, ou seja, a alfabetização letrada é indiscutível e inevitável que o educador se indague quanto à natureza do processo de como a criança realmente se apropria da língua escrita, mas também atentar ao processo de desenvolvimento da língua acreditamos que este último tem muito a dizer, mensura ato de forma científica com um toque de empirismo, de que adiantaria reconhecer os níveis de alfabetização, se não for devidamente compreendida no seu princípio, o como chegara a tal, como e porque chegou a tais hipóteses, quais foram os condicionantes, por que crianças se encontram no mesmo estágio cognitivo, epistemologicamente apto, não constroem as mesmas hipóteses estando em igual situação.

As políticas educacionais precisam estar atentas a estas discrepâncias sem excluir, mas proporcionando aberturas para que a escola tenha a mesma autonomia pela qual tem lutado em proporcionar ao seu educando, para expor sua diversidade, que não se restringe a dita cultural, que se enquadra na Base Nacional Comum Curricular, não estamos falando de inclusão no sentido apregoado nos dias de hoje, mas da inclusão alicerçada no direito do saber, no direito que o professor tem em exprimir suas angústias, buscar respostas e não apenas considerar as concepções de Paulo Freire acerca da ética, da boniteza, não apenas sintetizada, mas no seu mais amplo significado.

Espera-se que este estudo acerca da autonomia em relação à alfabetização e o letramento, abra uma nova gama de experiências e indagações tendo como objeto de estudo centralizado no processo de alfabetização e letramento integrado ao ser social que o educando é de fato.

O educando quando indagado, desafiado, dá respostas de acordo com sua prontidão, os recursos utilizados pelo educador, embasado em métodos apropriados à situação podem ou não ampliar os conceitos, as concepções que a criança tem acerca daquele objeto de estudo, neste caso, a leitura e a escrita, é fundamental investigar desde o primeiro momento, neste ponto de vista. O respeito pelo educando torna-se o primeiro requisito para se planejar e conectar métodos ao procedimento pedagógico, os quais devem elucidar a prática por parte do educando, pois é através dela que se chega ao conhecimento concreto do abstrato.

A mente humana possui conhecimentos intangíveis, mas que precisam de estímulos para consolidar o processo de leitura e escrita é inconcebível a prática sem respeito à autonomia, sem o respeito gnóstico a sua individualidade. A criança como ser político e social absorve, transforma informações colhidas de experiências proativas do meio, o qual é chamado de condicionante e não determinante. Pensar a alfabetização letrada é pensar o educando.

REFERÊNCIAS

BRASIL/MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997.

BRASIL. Referencial Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, vol. 1- 3.

Costa, F., Peralta, H., & Viseu, S. (Eds.). As TIC na Educação em Portugal. Concepções e Práticas. Porto: Porto Editora.2008.

ELANE, Conceição; ROCHA, Maria de Lourdes da; OLIVEIRA, Janieri de Sousa.

AS FASES DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA. 5 f. Disponível em:<http://www.filologia.org.br/soletras/15sup/As%20fases%20do%20desenvolvim ento%20da%20linguagem%20escrita%20-%20JANIERI.pdf >. Acesso em : 18 out. de 2020.

FERRARI, Márcio. Maria Montessori , a médica que valorizou o aluno. Disponível em:<http://revistanovaescola.abril.com.br/história/pratica-pedagogica/medica- valorizou-aluno-323141.shtml>. Acesso em: 19 out. de 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. 43. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. GEEMPA. Métodos existentes de alfabetização. Disponível em: <https://sites.google.com/site/metodosdealfabetizacao/metodos-existentes-de- alfabetizacao>. Acesso em: 18 out. de 2020.

GROSSI, Esther Pillar. Didática da Alfabetização. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 1 v.

. Didática da Alfabetização. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 2 v. MORAN, J. M. A educação que desejamos. São Paulo: Papirus, 2007.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 6. Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

ARTE E EDUCAÇÃO: ARTE COMO CONTEÚDO INTERDISCIPLINAR

VANESSA APARECIDA DA SILVA

RESUMO
O presente trabalho fala de que a medida em que o aluno percorre o seu espaço cultural e desenvolve sua capacidade criativa, é possível trabalhar sua percepção visual e seu olhar estético, considerando as mais diversas manifestações artísticas e culturais (poemas, músicas, textos, esculturas, pinturas, entre outros). Assim, a interdisciplinaridade, nesse contexto, é fundamental para que os alunos possam construir saberes artísticos, se utilizando de diferentes materiais e produções, hibridizando o saber com as disciplinas do currículo escolar que possuem potencial para construção dos conhecimentos em arte. A Arte caminha na Interdisciplinaridade por sua natureza reflexiva com relação ao conhecimento. Analisando a relação Arte e Interdisciplinaridade no contexto escolar, é possível notar que a disciplina de Arte pode ser muito significativa no processo da percepção das fronteiras entre as áreas do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Educação; Interdisciplinar

INTRODUÇÃO

A arte pode estar de forma aparente nos estudos dentro da escola, mas ela pode ser trabalhada em projetos de forma interdisciplinar, buscando a integração social e a vertente de aprendizado.
Deste modo, a justificativa do trabalho é que diante das diversidades artísticas, a arte de forma interdisciplinar envolve muitos conceitos, não sendo necessário trabalhar ela de forma isolada, mas pelo contrário, deve-se usar a arte em amplos sentidos para se obter melhores resultados de aprendizagem.
Assim, como a interdisciplinaridade em arte contribui melhor para aprendizagem na educação?
O objetivo do trabalho é relatar sobre a arte dentro da educação e transcorrer sobre a importância da interdisciplinaridade com a arte.

DESENVOLVIMENTO ARTE E EDUCAÇÃO

Segundo Caldas, Holzer e Popi (2017) a arte ocupa um papel importante na formação crítica e expressiva do aluno pela oportunidade de oferecer subsídios para desenvolvimento de atividades que promovam a criatividade e o oportunizem o pensamento crítico, assim, o contato com a arte ocorre diariamente, considerando que os processos de criação e transformação não são estáticos e nos oferecem diversos produtos artísticos.
Conforme os autores, a arte surge no mundo como forma de transformar a experiência vivida em objetos de conhecimento que demonstram sensação, percepção e imaginação e, desse modo, acompanha a evolução pela qual o mundo passa.
Caldas, Holzer e Popi (2017) coloca que a arte surge no mundo como forma de transformar a experiência vivida em objetos de conhecimento que demonstram percepção e imaginação, no qual dentro educação, ela pode ter como função inserir saberes culturais, estéticos e trabalhar a produção e apreciação artística que são importantes para construir o saber significativo nesta área.

Sendo assim, a escola deve trabalhar os conceitos de arte pensando num ensino contextualizado, buscando informações e produções artístico culturais da realidade do aluno contribuindo, assim, para que essas atividades sejam inseridas no seu cotidiano e tornem o aprendizado mais motivador. Outro ponto importante é que o ensino contextualizado da arte contribui para que a interdisciplinaridade nas aulas promova a integração dos conceitos artísticos com conteúdo e materiais de outras disciplinas (CALDAS; HOLZER; POPI, 2017, p. 164).

Machado (2013) considera que é possível entender, assim, que o educador cujo compromisso é trabalhar as diversas linguagens de Artes na Educação Básica, deve conhecer, além dos conteúdos específicos, um pouco da história política e social da época em que viveram os artistas, ter conhecimentos de antropologia, de sociologia, de arqueologia e de história. O professor de Artes deve estar em constante processo de atualização, de estudo e de pesquisa, pois essa é uma área da educação muito ampla e cheia de particularidades.

Barlach (2013) relata que a conformação do pensamento em Arte, a construção do pensamento pela arte/educação é holisticamente interdisciplinar, pois se alguns ajustes foram sendo feitos para conseguir fazer com que a arte/educação conseguisse se relacionar e ser parte da arte contemporânea esses ajustes não fugiram à baila do que já estava traçado: um caminho de experiência estética, onde os sentidos unidos ao pensamento racional constroem juntos uma forma de compreensão significativa do mundo, mediada pelo ser humano que somos cada um de nós, educadores e educandos.
Costa (2012) coloca que em um projeto interdisciplinar é importante conciliar os conteúdos trabalhados, percebendo nessa experiência o quanto é possível

mediar os conhecimentos aguçando a curiosidade dos educandos, mostrando a eles que não existe nem certo e nem errado, pois, quando estão construindo um saber, o conhecimento do aluno não é construído de maneira irregular, o desenvolvimento do potencial criativo através da Arte é pertinente ao projeto.

A Arte é uma disciplina complexa, como já citamos anteriormente, e integradora, não podendo se limitar a posturas e a encaminhamentos fechados. É importante que o professor com o compromisso de trabalhar Arte na Educação Básica mantenha uma postura interdisciplinar ao ensinar, mesmo convivendo com a realidade do currículo fragmentado. Se esse professor não assumir a Interdisciplinaridade, essencial para um bom trabalho, dificilmente conseguirá validá-lo na sua prática docente, deixando um vazio entre a teoria e a prática, entre o contextualizar e o fazer (MACHADO, 2013, p. 15).

Desta forma, segundo Machado (2013) a arte é um conhecimento construído pelo homem através dos tempos, sendo uma das formas de comunicação entre indivíduos, possibilitando a compreensão do mundo das culturas e, em particular, sua concepção histórico cultural de aprendizagem associa a incorporação das tecnologias na prática pedagógica como instrumentos mediadores no aprendizado.
Mallmann (2013) relata que contudo, se as crianças de hoje já têm essa visão de mundo, sensibilizam-se com questões que não são as vividas por elas, mas que por isso sabem diferenciar os valores de uma cultura para outra, por que não usar a fotografia e a pintura como recurso didático-pedagógico em sala de aula, assim, para muitos artistas, a arte foi uma ferramenta para representar o imaginário, um refúgio, mas, ao mesmo tempo, dar indícios da realidade daquela época em que ele estava inserido, não deixando de se sensibilizar pelo que estava acontecendo a sua volta.

Por isso uma pintura pode ser objetiva em sua visualidade, mas subjetiva em sua interpretação, nos seus detalhes.
Deste modo, Caldas, Holzer e Popi (2017) considera que a arte não é estática e tem relação com diversas áreas do saber, como produção que reflete as manifestações sociais, a escola deve trabalhar com o aluno essa visão como produção integrada, levando em conta que, sendo uma produção social, sofre a influência do contexto e do tempo em que o artista desenvolve sua produção, no qual essa análise envolve um repensar na prática pedagógica, trazendo para sala de aula a sensibilidade e um estudo de arte dentro de um trabalho contextualizado e participativo para que os alunos estejam motivados para o aprendizado na disciplina.

Sendo assim, a escola deve trabalhar os conceitos de arte pensando num ensino contextualizado, buscando informações e produções artístico culturais da realidade do aluno contribuindo, assim, para que essas atividades sejam inseridas no seu cotidiano e tornem o aprendizado mais motivador. Outro ponto importante é que o ensino contextualizado da arte contribui para que a interdisciplinaridade nas aulas promova a integração dos conceitos artísticos com conteúdo e materiais de outras disciplinas. (CALDAS; HOLZER; POPI, 2017, p. 164).
Assim, conforme Caldas, Holzer e Popi (2017) à medida em que o aluno percorre o seu espaço cultural e desenvolve sua capacidade criativa, é possível trabalhar sua percepção visual e seu olhar estético, considerando as mais diversas manifestações artísticas e culturais (poemas, músicas, textos, esculturas, pinturas, entre outros). Com isso, o aluno desperta para o conhecimento artístico e desenvolve a capacidade analítica a partir dos saberes estéticos, culturais e artísticos.
Rubio (2003) coloca que se na prática, as ciências se inter-relacionam de alguma maneira e se constituem ciências a partir de um núcleo específico, fica muito difícil falar em ciência interdisciplinar, em área interdisciplinar. Talvez fosse mais adequado dizer que as ciências têm algum tipo de relação umas com as outras, por força de recortes que, ao longo dos tempos, são feitos sobre a realidade física e social, no sentido de melhor conhecer o todo e mesmo as partes.
Assim, conforme Rubio (2003) é possível a educação como ponto de partida , cientes de que a mudança de paradigma que se esboça vem afetando sobremaneira a atividade educacional, provocando estudiosos para a discussão que permeia uma prática complexa, na qual se pode falar em atuação interdisciplinar, em procedimento interdisciplinar pois a interdisciplinaridade se faz na prática, através, fundamentalmente, da linguagem que promove o intercâmbio, a parceria, o diálogo entre pessoas de diferentes áreas, tendo em vista identificar o âmbito do trabalho do educador e ampliar o campo de conhecimento do aprendiz.
Os saberes culturais e estéticos na produção e apreciação artística são expostos em diferentes representações como a pintura, a música, a escultura, a produção literária, entre outras. (CALDAS; HOLZER; POPI,2017, p.162).
A função da arte está relacionada à expressão, ao modo de ver o mundo, à possibilidade de dar forma e colorido à imaginação, desenvolver o saber estético e artístico dos alunos. (CALDAS; HOLZER, POPI, 2017, p.161).
Caldas, Holzer e Popi (2017) considera que a arte

contribui como forma de manifestação e expressão do cotidiano, sendo que cada artista apresenta e utiliza um modo particular de criação, assim, a escola assume o papel de despertar esse olhar crítico para as produções artísticas, estimulando o aluno a conhecer, estudar e compreendê-la como produção permeada de sentidos.

Cada grupo social tem sua configuração cultural particular caracterizada pelos seus valores e sentidos. Nos contextos culturais acontecem processos educativos e artísticos entre outros, que privilegiam a construção e transmissão dos valores e sentidos de uma cultura. Esses processos se dão em todos os momentos da vida. A cultura pensada dessa forma reflete a constante transformação ampliando o entendimento e as possibilidades de ações que valorizam a produção e a transmissão do conhecimento. (RUBIO, 2003, p. 76).

Deste modo, Rubio (2003) acredita que a concepção de arte no espaço implica numa expansão do conceito de cultura, ou seja, toda e qualquer produção e as maneiras de conceber e organizar a vida social são levadas em consideração. Cada grupo inserido nesses processos configura-se pelos seus valores e sentidos e são atores na construção dos mesmos. A cultura está em permanente transformação, ampliando-se e possibilitando ações que valorizam a produção e transmissão do conhecimento. Cabe negar a divisão entre teoria e prática, entre razão e percepção, ou seja, toda fragmentação ou compartimentalização da vivência e do conhecimento.

ARTE E INTERDISCIPLINARIDADE

Segundo Caldas, Holzer e Popi (2017) a interdisciplinaridade, nesse contexto, é fundamental para que os alunos possam construir saberes artísticos, se utilizando de diferentes materiais e produções, hibridizando o saber com as disciplinas do currículo escolar que possuem potencial para construção dos conhecimentos em arte. Machado (2013) coloca que a Interdisciplinaridade, no campo da educação, vem sendo discutida por diversos autores, principalmente por aqueles que pesquisam as teorias curriculares e as epistemologias pedagógicas, sendo apontado a Interdisciplinaridade como uma forma de articulação no processo de ensino e de aprendizagem.

É possível dizer que a Arte e a Interdisciplinaridade estão intimamente ligadas, pois a primeira auxilia na integração do homem com o seu universo. Aponto também que a Arte caminha na Interdisciplinaridade por sua natureza reflexiva com relação ao conhecimento. Analisando a relação Arte e Interdisciplinaridade no contexto escolar, é possível notar que a disciplina de Arte pode ser muito significativa no processo da percepção das fronteiras entre as áreas do conhecimento. (MACHADO, 2013, p. 15).

Deste modo, Rubio (2003) coloca que a interdisciplinaridade busca, sim, um tipo de reação entre disciplinas e conhecimentos que leve ao entendimento, daí a importância da linguagem, veículo primordial para o diálogo, para a parceria, logo, a interdisciplinaridade pressupõe o conhecimento aprofundado de cada uma das disciplinas participantes, para que se chegue à construção do todo.
Rubio (2003) considera que a interdisciplinaridade se coloca, pois, como meio para a superação do individualismo, seja no desenvolvimento científico, seja no desenvolvimento técnico, seja mesmo no ensino, no qual a complexidade de conhecimentos hoje disponíveis, que a sociedade, seguramente, se beneficia com um trabalho de soma, de parceria, de diálogoentre cientistas, assim, a interdisciplinaridade, portanto, apresenta-se na sociedade atual como uma proposta de procedimento que busca levar os homens, através do trabalho em parceria, a dividirem suas dúvidas, suas angústias, suas descobertas, em benefício de um todo. Conforme Caldas, Holzer e Popi (2017) um ponto importante que deve ser destacado é relativo aos mitos sobre a interdisciplinaridade, que vêm da visão de alguns professores de considerarem a utilização de uma disciplina para fundamentar outra como sendo um trabalho interdisciplinar, assim, utilizar-se de uma disciplina em prol do ensino de outra não caracteriza interdisciplinaridade, visto que esse conceito se qualifica como algo que é comum entre uma ou mais disciplinas, ou campos do conhecimento, ramos de saber, e, dessa forma, possibilita um processo de ligação entre eles.

Interdisciplinaridade, então, passou a ser vista como resultado da interação entre disciplinas. Em sentido lato, essa interação pode ir da simples comunicação de ideias, à mútua dos conceitos. Esta integração pode, se processar no campo epistemológico, terminológico, metodológico. Na prática, um grupo interdisciplinar se compõe de pessoas com diferentes formações, portanto de diferentes disciplinas, com seus conceitos, e métodos, dados e linguagens reunidas com um só objetivo de trabalho (RUBIO, 2003, p. 72).

Desta forma, Costa (2012) coloca que trabalhar com a interdisciplinaridade não é um trabalho fácil para alguns educadores, mas é um desafio que precisa estar em constante estudo, visto que o educador é

o principal articulador do saber, é quem promove e incentiva o aluno a buscar, pesquisar, descobrir, realizar e aprender, e isso acontece quando existe uma reflexão, o pensar crítico sobre o que se aprende. Desse modo, a teoria não fica restrita às técnicas e formas.
Costa (2012) ressalta que em vista disso, o professor precisa estar ciente da necessidade de ser um mediador flexível, buscando sempre o melhor para o aprendizado de seus alunos. Assim, deve-se fazer uso da interdisciplinaridade todos os dias, para que os alunos discutam os conteúdos ministrados e socializem os conhecimentos, tornando a aprendizagem mais produtiva.

Vale ressaltar que, ao trabalhar com projeto pedagógico, o professor precisa ter todo cuidado com sua elaboração e execução, principalmente quando se trata de um projeto interdisciplinar, pois não se deve dar margem à sobreposição de uma disciplina sobre a outra, mas prezar pela interação e complementação entre ambas (COSTA, 2012, p. 10).

Rubio (2003) coloca que a arte valoriza a organização do mundo da criança e do jovem, sua autocompreensão, assim como o relacionamento com o outro e com o seu meio, assim, ao se contextualizar o trabalho na vertente do lúdico e do fazer, com a ação mais significante do que os resultados, ou seja, não se propõem atividades que não levem a nada.

Logo, conforme Rubio (2003) a arte no espaço educativo vem colaborar com o rompimento do pensamento lógico discursivo quando o processo de cognição se dá, também, através dos sentidos, no qual a vivência com a arte possibilita: um trabalho com diferença, o exercício da imaginação, da descoberta e da invenção, a autoexpressão, novas experiências perceptivas, a experimentação da pluralidade de valores, sentidos, intenções, propostas e pesquisas, revelando a sua relação com o pensamento contemporâneo.
Rubio (2003) relata que a arte é um produto da criatividade humana, já que o homem, valendo-se de conhecimentos, técnicas e um estilo pessoal, através dela transmite experiências e a sua visão de mundo, nos quais os resultados são capazes de gerar emoção tanto em quem a prática quanto em quem a observa. Quanto mais intensa essa experiência de vida e ampla essa visão de mundo, maior emoção desperta. E quanto mais identificação houver entre o emissor e o receptor ou ainda, entre o tipo de manifestação artística e o seu observador, mais efetivo será a relação do homem com a arte.

A arte nasceu com o homem. E deu-lhe a consciência de sua capacidade criadora, da possibilidade de interpretar, de imaginar. Graças à arte, o homem elevou-se, compreendeu-se. Criar arte e amá-la não foi privilégio de um povo, de uma época, de um meridiano, de uma cultura universal e eterna, nada contribui tanto, superando fronteiras, rompendo preconceitos de cores, de epiderme e de crenças, para demonstrar que o homem é um só, igual nos anseios e nos sonhos, na necessidade espiritual e de importância incalculáveis (RUBIO, 2003, p. 65).

Rubio (2003) considera que a arte é o objeto de conhecimento e através de uma obra de arte é possível conhecer a visão de mundo de outra pessoa, com outra história de vida, vivendo outras experiências, outros sentimentos, inserida num outro tempo, num outro lugar, em outra época, sendo o registro da percepção inteligente da imaginação, logo, arte faz parte da vida das pessoas, como leitura de mundo e expressão pessoal. Como forma de construção de conhecimento tem um espaço importante na vida de todo ser humano e por isso não pode ficar fora ou minimizada na escola.
Caldas, Holzer e Popi (2017) coloca que o ideal é que os professores compreendam que o modelo da proposta de trazer a interdisciplinaridade para sala de aula é relacionar saberes, evitando que as áreas presentes no trabalho se destaquem mais que as outras. Com isso, é possível pensar numa asserção interdisciplinar para o trabalho educativo.
Partindo do prisma da interdisciplinaridade na escola, outro enfoque para a arte é o trabalho transdisciplinar em sala de aula, o qual vem sendo apresentado como proposta de ensino para os profissionais da educação que trabalham no ensino de Artes (CALDAS; HOLZER; POPI, 2017).

Nesse contexto, a arte passará a ser trabalhada de modo integrado no currículo escolar, ultrapassando o trabalho inicial proposto para a disciplina e estimulando uma nova compreensão da realidade, articulando elementos que passam entre, além e através das disciplinas, focando na compreensão da complexidade. (CALDAS; HOLZER; POPI, 2017, p. 167-168)

Os autores colocam que quando se analisa a disciplinaridade na escola, a pesquisa transdisciplinar não é contrária, mas complementar à pesquisa interdisciplinar, sendo que o que as diferencia é a compreensão do mundo presente, impossível de ser descrita na pesquisa disciplinar, deste modo, as confusões que ocorrem entre a transdisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a pluridisciplinaridade têm relação com o fato de ambas ultrapassarem as disciplinas, mas diferirem quanto à forma como abordam suas particularidades.

Sendo a escola o primeiro espaço formal onde se dá o desenvolvimento de cidadãos, nada melhor que por aí se dê o contato sistematizado com o universo artístico e suas linguagens: arte visual, teatro, dança, música e literatura. (RUBIO, 2003, p.75).
Rubio (2003) relata que esse processo pedagógico busca a dinâmica entre o sentir, o penar e o agir, pois promove a interação entre saber e prática relacionados à história, às sociedades e às culturas, possibilitando uma relação ensino/aprendizagem de forma efetiva, a partir de experiências vividas, múltiplas e diversas, considerando também nesta proposta a vertente lúdica como processo e resultado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contato com a arte ocorre diariamente, considerando que os processos de criação e transformação não são estáticos e nos oferecem diversos produtos artísticos. Sendo assim, a escola deve trabalhar os conceitos de arte pensando num ensino contextualizado, buscando informações e produções artístico culturais da realidade do aluno contribuindo, assim, para que essas atividades sejam inseridas no seu cotidiano e tornem o aprendizado mais motivador. O professor de Artes deve estar em constante processo de atualização, de estudo e de pesquisa, pois essa é uma área da educação muito ampla e cheia de particularidades.
Assim, um projeto interdisciplinar é importante conciliar os conteúdos trabalhados, percebendo nessa experiência o quanto é possível mediar os conhecimentos aguçando a curiosidade dos educandos, mostrando a eles que não existe nem certo e nem errado, pois, quando estão construindo um saber, o conhecimento do aluno não é construído de maneira irregular, o desenvolvimento do potencial criativo através da Arte é pertinente ao projeto.
A arte é um conhecimento construído pelo homem através dos tempos, sendo uma das formas de comunicação entre indivíduos, possibilitando a compreensão do mundo das culturas e, em particular, sua concepção histórico cultural de aprendizagem associa a incorporação das tecnologias na prática pedagógica como instrumentos mediadores no aprendizado..

REFERÊNCIAS

BARLACH, Bruna. Arte/Educação No Projeto Interdisciplinar de Reorientação Curricular Proposto Por Paulo Freire Para a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. São Paulo: PIBIC, 2013.
CALDAS, Felipe Rodrigo; HOLZER, Denise Cristina; POPI, Janice Aparecida Popi. A interdisciplinaridade em arte: algumas considerações. UDESC, 2017.
COSTA, Ecirlandia Dias da. Projeto educativo em artes visuais: arte e história uma proposta interdisciplinar. Tarauacá: Universidade de Brasília, 2012.
MACHADO, Carla Adriana. O ensino de arte na educação básica: um olhar para a música e a interdisciplinaridade. Cerro Largo, RS: UFFS, 2013.
MALLMANN, Carina. A arte na história: para uma prática interdisciplinar em sala de aula. Rio Grande do Sul: Feevale, 2013.
RUBIO, Claudete Paganucci. ARTE-EDUCAÇÃO. Revista Nucleus, v.1, n.1, out.
/abr. 2003.

DIFERENÇAS E PRECONCEITO NA ESCOLA

VANESSA FERNANDES DOS SANTOS

RESUMO
O preconceito no Brasil se apresenta diante de várias formas, de forma sutil e disfarçada, oculta sob falsos aspectos e em particular, no âmbito educacional deveria ser assunto onde a Lei tem a necessidade de atuar com rigor, por que fere a Constituição e contradiz o Estatuto da Criança e do Adolescente. A sua propagação e incentivo nas redes educacionais, com vistas à perpetuação da sua prática, é nutrida pelos editores de livros didáticos e pelos próprios professores que se enriquecem com o consentimento do Estado e aprovação da sociedade. O professor deve servir de ponte para que o aluno possa transpor toda a exclusão social que nada mais é do que um reflexo dos valores familiares que se estende no âmbito escolar. Alternativas que conduzam a sociedade fazer uma tomada de consciência a respeito da prática preconceituosa e em conseqüência passe a aceitar a criança negra, desmistificando a visão de que é um deficiente ou uma coisa sem o menor valor, passando a respeitar e admirar suas aptidões e, sobretudo suas diferenças.

PALAVRAS-CHAVE: Preconceito; Relação; Exclusão social.

ABSTRACT

Prejudice in Brazil presents itself in various forms, in a subtle and disguised way, hidden under false aspects and in particular, in the educational sphere, it should be a subject where the Law needs to act with rigor, because it violates the Constitution and con-

tradicts the Child and Adolescent Statute. Its propagation and encouragement in educational networks, with a view to perpetuating its practice, is nurtured by textbook publishers and by teachers themselves who enrich themselves with the consent of the State and the approval of society. The teacher should serve as a bridge so that the student can overcome all social exclusion that is nothing more than a reflection of the family values that extends in the school environment. Alternatives that lead the society to make an awareness of the prejudiced practice and consequently to accept the black child, demystifying the view that is a handicapped or something without value, and respect and admire their skills and, especially their differences.
KEYWORDS: Prejudice; Relationship; Social exclusion.

INTRODUÇÃO

Segundo Souza (2001) todo o processo de ensino-aprendizagem supõe a presença de no mínimo três elementos: professor, aluno e assunto. Este professor e este aluno estabelecem tal integração, ficando submetidos a interações psicológicas recíprocas que, muitas vezes, modificam-nos profundamente.

Temos o conhecimento de que um professor não limita sua influência a conselhos técnicos, não é apenas guia do aluno através do labirinto da sua própria existência. Graças à ação persuasiva de sua presença deslinda as contradições íntimas: explica cada um a cada um, apontando os rumos decisivos. O convívio do professor e do aluno, não depende exclusivamente da qualidade de ensino, mas do encontro entre pessoas. Neste diálogo franco, nesta interação professor-aluno, neste "encontro entre pessoas" estão presentes os valores, os conceitos e preconceitos observados em sua época.

Ao professor cabe facilitar a aprendizagem para o aluno, pois é este quem aprende. Como a aprendizagem não é apenas cognitiva, valores, sentimentos e atitudes são aprendidos. O professor, através da interação com os alunos, pode modificar seus próprios valores. Mas temos visto que o mais comum, na relação professor-aluno, é o aluno sofrer maior influência do professor.

Lidar com a diversidade, seja ela racial, social, econômica ou religiosa, não é fácil. Mas é tarefa de quem educa, pai ou professor. Porque aprender a viver em comunidade é saber lidar com as diferenças de qualquer natureza.

Ampliar os horizontes de crianças e jovens, tirá-los de sua "redoma" e educá-los para o respeito às mais diversas crenças é essencial nos tempos modernos. Fundamental para quem deseja a paz e a harmonia. Na era da globalização o grande desafio reside na valorização de diferentes culturas para que elas se completem e se ajudem.

A sociedade brasileira caracteriza-se por uma pluralidade étnica, sendo este produto de um processo histórico que inseriu num mesmo cenário três grupos distintos: portugueses, índios e negros de origem africana. Esse contato favoreceu o intercurso dessas culturas, levando à construção de um país inegavelmente miscigenado, multifacetado, ou seja, uma unicidade marcada pelo antagonismo e pela imprevisibilidade.

Apesar do intercurso cultural descrito acima, esse contato desencadeou alguns desencontros. As diferenças se acentuaram, levando à formação de uma hierarquia de classes que deixava evidentes a distância e o prestígio social entre colonizadores e colonos. Os índios e, em especial, os negros permaneceram em situação de desigualdade situando-se na marginalidade e exclusão social, sendo esta última compreendida por uma relação assimétrica em dimensões múltiplas – econômica, política, cultural. Sem a assistência devida dos órgãos responsáveis, os sujeitos tornam - se alheios ao exercício da cidadania.

A instituição escolar é responsável pelo processo de socialização infantil no qual se estabelecem relações com crianças de diferentes núcleos familiares. Esse contato diversificado poderá fazer da escola o primeiro espaço de vivência das tensões raciais. A relação instituída entre crianças negras e brancas numa sala de aula pode acontecer de modo tenso, ou seja, excluindo, segregando, possibilitando que a criança negra siga em alguns momentos uma postura introvertida, por receio de ser rejeitada ou ridicularizada pelo seu grupo social. O discurso do opressor pode ser incorporado por algumas crianças de modo maciço, passando então a se reconhecer dentro dele: "preta, feia, fedorenta, cabelo duro", iniciando o processo de desvalorização de seus atributos individuais, que interferem na construção da sua identidade de criança.

1. A DIVERSIDADE ESCOLAR

O nosso cotidiano escolar está impregnado do mito da democracia racial – um dos aspectos da cultura da classe dominante que a escola transmite, pois representa as classes privilegiadas e não a totalidade da população, embora haja contradições no interior da escola que possibilitam problematizar essa cultura hegemônica, não desprezando as diversidades culturais trazidas pelos alunos. Assim, apesar de a escola inculcar o saber dominante, essa educação problematizadora poderia tornar mais evidente a cultura popular.

A proposta de uma educação voltada para a diversidade coloca a todos nós, educadores, o grande desafio de estar atentos às diferenças econômicas, sociais e raciais e de buscar o domínio de um saber crítico que permita interpretá-las.

Toda a discriminação é promovida e reforçada na educação escolar de diversas formas. As condições salariais, a desvalorização do professor, a pouca atenção que muitos governos vêm dando à escola pública são alguns dos fatores que fazem com que o próprio educador acabe, sem perceber, reproduzindo e reforçando a discriminação e o preconceito, os quais geram a violência.

A problemática da cultura está hoje no centro das atenções dos sistemas educacionais verdadeiramente comprometidos com a formação dos educadores e de profissionais de diversas áreas, para o século XXI. Nenhum deles pode ignorar as difíceis questões do multiculturalismo, das diferenças de raça, gênero, etnia, sexuais, religiosas, de linguagem, de região, da ética. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, no que significa ensinar e na forma como os estudantes devem ser formados para viver em um mundo que será amplamente globalizado, com alta tecnologia e racialmente diverso que em qualquer outra época na história. Face a este quadro, parece-nos importante produzir uma nova rede de relações sociais e redescobrir o significado da educação formal, no seu valor prático, para todos os grupos sociais e não apenas para alguns privilegiados. Parece-nos igualmente importante, tentar devolver à educação o seu valor como uma agência mediadora para que através dela se revalorizem as varias culturas étnicas.

A discriminação e o preconceito reproduzidos em salas de aula por muitos professores assustam num primeiro momento, mas revelam como o desrespeito pela diversidade humana está inserido no sistema. O professor reproduz muitas vezes idéias e conceitos que vêm dos modelos institucionais e que promovem a discriminação social, racial, étnica, religiosa, cultural.

A discriminação é promovida e reforçada na educação escolar de diversas formas. As condições salariais, a desvalorização do professor, a pouca atenção que muitos governos vêm dando à escola pública são alguns dos fatores que fazem com que o próprio educador acabe, sem perceber, reproduzindo e reforçando a discriminação e o preconceito, os quais geram a violência.

As escolas, como instituições de socialização têm como tarefa expandir as capacidades humanas, favorecer análises e processos de reflexão em comum da realidade, desenvolver nos alunos procedimentos e habilidades imprescindíveis para sua atuação responsável, crítica, democrática e solidária na sociedade.

Essas sensibilidades e capacidades devem ser capazes de realizar análise críticas, por exemplo, aos materiais didáticos utilizados em sala de aula e que com freqüência são veículos por excelência de todo o tipo de preconceitos que levam à discriminação e até á violência.

Os recursos didáticos devem ser acompanhados de propostas inovadoras de materiais escolares interculturais que possam servir de suporte para a elaboração de atividades, dado que uma das dificuldades manifestadas pelos professores para desenvolver temas transversais nas suas escolas se deve à falta de materiais alternativos ao clássico livro didático. A formação docente exige uma revisão dos materiais utilizados por cada professor e daqueles já publicados que possam ser incorporados ao currículo escolar, quer sejam: livros de contos, canções de autores contemporâneos sobre temas de racismo e multiculturalismo, álbuns de fotografias, vídeos educativos, atividades sugeridas pelos coletivos a resolução de conflitos de forma educativa, ou estratégias de educação moral e ensino de valores.

Em suma, a instituição educacional precisa constituir-se em uma instância de promoção de auto-reflexão e do desenvolvimento de sensibilidades e das capacidades intelectuais e operativas, embasadas em valores éticos necessários á formação de profissionais comprometidos com a construção de sociedades mais solidárias.

1.1 - O PRECONCEITO E SUA DEFINIÇÃO

Dentre outras proposições, o dicionário escolar da língua portuguesa Michaelis define preconceito como: - “conceito ou opinião formada antes de ter os conhecimentos adequados; antipatia ou aversão a outras raças, religiões, classes sociais, etc.”.

Segundo Clark (1947, apud Kenneth 1947 p.302), e publicaram um estudo demonstrando que “crianças negras, algumas das quais com apenas 3 anos de idade, já se tinham convencido de que ser negro não é uma coisa boa: elas rejeitavam bonecas pretas, sentindo que bonecas brancas eram mais bonitas e geralmente superiores.” Como escreveu Aronson (1979, p205), isto sugere que as vantagens educacionais do “separado mas igual” nunca são iguais, pois fazem a criança das minorias saber que ela está sendo segregada, porque há qualquer coisa errada com ela.

Os preconceitos são resultantes da ignorância e da intolerância, os mais evidentes no Brasil, os mais velados, incidem contra as:

Mulheres – caracterizado por uma das ações, que é o machismo diante das profissões e da igualdade de direitos. Homossexuais – assinalados pela rejeição, aversão, antipatia e por uma das piores formas que são as campanhas de mudança de comportamento. Idosos – apontados, entre outros, pelo desprezo, pela negação, pela ironia e pelo falso e “protetor” carinho. Jovens – apresentados pelas discriminações dos adultos, do Estado, do professor, dos mais velhos, das leis e da família. Gordos –

quase sempre vêm revestidos de piadas maldosas e de “brincadeiras”. Baixinhos – congregam humilhação, gozação e deboche. Portadores de deficiência - que são discriminados quando lhe é negado o acesso de convivência na sociedade, pois são considerados inúteis. Migrantes – rejeições as pessoas que são de outras regiões, e carregado de expressões pejorativas. Preconceito social – caracteriza pelo pensamento elitista e transparece uma forma de preconceito de um individuo para com o outro, centralizado na divisão de classes. Anti-semitismo – discriminação contra os judeus. Lingüístico – caracterizado pelo “sotaque” ou regionalismo e nutrido diariamente em programas de televisão e de rádio, colunas de jornais e revistas. Racial - determinado pela atribuição de características negativas e de inferioridade.

1.2 - O PRECONCEITO RACIAL NA ESOLA

Um dos preconceitos mais comuns na escola é o preconceito racial. Diversos autores preocuparam-se com a relação entre racismo e educação, desenvolvendo pesquisas nessa linha com crianças pobres de periferia urbana ou do meio rural, e tinha como objetivo verificar de que forma estigmas e estereótipos se fixam na vida do negro. Para tal, foram analisados desenhos nos quais foi possível observar como se estrutura o mundo simbólico e de que forma as crianças olham o mundo e são olhadas por ele. No universo investigado, incluiu-se também o sistema educacional.

Por meio dos desenhos, foi possível observar qual a compreensão tida pelos dois mundos: brancos/negros. O branco foi representado como vinculado ao que é civilizado, urbano, bem apresentado, sorridente, enquanto o negro seria o inverso: meio rural, ligado ao trabalho físico, desprovido de dinheiro e de possibilidades. A imagem do negro é mutilada de atribuições positivas, é representada pelas crianças como um mundo triste, marcado pela violência e pela distância real e simbólica entre brancos/negros.

Em outra pesquisa realizada com crianças de escola pública de Campinas, Oliveira investigou como eram estabelecidas as relações entre crianças negras e brancas em uma sala de aula. Foi observado que os dois grupos se relacionavam de modo tenso, segregando, excluindo. A criança negra mantinha-se em uma postura introvertida, recusando-se em muitos momentos a participar das atividades propostas, com medo de que os outros rissem dela, ou seja, para não ser rejeitada ou ridicularizada, ela preferia calar sua voz e sua dor. Isso ilustra o quanto uma situação social pode silenciar as crianças negras, reduzindo-as a um estado quase de mutismo e invisibilidade em sala de aula, levando-as a profundo desconforto, intensificado pelo sentimento de não-pertença.

Em atividade proposta em sala de aula, foi solicitado às crianças que falassem sobre si em uma redação. A criança negra se auto-referia de modo depreciativo, descrevendo-se a partir do discurso dos seus colegas: “feia, preta, fedorenta, cabelo duro”. Não se sentia desejada, portanto, pelos meninos como as suas outras colegas que tinham um cabelo grande e liso.

A escola é responsável pelo processo de socialização infantil no qual se estabelecem relações com crianças de diferentes núcleos familiares. Esse contato diversificado poderá fazer da escola o primeiro espaço de vivência das tensões raciais. A relação estabelecida entre crianças brancas e negras numa sala de aula pode acontecer de modo tenso, ou seja, segregando, excluindo, possibilitando que a criança negra adote em alguns momentos uma postura introvertida, por medo de ser rejeitada ou ridicularizada pelo seu grupo social. O discurso do opressor pode ser incorporado por algumas crianças de modo maciço, passando então a se reconhecer dentro dele: “feia, preta, fedorenta, cabelo duro”, iniciando o processo de desvalorização de seus atributos individuais, que interferem na construção da sua identidade de criança.

A exclusão simbólica, que poderá ser manifestada pelo discurso do outro, parece tomar forma a partir da observação do cotidiano escolar. Este poderá ser uma via de disseminação do preconceito por meio da linguagem, na qual estão contidos termos pejorativos que em geral desvalorizam a imagem do negro.

O cotidiano escolar pode demonstrar a (re) apresentação de imagens caricatas de crianças negras em cartazes ou textos didáticos, assim como os métodos e currículos aplicados, que parecem em parte atender ao padrão dominante, já que neles percebemos a falta de visibilidade e reconhecimento dos conteúdos que envolvem a questão negra.

Essas mensagens ideológicas tomam uma dimensão mais agravante ao pensarmos em quem são seus receptores. São crianças em processo de desenvolvimento emocional, cognitivo e social, que podem incorporar mais facilmente as mensagens com conteúdos discriminatórios que permeiam as relações sociais, aos quais passam a atender os interesses da ideologia dominante, que objetiva consolidar a suposta inferioridade de determinados grupos. Dessa forma, compreendemos que a escola tanto pode ser um espaço de disseminação quanto um meio eficaz de prevenção e diminuição do preconceito.

2. - CRIANÇA NEGRA NO ESPAÇO ESCOLAR

As experiências negativas vivenciadas pelas crian-

ças negras no modelo de sociedade discriminatória brasileira fazem com que elas sejam levadas a construir negativamente imagens sobre si próprias. A escola pública, no entanto, que é basicamente constituída pela população empobrecida, filhos de trabalhadores, em sua maioria negra, deverá atentar para o perfil psicológico e o quadro adverso em que se desenvolve a socialização desse seu público alvo.

Certamente, a história de vida dessa população deverá ser o ponto de partida para o favorecimento de seu processo de construção de conhecimento. Incorporar, ao seu cotidiano, estratégias que contemple as necessidades específicas desses alunos é dever de todo profissional de educação e, em especial, daquele que atua na escola pública e a deseja de qualidade! Isto quer dizer que as propostas curriculares brasileiras deverão fundamentar-se em princípios norteadores de uma educação anti-racista; tratar pedagogicamente as diversidades raciais, promovendo a visibilidade positiva do grupo negro no nosso país.

Nas últimas décadas, alguns educadores têm tentado fundamentar sua prática cotidiana direcionando-a, para uma educação anti-racista, o que abre maiores possibilidades de sucesso escolar para o aluno negro. Nesse construir, alguns princípios fundamentais têm norteado seus trabalhos.

2.1 - O RESPEITO PELAS DIFERENÇAS

Os alunos negros, identificados pelas feições independentes da consistência de cor da sua pele, constituem a maioria dos alunos repetentes, fora da faixa etária correspondente à série escolar cursada, bem como a maioria dos que evadem durante o ano letivo.

São alunos de baixa estima e de auto-conceitos, que foram condicionados a se identificarem como feios, sem inteligência, a não gostarem da cor da sua pele, nem dos seus cabelos e muitos afirmam não ser negros e sim morenos, “café com leite”, “cor de jambo”, “marrom bombom” e outros cognomes, a fim de esconder a sua real identidade e isso, revela a tentativa de branqueamento, como também, a introjeção e assunção dos valores ideológicos europeus.

Aqueles alunos não atendem pelo seu legítimo nome, são tratados por apelidos tradicionais e de modismo: preto, preta, preto feio, pretinha, preto nojento, imundo, negão, negro safado, neguinha, cabelo de tempero seco, azulão, cabelo de pimenta do reino, cabelo de tuim, picolé de asfalto, branca de neve, meia noite, diabo as queda, nego diabo, figura do cão, alma branca, macaco, monstro, nego gordo, Pelé, mussum, cuian, kintê, zulu, são algumas das alcunhas mais usadas e que representam uns dos fatores da exclusão, evasão e repetência escolar.

No que se refere à família, para Weber (1976, apud GOMES 2001, p.63) contesta estas idéias dos professores sobre o procedimento dos pais dos alunos das classes menos favorecidas com a seguinte frase: contrariamente às afirmações de professores, os pais são muito interessados pelos estudos dos filhos, apenas não manifestam seu interesse na forma esperada pela escola. Desta forma, a escola vai deixando de ser elemento destacado para a educação, como escreve GOMES: A escola se posiciona como entidade fechada, isolada, autônoma, sem tomar em consideração a história diversificada de sua clientela, que se relaciona a um passado familiar, a um presente familiar.

3. ALUNOS PROBLEMA

Os alunos repetentes normalmente são vistos como problema, obrigando o professor a constantemente replanejar suas ações, impedindo-o de usar técnicas e recursos do ano anterior e a redimensionar o seu conteúdo segundo os professores. Os repetentes causam “problema” nos grupos, são raros os que consideram úteis usando-os como uma espécie de monitores, pois já conhecem os conteúdos e podem auxiliar aos colegas.

Segundos os entrevistados são estes os alunos que mais causam preocupação na hora da avaliação final, muitos professores tendem a aprová-los para não serem obrigados a “aturá-los” pela terceira ou quarta vez, outros temem que, se reprovados novamente, desmotivem-se e abandonem a escola, vindo, indiretamente, a culpá-los por isso.

Nesta categoria estão os alunos apontados entre os que mais se distraem e os que mais apresentam comportamento indesejável na sala de aula. Apesar disso, nenhum professor manifestou interesse em verificar a causa deste comportamento, atribuindo ao Serviço de Orientação Educacional, à vice-direção de turno ou até à Supervisão Escolar o papel de detectá-la e trabalhá-la.

Para os repetentes ocorrem depoimentos muito significativos, como os que seguem:

- “Repetente é muito distraído. Já viram o que está sendo dado. Não há novidade para eles. Procuram se distrair de tudo que é jeito. (Professor de História)
- Repetentes são inquietos, perturbam a aula, conversam, levantam, gritam, mexem com os outros, brincam na aula. (Professor de Língua Portuguesa)
- Aluno repetente simplesmente diz: Isso já vi, não interessa, o que vou ficar fazendo aqui?
- Vira e mexe, o cara bagunça com a aula do camarada. (Professor de Educação Física)
- Os alunos repetentes nem estão, são tri-alienados nas coisas, nem procuram se enfronhar.

(Professor de Ensino Religioso)

- Quem repete uma vez, tem a tendência a repetir de novo. (Professor de Matemática)
- Repetente não quer ficar sentado, se revolta, bagunça. (Professor de Geografia)

Tal como no estudo dos professores Rache & Kude (1996), existe, aqui também, uma grande relação entre o fracasso escolar e a baixa expectativa do professor, porque a maioria dos alunos acaba repetindo mais de uma vez a série.

Raros são os professores que tentam justificar o comportamento do aluno repetente e dividir consigo a responsabilidade desta atitude adversa.

3.1 - ALUNOS COM NÍVEL CULTURAL MENOS ELEVADO SOFREM MAIS PRECONCEITO

Os professores responsabilizam o nível cultural dos alunos pelo conteúdo que desenvolvem, pelas técnicas e recursos que selecionam e, principalmente, o não êxito do seu ensino. Afirmam que os alunos não conseguem acompanhar por uma série de carências oriundas da família, comprometendo o seu trabalho.

Os professores, muitas vezes, confundiam o conceito de aluno de nível elevado, com alunos de família de baixa renda. Quanto aos alunos oriundos de família de baixa renda, a seguinte informação do professor Mariz (1995) se reflete neste estudo: " observa-se um descaso pela experiência extra-escolar das crianças de baixa renda. Toda a vida, fora de escola, destas crianças, parece não ensinar, ou somente ensinar o que não presta e que precisa ser desaprendido na escola. (p.70)

Constatamos que o nível cultural do aluno vai determinar os objetivos, os conteúdos, as técnicas e os recursos do professor; indica os alunos que "nunca aprendem"; os que mais recebem reprovação na escola e os alunos com pais que nunca aparecem na escola.

Os depoimentos que se seguem deixam claro esta idéia:

- Os alunos de classe sócio-econômica menos privilegiada ou se distraem demais ou são sapecas, são extremos. (Professora de Língua Portuguesa).
- Estes alunos não têm incentivo por parte dos pais, muitos analfabetos, não dão muita importância, não acompanham o estudo dos filhos. Já que o pai não dá incentivo em casa, na aula não se preocupa, porque não é interessante. (Professora de Matemática)
- A maioria desse pessoal ganha pouco e pai e mãe têm que trabalhar fora, à noite nem perguntam como foram de aula. São ignorantes mesmo. (Professor de Educação Física)
- Os pais têm vergonha de virem à escola, parece que se sentem desvalorizados na frente do professor, isso prejudica o aluno. (Professor de Geografia)
- Este aluno não vem com bagagem, apresenta dificuldades, não se aproveita nada deles. (Professora de História)
- O nível cultural influi muito. Em casa têm alunos que têm computadores e outros não têm nada. Em aula, o professor tem que se rebentar para fazer alguma coisa. Um mágico! (Professora de Ensino Religioso)

Os professores conseguem, desta forma, colocar no aluno a causa do insucesso do seu ensino, evidenciando, vagamente, um preconceito pelo estudante de nível sócio-cultural diferente do seu. E como diz Aronson (1979):"Se nos podermos convencer de que um grupo não vale nada, é subumano, estúpido ou imoral, isso nos ajuda a não nos sentirmos imorais, se desumanizarmos os membros do grupo, podemos privá-los de uma educação decente, sem que nossos sentimentos sejam afetados. (p.187)

Existe, constantemente, uma tendência dos professores a desconsiderarem a cultura da comunidade em que trabalham, esta é uma evidência de preconceito, pois um dos maiores determinantes deste sentimento, segundo Aronson (1979), é a "necessidade de status e de poder (p.187)

Este comportamento pode ser incoerente, por que: "É provável que a maioria destas professoras não possuíam em suas famílias de origem o mesmo status social que possuem, ou julgam possuir atualmente devido a sua ocupação ou instrução". Talvez porque, apesar da deterioração do prestígio da profissão do professor, pode ainda significar sucesso em alguns meios sociais mais baixos o desempenho dessa função. (Weber, 1976, p.131).

3.2 - AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A necessidade do ensino de cultura africana e afro-brasileira nas escolas faz parte de discussões de instituições envolvidas com o Movimento Negro há tempos. Mas apenas com o surgimento da lei em 2003, começou-se a trabalhar o pensamento em políticas educacionais, em geral as escolas passaram a pensar, e quando articulamos em escola, estamos introduzindo tanto o quadro de professores, quanto os alunos e a comunidade, pois estes estão inseridos no contexto escolar.

Nova perspectiva para lecionar a respeito da história africana é o que a lei propõe e os quais o projeto tentou atender.

Estes assuntos dizem respeito, por exemplo,

À história da ancestralidade e religiosidade africana; às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe; ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; à ocupação

colonial na perspectiva dos africanos; às lutas pela independência política dos países africanos [...] vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África. (BRASIL, 2007, p. 36).
Através de diversos materiais didáticos a respeito do assunto ter sido produzido sendo revisado nos conteúdos serem realizados a proporcionando desenvolver a prática pedagógica, a própria instituição não está engajada para promover o ensino voltado para a diminuição das desigualdades étnico-raciais. Todo este contexto e a própria Lei nº 10.639/03 se localizam em um campo mais tenso e complexo, isto é, o processo das relações étnico-raciais. O que queremos articular com o termo "relações étnico-raciais" ao pensarmos em políticas, projetos e práticas distribuídas para a implementação da Lei nº 10.639/03 enquanto uma alteração da Lei nº 9394/96 – LDB? São relações infundidas na alteridade historicamente no contexto de poder e da hierarquia racial brasileira, sendo que a raça age como forma de categorização social, interpretação política e identitária e demarcação de diferenças.
A maneira de como a raça age em nossa sociedade possibilita, que um grupo de intelectuais e militantes do Movimento Negro não desista do conceito de raça para falar sobre a realidade do afro descendente brasileiro, mas o adotem de uma maneira significativa na sociedade. Desta maneira, abdicam o sentido biológico de raça, já que todos concordam e sabem que com os progressos da ciência de que na sociedade não existem raças.
Para compreender as relações instituídas pelos sujeitos negros na sociedade, a maneira de como se notam e são vistos por Outros, a lógica e a constituição das classificações raciais e a vivência de experiências divididas nas quais a descendência africana se mostra como uma forte marca, determinados teóricos averiguam a abrangência do conceito de etnia para se referir ao negro brasileiro de forma isolada, o conceito de etnia traz elementos importantes, entretanto, ao ser tomado de maneira desarticulada da interpretação ressignificada de raça, termina se mostrando-se insuficiente para compreender os efeitos do racismo na vida de pessoas negras e nos seus processos identitários.

3.3 - REDUZINDO O PRECONCEITO

Para reduzir o preconceito é importante que se oportunize cada vez mais situações onde pessoas de diferentes descendências possam participar e se expressar, mostrando seu valor e o valor de sua raça; que nos cursos normal e de Licenciatura seja trabalhada a Psicologia Social, dando ênfase ao estudo das atitudes e preconceitos com vistas a instrumentalizar o futuro docente; que as escolas se abram para receber e manter no seu interior estudantes das mais diversas procedências, oferecendo as mesmas condições para todos; e que se comece a cultivar urgentemente valores relacionados com a essência de cada um, desvinculando a sua capacidade da sua procedência (família), da sua etnia, da sua classe sócio-econômico-cultural e religiosa.

CONCLUSÃO

Tendo conhecimento que seja impraticável uma escola igual para todos, esperamos que possa ser possível a construção de uma escola que reconheça que os alunos são diferentes, que possuem diversas culturas e que não só reformule o currículo, a partir da realidade existente dentro de uma lógica de igualdade e de direitos sociais e passem a praticá-las. Assim, podemos deduzir que a exclusão escolar não está relacionada somente com o fator econômico, ou seja, por ser um aluno de origem pobre, mas também pela sua origem étnico-racial.
No preconceito professor-aluno, é preciso que o educador saiba que espera, com sua postura e objetivos, despertar o desejo de saber do aluno, mas que esse desejo é despertado não só por questões conscientes, mas inconscientes, que fogem do controle desse professor, que exerce seu ofício e, por baixo, há o alvo da ação de transferências; o educador está abalizado por esse tipo de demanda e, inconscientemente, há o ganho narcísico; esse reconhecimento do seu eu- professor.
Em geral, quando os professores se deparam com alunos, revivem eles mesmos quando foram alunos e tiveram boas referências de escolas, no sentido de integrar valores e serem sujeitos do conhecimento.
O professor necessita trabalhar o assunto da autoridade absoluta. Tem que conhecimento de que existe um inconsciente entre o aluno e o professor, além da relação conscienciosa que ele pode aconselhar e que depende do seu anseio. A transferência do educando para o professor a forma de autoridade e confronta-o com tudo que essa autoridade representa. O educador acaba sendo o depósito desses desentendimentos e se estressa, procurando estudar a questão da indisciplina, que é uma das mais graves da Pedagogia de hoje, nos deparamos com todo um contexto de Psicanálise e Educação a ser estudado, entendido, começando pelo fato de que todo adulto perante uma criança depara-se, de fato, com sua própria infância recalcada. Que uma educação torna-se possível, precisamente, à medida que o adulto desdobra a diferença que medeia entre a criança que foi uma vez para outros e essa criança real junto à qual deve sustentar uma palavra educadora.
À medida que vamos convivendo com as pessoas e partilhando do seu trabalho, vamos conhecendo seus conceitos e preconceitos e chegamos, às vezes, até à cumplicidade de suas ações.

Para fazer frente a esse problema, os professores precisam estar seguros de seu papel e não ficar hesitantes para tomar decisões. Têm que se responsabilizar por aquilo que decidem e não temer colocar limites para as ações dos alunos e de suas famílias, pois o ambiente escolar é diferente do familiar e na escola não é a família que deve decidir. Há que se resgatar a autoridade docente.

Concluímos dizendo que é necessário superar o fato de que o adulto de hoje não educa em razão de um dever ser que decorre da geração anterior, mas em nome de uma certeza pouco mais futurista.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: SECAD; SEPPIR, jun. 2009.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SECAD/ME, 2004.

CAVALLEIRO, E. "Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor". In: Cavalleiro (org) Racismo e anti-racismo na educação. São Paulo: Summus, 2001.

D'ADESKY, J. Pluralismo étnico e multiculturalismo: Racismos e Anti- Racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira & SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. O jogo das diferenças: Multiculturalismos e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 1998

GOMES, N. L. "Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade" In: Cavalleiro(org) Racismo e anti-racismo na educação. São Paulo: Summus, 2001.

KREUTZ, L. "Identidade étnica e processo escolar" In: Cadernos de pesquisa, Fundação Carlos Chagas n.107, julho, 1999.

NEGRÃO, E. "Preconceitos e Discriminações raciais em livros didático e infanto-juvenil". In: Cadernos de Pesquisas. Fundação Carlos Chagas. n.17 junho de 1976.

PINTO, R.P. "Diferenças étnico-raciais e formação de professor". In: Cadernos de Pesquisas, Fundação Carlos Chagas, n.108, novembro de 1999.

SANTOS, I. A "A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos". In: Cavalleiro(org.) Racismo e anti-racismo na educação. São Paulo: Summus, 2001.

SOUZA, E.F. "Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs" In: Cavlleiro(org) Racismo e anti-racismo na educação. São Paulo: Summus, 2001.

NASCIMENTO E.L. "Sankofa: educação e identidade afrodescendente" In: Cavalleiro (org) Racismo e anti-racismo na educação. São Paulo: Summus, 2001.

MUNANGA, Kabengele. O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizagem do "alunado negro". IN: Utopia e democracia na Escola Cidadã. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal de RGS, 2000.

PIERUCCI, Antônio Flavio. Vivendo o preconceito em sala de aula IN: Diferenças e preconceitos na escola alternativas teóricas e praticas. São Paulo: Summnus, 1998. Ciladas da diferença. Tempo Social, 1990.

A IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS PARA O ENSINO APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

VÂNIA BENEDITA DA COSTA FERMINO

RESUMO

O Presente trabalho visa abordar a importância das artes visuais para o ensino aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, sendo intermediada pelo professor. Entretanto o processo de aprendizagem não depende só da instituição de ensino, e sim o conjunto, governo, escola, família e sociedade, onde juntos podemos contribuir para uma sociedade igualitária, independente de qualquer necessidade que o aluno possa apresentar. Não basta trabalhar apenas alguns para tentar ser inclusivos, mas sim todos, como diz a lei do Art.53 do Estatuto da Criança e do Adolescente que todas as crianças tem direito garantido á educação sem nenhum tipo de constrangimento ou preconceito. Trabalhar através das Artes Visuais é uma estratégia rumo ao caminho do desenvolvimento expressivo e representativo da criança, desta forma, a arte precisa ser mais valorizada dentro da escola, não apenas na hora do desenho ou da pintura, mas principalmente como uma disciplina curricular corroborando ao desenvolvimento cognitivo dos alunos com necessidades especiais.

PALAVRAS-CHAVE: Artes Visuais; Ensino Aprendizagem; Necessidades Especiais.

INTRODUÇÃO

O Presente trabalho constitui se no objetivo de abordar a importância das artes visuais para o ensino aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais, sendo intermediada pelo professor. Inicialmente, o estudo abordará o papel do profissional, desde a instituição de ensino, até a reflexão da prática para a vivência de mundo do aluno.
A inclusão escolar é um grande avanço na sociedade, incluir é lei, lei federal 7.853 de 24/10/89, em relação á alunos com necessidades especiais como: motor, visual, auditivo e mental, quanto àqueles que têm déficits de aprendizagem.
Tempos atrás os alunos com necessidade e deficiência eram “separados” das crianças consideradas “normais” eram segregados em escolas e classes separadas, com a inclusão esse conceito se modificou e todos os alunos independente de sua diferença passaram á estudar juntos.
Segundo Sassaki, 1997, a inclusão é a modificação da sociedade como pré-requisito para que a pessoa com necessidade especial possa buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania.
Sempre que o direito de acesso á escola regular é questionado, a principal alegação é a dificuldade de atender as necessidades que cada aluno precisa, ou seja, uma metodologia diferenciada, e com esse argumento é necessário fazer apresentações das leis que tem como finalidade garantir o acesso, portanto vale a pena lembrar que ainda sim, há discussão, sobre a necessidade de novos estudos que favorecem esse atendimento.
Não basta modificar, apenas o processo de ensino, os professores também, por que eles fazem o processo acontecer; frente essa mudança a forma de ensinar teve que ser reformulada, os professores tiveram que se capacitar com cursos de extensão, como: Pós Graduação, Mestrado se estendendo até Doutorado, o que antes necessitava do Magistério ficou complexo, pois não tinham a formação adequada para trabalhar com esses alunos. Mesmo com a preparação através das capacitações isso não é suficiente para enfrentar a inclusão, o professor tem que estar consciente diante das dificuldades que existem tanto para o professor quanto ao aluno.
Para trabalhar com a inclusão no ambiente escolar é necessário mostrar a diversidade, pois os alunos têm que ter a mesma percepção de interesses e competências, possível de ser trabalhada pelo professor, independente da bagagem cultural que ele traz consigo.
As políticas de inclusão têm como perspectivas, com a elaboração dessas leis, é criar possibilidades de incluir o aluno em espaços comuns, afim de que o aprendizado caminhe com a socialização, pode-se pensar que, diante destas ideias, trazer ao convívio social o aluno, garantir assim a possibilidade de concorrer as mesmas oportunidades, porém, com avaliações diferenciadas.

Segundo Ture Jonson,1998, em seu livro Educação Inclusiva defini “Sociedade para todos “como” uma sociedade que se empenha para acolher as diferenças de todos os seus membros”. Isto significa que temos que focalizar nossos esforços não mais em adaptar as pessoas á sociedade e sim em adaptar e capacitar as pessoas.

Analisando os alunos através de suas experiências, o professor possui uma visão ampla da convivência social de cada um, pois eles refletem tudo o que aprende com os pais, na grande maioria dos casos a deficiência ou dificuldade é devido há traumas vividos desde o nascimento, por isso é necessário trabalhar em conjunto: governo, escola, família e sociedade.
A escola é a primeira porta para o conhecimento do indivíduo desde o início é o aprendizado para a vida adulta, se na infância não for trabalhado a diversidade, como eles irão se desenvolver? Portanto é um grande avanço para a sociedade a inclusão escolar, onde ocorre a integração do indivíduo auxiliando o em sua socialização com os que são diferentes.

CONTEXTO HISTÓRICO: COMO ERAM TRATADOS ANTERIORMENTE OS QUE ERAM “DIFERENTES OU ANORMAIS”

Na Grécia Antiga Esparta e Atenas aqueles que eram diferentes, ou seja, pessoas com deficiência ou mental eram mortos; em Esparta eram sacrificados aqueles que não estavam nos padrões de ser um guerreiro. Em Atenas eles cultuavam o belo e a perfeição do corpo. Anteriormente a deficiência era considerada algo ruim como se fosse um castigo, possessão e desígnio. No Império Romano eles cometiam infanticídio aos portadores de monstruosidades, venda de deficientes, e divertiam convidado, exemplo: Concurda de Notre Dame.
Na Idade Média a educação era apenas para os filhos dos poderosos, aqueles que estudavam e obtiam conhecimento, enquanto os outros eram preparados para a agricultura, o artesanato, ou seja, tínhamos uma sociedade com hierarquia, na qual os indivíduos eram subordinados uns aos outros; eram separados em elites formada por senhores de terra e pelo clero que ocupava o poder político era fragmentado entre senhores feudais e o rei.
O processo de inclusão começa a partir do momento em que é discutido os direitos humanos.1° direito reservado pela primeira vez na história o Estado reconhece que qualquer ser humano tenha ou não posses,tem direitos assim como também deveres

pois a lei é igual para todos e não se isenta ninguém .
Quando acabou a Segunda Guerra Mundial nos temos á Declaração Universal dos direitos humanos (1945), imposto para obedecer e respeitar os direitos humanos.

Segundo Bourdieu, ao longo da primeira metade do século XX, a visão predominante atribuía á escola o papel central na construção de uma nova sociedade justa,moderna,aberta e democrática, na qual a escola pública e gratuita garantiria o acesso á educação, e consequentemente ,á igualdade de oportunidades.Foi,entretanto no contexto da democratização do acesso á escola fundamental e do prolongamento da escolaridade obrigatória que se tornou evidente o problema das desigualdades de escolarização entre os grupos sociais.(classe,etnia,sexo,local de moradia, entre outros.
Para Bourdieu: Não há dúvida de que os julgamentos que pretendem aplicar se a pessoas em seu todo levam em conta não somente a aparência física propriamente dita, que é sempre socialmente marcada (através de índices é como corpulência ,cor, forma do rosto, estereótipos),mas também o corpo socialmente tratado (com a roupa, os adereços, a cosmética, e principalmente, as maneiras e a conduta) (1998,p.193).

Como vimos desde a Grécia Antiga existe a inclusão em todos os aspectos é polêmico, agora vamos ficar por dentro do que ocorreu após algumas leis que foram criadas para tentar amenizar a situação.
Trabalhar a inclusão escolar não é uma tarefa fácil, porém necessária, após a LDB 9394/96(Lei Darcy Ribeiro/Lei de Diretrizes e Bases), é obrigatório todas as escolas incluir alunos portadores de necessidade especial, assim como adaptar o ambiente escolar para receber essas crianças. Não basta trabalhar apenas alguns para tentar ser inclusivos, mas sim todo como diz a lei do Art.53 do Estatuto da Criança e do Adolescente que todas as crianças tem direito garantido á educação sem nenhum tipo de constrangimento ou preconceito.

Atender o portador de necessidades especiais, diferenças culturais e sociais, não é para marcar passo ou ser segregada em classes especiais e atendimentos, escola não pode ser comparada a um espaço onde o aluno apenas seja um atendente por ação de cumprimento de tabela, mas há sistemas organizacionais de ensino que tornam esse percurso muito difícil, uma verdadeira competição dos que querem se manter no seu curso principal e outros que pretendem seguir regras em ações corretas e ideais.(Mantoan, 2002, pag 2)

A escola no Brasil ainda tem caráter excludente, conservador, com isso a ideia de incluir alunos com modalidade de ensino diferenciado tem sido um grande choque na escola e família, um ponto a ressaltar é a necessidade de novas metodologias especificas, seja nos conteúdos, metodologia e na avaliação. Vivemos em novos tempos, os antigos paradigmas que a modernidade vem quebrando, com a necessidade de fazer-se útil, todo ser existente, fazendo valer das leis que garantem direitos e deveres iguais a todos.
Podemos pontuar que os métodos científicos e químicos, já não são mais os únicos atuantes ou responsáveis em atuar como ponte de socialização de pessoas que necessitam de um olhar diferenciado, por visto que o meio é essencial para que esse trabalho seja fortalecido, pensando que a sociedade ainda é feita para aqueles que são consideráveis jovens e perfeitos.
É evidente que a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as necessidades de seus alunos, e refaz toda a sua matriz curricular e o desenvolvimento de novas ideias preparatórias de seu corpo docente e de sua estrutura física. Na grande maioria os professores que recebem essas crianças não têm formação suficiente para trabalhar com as mesmas não por falta de vontade e sim por falta de recurso. O professor inclusivo tem que querer e estar disposto às novas necessidades da educação tem que estar envolvido e comprometido com o trabalho; muitos professores citam que na graduação não receberam uma formação adequada e devido a isso os impossibilitam de trabalhar com os inclusivos uma vez que não tem o preparo suficiente.
No curso de Pedagogia não temos uma visão ampla da educação especial, mesmo que não tenha tido o preparo básico na graduação nada impede o profissional buscar novas aprendizagens para poder complementar seu conhecimento. Além da LDB 9394/96 temos á Declaração de Salamanca e a Convenção da Guatemala, leis educacionais com o intuito de modificar questões antes não alteradas, que contribui na educação do Brasil, ou melhor, do País, visando a integração de todos independente de sua deficiência, de seu grau de aprendizado, o único fator essencial exigido pela Constituição Federal é a educação básica, independente da idade; seja devido às dificuldades como por falta de oportunidades na idade certa.
Quando o aluno está na escola, o professor como mediador do processo ensino aprendizagem, tem que entender qual a dificuldade da criança em sua forma de aprender e ensinar da maneira que ela entenda, o que o aluno aprende no espaço educacional tem que refletir em seu cotidiano. No filme ‘’Escritores da Liberdade’’ dirigido por Richard LaGravenese que é baseado em fatos reais retrata como uma

professora dedicou sua vida para ensinar os alunos não apenas com aprendizados em matérias de grade escolar , mas também em suas vidas, abrindo mão até mesmo do seu casamento, e buscando formas de fazer com que os alunos conhecessem a vida. A visão de analise realizada foi que a professora buscou formas de ensinar de maneira que eles aprendessem, ela mergulhou no convívio dos alunos entendeu a dificuldade ,a maneira como eles pensavam em relação a sociedade e a si próprios, à partir do mundo deles, e com isso contribui para a socialização ,e inteligência antes não trabalhadas por outros professores por serem limitados ao método tradicional . O filme mostra uma cena incrível em questão do capital cultural; os alunos ao serem questionados sobre o que foi o Holocausto ninguém sabia o que era, exceto um aluno (o único de origem branca), nesta cena torna se bem claro as palavras de Pierre Bourdieu:
Conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados á posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de interconhecimento ou ,em outros termos, á vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns(passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos),mas também são unidos por ligações permanentes e úteis.(Bourdieu.1998,p.28).

Seguindo a linha de pensamento de Bourdieu é a família que realiza os investimentos educativos do filho, que dá a herança cultural que ele possui. Como mostra o filme à maioria dos jovens que estudavam naquela escola, não tinha nada de cultura além do que cada um sabia da sua e faziam tudo para defende lá sem saber das dos outros, quase todos eram reféns de gangues ao convívio pacifico com os que eram diferentes.

DESENVOLVIMENTO

A arte sempre esteve presente, nos tempos antigos, o homem deixava seus registros na parede da caverna. Segundo Santos (2006), no Brasil começamos a pensar no ensino das artes a partir do séc. XIX, o estudo da arte nesse período ainda era muito classificatório, isto é, apenas filhos da elite dos nobres tinham o privilégio de estudar artes.
Só realmente em 1816 foi criada a Academia Imperial de Belas Artes, no Rio de Janeiro, que tinha o objetivo de preparação para habilidades técnicas e gráficas além do domínio da racionalidade, consideradas fundamentais a expansão industrial, passando o desenho a ser obrigatório nas escolas nos anos iniciais do Estado, sendo base para todas as artes.

Foi nesse momento com acontecimentos reservados para a elite e as camadas mais populares; que passamos a ver a arte como algo supérfluo sem necessidade. Situação que perpetua até os dias de hoje.
No séc. XX o professor era detentor da verdade, ele é quem tinha o conhecimento a ser trabalhado e os alunos eram apenas os receptores. Nessa época as artes tinham a finalidade de treinar o desenho, tentando ao máximo chegar à perfeição, enfatizando o desenho geométrico com base em datas comemorativas e animações de celebrações cívicas. Ainda no mesmo século, a arte veio crescendo na questão de Mensino, surgindo assim as tendências pedagógicas. Está prática de ensino de arte está vinculada a concepção de uma pedagogia Tradicional onde,

O ensino e a aprendizagem de arte concentram-se apenas na ´transmissão` de conteúdos reprodutivistas, desvinculando-se da realidade social e das diferenças individuais. O conhecimento continua centrado no professor, que procura desenvolver em seus alunos também habilidades manuais e hábitos de precisão, organização e limpeza. (FERRAZ E FUSARI, 1993, p.31.)

Desta forma o professor é o centro do processo, isto é os alunos estão sujeitos aos conhecimentos que o professor está levando eles a construírem, sendo os alunos passivos no processo, onde apenas armazenam e memorizam sem questionar nada, como se o que professor falasse não pudesse ser questionado, e dessa forma o conhecimento que estava em construção não era processado de forma que pudesse ser transformado em novo conhecimento.
Em 1930, surgiu no Brasil a pedagogia Nova que, segundo Santos (2006) é onde o ensino-aprendizagem passa do professor ao aluno, isto é, o professor incentiva o desenvolvimento livre e espontâneo do aluno, a expressão. Passando assim a ter interação entre aluno-professor e aluno-aluno, estando o ensino no autodesenvolvimento do aluno, que passa a poder questionar o conhecimento e não apenas receber, assim como podemos ir à busca de outras fontes que possam complementar a informação que eles já têm.
Em 1960, cerca de 30 anos depois, surgiu no Brasil à pedagogia Tecnicista onde a metodologia do ensino era repetitiva e mecânica, o que era avaliado era o “saber construir”, saber fazer. Se o aluno errasse era considerado inapto para a função. A nota determinava se ele era bom ou ruim funcionário/aluno. Os alunos nesse período encontravam-se, como se fosse, em treinamento para trabalhar nas fábricas.
Em 1971 com a LDB 5652/71 a educação artística

passa a constar no currículo escolar como atividade educativa, tendo o foco em técnicas e habilidades. Em 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), prevê que as artes se tornem obrigatórias na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio).

A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

A intervenção do professor no processo de aprendizagem e suas dificuldades, tendo por enfoque o sujeito que aprende em seus vários contextos: da família, da educação (formal e informal), da empresa, da saúde realização de diagnóstico e intervenção psicopedagógica mediante a utilização de instrumentos e técnicas próprios de Psicopedagogia
O professor na instituição escolar como um profissional qualificado, está posto trabalhar na educação, dando uma assistência aos professores e a outros profissionais da instituição escolar para que haja uma melhoria nas condições do processo de ensino-aprendizagem para prevenção dos problemas de aprendizagem. A instituição está cada vez mais preocupada com os alunos que têm dificuldades de aprendizagem, e ainda não sabem mais o que fazer com as crianças que não aprendem de acordo com o processo considerado normal e não possuem uma política de intervenção capaz de contribuir para a superação dos problemas de aprendizagem.
A intervenção psicopedagógica visa uma solução de problemas da aprendizagem juntamente com toda a equipe escolar, e está mobilizado na construção de um espaço adequado às condições de aprendizagem
A escola, como observa Sarramona (apud IGEA, 2005, p 19), veio ocupar uma das funções clássicas da família que é a socialização: A escola se converteu na principal instituição socializadora, no único lugar em que os meninos e as meninas têm a possibilidade de interagir com iguais e onde se devem submeter continuamente a uma norma de convivência coletiva.
A intervenção também se propõe a incluir os pais no processo, por intermédio de reuniões, possibilitando o acompanhamento do trabalho realizado junto aos professores pode atuar em diversas áreas, de forma preventiva e terapêutica, para compreender os processos de desenvolvimento e das aprendizagens humanas, recorrendo a várias estratégias objetivando se ocupar dos problemas que podem surgir.

A PREPARAÇÃO DOS PROFESSORES PARA TRABALHAR COM ALUNOS QUE POSSUEM NECESSIDADES ESPECIAIS

Com a inclusão escolar os professores que não estão capacitados para trabalhar com os alunos inclusivos têm que se preparar. O professor não pode resistir, falar não quero, é um desafio que a educação está enfrentando.
Uma vez aprovada às leis que comprovam que todos têm direitos à educação, independente do seu grau de deficiência e / ou dificuldade temos que abraçar a causa e ir até o fim.
Nós como professores frente algumas necessidades educacionais podemos ficar confusos e preocupados, pois não sabemos tudo sobre as causas das crianças que chegam em nossas escolas, mas quanto não temos amigos, professores, especialistas, que sabem e podem ajudar;o que não pode ser feito é o professor virar as costas como se estivesse tudo ótimo isso não,as crianças dependem de nós professores assim como a família que muitas das vezes não tem noção nenhuma de como ajudar seu filho no processo ensino aprendizagem.

A maioria dos professores ainda tem uma visão funcional do ensino. Esse profissional tem o falar, o apoiar e o ditar como recursos didáticos- pedagógicos básicos. É um professor palestrante identificado com a lógica de distribuição do ensino e que pratica pedagógica unidirecional do " A para B ", esse é o esquema de trabalho pratico que aprenderam a aplicar em suas salas de aula. Tudo o que ameaça romper esse esquema é inicialmente rejeitado. (Freire, 1978, pag. 43)

Trabalhar no método tradicional é cômodo ao professor, ele não tem que pensar; Simplesmente é só utilizar o livro e tudo bem, mas as crianças com necessidades e / ou deficiência não aprendem assim, é necessário muito mais do professor, não só da contribuição do professor, mas sim de todos, desde equipe escolar, família, governo e sociedade.
No primeiro momento o professor despreparado ou sem a capacitação com o aluno inclusivo deve conversar com a equipe escolar sendo o coordenador, o diretor, outros professores, especialistas (se a escola tiver), e depois chamar os pais ou responsáveis para conversar sobre a necessidade de seu filho.
O filme "Escritores da Liberdade'' dirigida por Richard Lagrave que já foi citado mostra como a professora se capacitou, ela tinha a teoria, mas nunca havia exercido na pratica, assim quando ela percebeu a necessidade dos alunos que não tinham deficiência alguma, mas por outro lado tinham dificuldades de aprendizagem, problemas familiares que refletiam em sala de aula. Muito positivo o que a professora fez, ela induziu os alunos á escreverem no caderno, contando -lhe sua história, mesmo a equipe escolar

lhe negando ajuda ela fez diferente, não travou e assim falou com quem ajudasse; exemplos como esses relatados pelo filme nos mostra como temos que nos posicionar, buscar formas diferentes para auxiliar nossos alunos no ensino- aprendizagem.

Na escola ou em sala de aula, o professor ocupa uma posição semelhante a do observador participante; pode assim, usar os procedimentos investigativos da observação participante para avaliar a mudança atitudinal. Esta técnica de avaliação é usada em diversas ciências sociais - antropologia, sociologia, pedagogia... - e fundamenta - se no duplo papel do pesquisador. Por um lado, pesquisa e, por outro, participa dos acontecimentos que estuda. (Coll, 1988, pag. 29)

Seguindo a linha de raciocínio de Coll, o professor deve observar seu alunos, conhecer a vida deles e trabalhar com métodos que dêem resultados positivos, o professor deve pesquisar para saber como ensinar aos seus aluno; Além disso o professor como detentor do saber deve interagir junto com seus alunos.
Cada escola tem seu Projeto Político Pedagógico (PPP), um projeto com o intuito de que todas as redes de ensino trabalhem com responsabilidades frente à educação; um material que esclarece à todos da equipe escolar sendo professores, coordenadores, funcionários e a comunidade.
Mudar apenas a estrutura física da escola não adianta, temos que mudar tudo, começando com a organização escolar que vai desde os diretores até as tias da merenda. Uma escola não modificada não tem como trabalhar com os inclusivos, pois eles precisam de muito mais; uma vez modificado no caso das pessoas que trabalham na escola deve ser dado capacitação; fica mais fácil trabalharmos com os alunos que possuem deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem.
A inclusão escolar não foi e não é algo fácil de ser trabalhado, mesmo que hoje tenha leis voltadas para a necessidade educacional do aluno tanto com deficiência e / ou dificuldade, nós dependemos de todos (professor, escola, comunidade/família) e governo.
Se uma escola possuir tudo o que necessita para trabalhar com o inclusivo e não tiverem a ajuda do governo, ou melhor, do município, fica complicado, quem dará os equipamentos, a verba necessária para auxiliar os necessitados.
E em outra situação se o professor tem o preparo e sabe com o que está lidando, porem a escola, e a família não acreditam no potencial do filho, nem mesmo o que ele tem de diferente ficara complicado; O filme: “Como Estrelas na Terra”, dirigido por Aamir Khan nos mostra como o professor Ram Shankar Nikumb, entendeu a dificuldade de aprendizagem do aluno e como ele fez com que o aluno mostrasse sua habilidade de desenhar a todos, sem frustra - lo, mas em um determinado momento do filme quando os pais mandaram a criança para a escola interna, como ele sentiu falta da família; o professor foi mais que detentor do saber ele foi um observador, informou a família mesmo os responsáveis não acreditando, o professor foi além; Isso é bacana não é ser apenas um professor, tem que ser diferente tem que enxergar seu aluno mais que os outros possam enxergar.
A inclusão requer de todos à contribuição, pois nenhum dos envolvidos (escola, comunidade, governo, sociedade); sozinho não da, o processo não vai é como se fosse uma andorinha, uma só não faz verão, temos que se unir para conseguirmos ir além.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Incluir é de fundamental importância para o convívio com as diferenças, de modo a respeitá-las e saber lidar com as pessoas e com todas as circunstâncias no decorrer da vida, e para isso, a escola é um agente que pode proporcional tal fato, mas se ela promover uma inclusão sem preparo, os problemas se agravarão. Para que a inclusão ocorra de modo eficaz é necessário que haja um preparo de toda a comunidade escolar antes da inserção do aluno com necessidade especial que necessitará de um professor especialista e também conscientizar os alunos para não zombar e ofendê- lo.

Quando um aluno portador de necessidade especial vai estudar em uma escola “normal” é necessário o professor entender qual o seu grau de dificuldade, além de conhecer qual a bagagem de conhecimento que ele traz consigo, e avaliando onde ele está inserido, além disso, temos que trabalhar com todos os alunos, pois sempre que existe algo de anormal no caso o aluno com necessidade, alguns acabam não respeitando por serem diferente (física, comportamental, emocional ou de aprendizagem) eles acabam sofrendo rejeição. Como forma de acabar com essa discriminação e integrar o indivíduo com necessidade educacional existem leis que foram realizadas como: A Declaração de Salamanca, A Convenção da Guatemala e a Lei de Diretrizes e Bases.

Após á LDB 9394/96, temos que incluir todos os alunos independentes da sua deficiência do seu grau de aprendizagem. Porém inserir o aluno não basta, ele tem que aprender. Como o professor sem preparo pode ensinar esse aluno? Ele não pode. Visto essa necessidade o professor tem que se preparar, estudando, para aprimorar seu conhecimento. Não

só isso o professor tem que conhecer os seus alunos e os que estão á margem dele, tem que entender o meio social e cultural no qual ele está inserido. A inclusão escolar remete á todos (escola, governo, família e sociedade).

Mudança, frente às necessidades educacionais encontradas em nossos alunos inclusivos, não podemos apenas inserir o aluno e sim fazê ló como parte do processo ensino aprendizagem.

ABSTRACT

The present work aims to address the importance of visual arts for teaching the learning of students with special needs, being mediated by the teacher. However, the learning process does not depend only on the educational institution, but on the whole, government, school, family and society, where together we can contribute to an egalitarian society, regardless of any needs that the student may present. It is not enough to work just a few to try to be inclusive, but all, as the law of Art.53 of the Statute of the Child and Adolescent says that all children have a guaranteed right to education without any kind of constraint or prejudice. Working through the Visual Arts is a strategy towards the path of expressive and representative development of the child, in this way, art needs to be more valued within the school, not only when drawing or painting, but mainly as a curricular subject corroborating the cognitive development of students with special needs.
KEYWORDS: Visual Arts; Teaching Learning; Special needs.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Educação e Poder. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989.
BRASIL, Ministério da Educação, Cultura e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes. 1993.
BRASIL, Ministério da educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
BEYER, Hugo Otto. Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre. Mediação, 2010;
CARDOSO, Maria Cecília de Freitas. Adaptando o conteúdo utilizando grandes áreas curriculares. Brasília: Corde, 1997.
CARVALHO, Rosita Edler; Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva; Editora Mediação, 4 ed. Porto Alegre, 2004.
CARVALHO, Rosita Edler. A nova LDB e a educação especial. Rio de Janeiro. WVA, 2000;
COLL, Cesar. Os conteúdos na reforma: Ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre. Artmed, 2000;
DEMO, Pedro. A nova LDB: ranços e avanços. São Paulo. Papirus, 2011;
FERREIRA, Carlos Alberto de Mattos. Psicomotricidade: educação especial e inclusão social. Rio de Janeiro. Wak, 2009;
FUSARI, Maria f. de Rezende E. A arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993.
FREIRE, Paulo. FAUNDEZ, Antônio. Por Uma Pedagogia da Pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
GAIO, Roberta. Caminhos pedagógicos da educação especial. Petropolis, RJ. Vozes, 2010;
LISITA, Verbena Moreira S. de S. Organização: Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. Rio de Janeiro. DP&A, 2003;
MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão escolar: o que é? Por que? Como fazer?. São Paulo. Moderna, 2006;
Maria Teresa Eglér Mantoan. Universidade Estadual de Campinas/Unicamp Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Reabilitação de Pessoas-com Deficiência - LEPED/ FE/ Únicamp;<http://www.pro-inclusao.org.br/textos.html;
OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. Petrópolis: Vozes, 1987.
PAIN, S. – Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.
PROENÇA, Graça. Historia da Arte. 16. ed. São Paulo: Ática, 2000.
RADESPIEL, Maria. Alfabetização sem Segredos: Eventos Escolares. Arte na pré-Escola e no Ensino Fundamental. Minas Gerais: IEMAR. 2003.
READ, Herbert. O Sentido da Arte. 3. ed. - São Paulo: Ibrasa, 1976.
STABILE, Rosa Maria. A expressão artística na pré-escola. São Paulo: FTD, 1988.
STAINBACK, Susan e William STAINBACK: Inclusão: Um Guia Para Educadores. Porto Alegre: Artmed: 1999.
SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. São Paulo. Autores Associados, 2000.
SCOZ, B. Psicopedagogia e Realidade Escolar: problema escolar de aprendizagem. Petrópolis,Vozes, 1994.
VISCA, J. Psicopedagogia: novas contribuições. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA, NA ESCOLA PARA O DESENVOLVIMENTO E ENSINO APRENDIZAGEM, DOS ALUNOS DE 0 Á 3 ANOS

VANILSA MARIA DA COSTA DE PAIVA

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de investigar a importância da música no processo de ensino aprendizagem, os hábitos na Educação Infantil, propõem pesquisar a música no meio cultural em que a criança está inserida, ou seja, no dia a dia do aluno. Será realizada uma abordagem sobre a música através do diálogo com os teóricos, corroborando uma caracterização das contribuições da música na Educação Infantil e uma análise da contribuição da música na dinâmica escolar. Possibilitando mostram que a presença da música na educação auxilia a percepção, estimula a memória e a inteligência por ampliar o universo que conjuga expressão de sentimentos, ideias, valores culturais, e facilita a comunicação do indivíduo consigo mesmo e com o meio em que ele vive. Corroborando que através do processo ensino-aprendizagem na educação infantil com a música por meio das influências com as teorias cognitivas, possibilitando a sintonia com os procedimentos pedagógicos contemporâneos. Possibilitar o aumento do número de pesquisas sobre o pensar e a ação musicais que direcionará os educadores e gerar contextos significativos de ensino-aprendizagem, respeitando o modo de perceber, sentir e pensar das crianças.

PALAVRAS–CHAVES: Importância da Música; Educação Infantil e Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

This work aims to investigate the importance of music in the teaching-learning process, the habits in Early Childhood Education, proposing to research music in the cultural environment in which the child is inserted, that is, in the student's daily life. An approach to music will be carried out through dialogue with theorists, corroborating a characterization of the contributions of music in Early Childhood Education and an analysis of the contribution of music to school dynamics. Enabling show that the presence of music in education helps perception, stimulates memory and intelligence by expanding the universe that combines expression of feelings, ideas, cultural values, and facilitates the individual's communication with himself and with the environment in which he lives. Corroborating that through the teaching-learning process in early childhood education with music through influences with cognitive theories, making it possible to tune in with contemporary pedagogical procedures. Enable the increase in the number of researches on musical thinking and action that will direct educators and generate meaningful teaching-learning contexts, respecting the children's perception, feeling and thinking.
KEYWORDS: Importance of Music; Early Childhood Education and Teaching-Learning.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho constitui- se no objetivo de compreender a importância da música, para o desenvolvimento e ensino aprendizagem dos alunos que frequentam as escolas de Educação Infantil, de 0 a 3 anos. Inicialmente, o estudo abordará a música na escola de forma criativa, simples e alegre, relacionando 3 componentes que enriquecem a música, como o Jogo, visto como uma ação para fazer música e como meio de expressão, o desenvolvimento do hábito de pesquisa na conscientização e exploração do som para o enriquecimento de cada etapa do trabalho; e também o uso do gesto como elemento integrante do movimento sonoro e musical. O Estudo será pautado no livro: Brincando com Música em Sala de Aula, da Autora: Bernadete Zagonel, que traz uma relevância contribuição sobre o assunto. A importância da criança aprender brincando se divertindo é muito antiga. Surge com os gregos e os romanos, mas é com que os jogos passam a fazer parte central da educação, constituindo o ponto mais importante de sua teoria. Com o movimento da escola nova e os novos ideais de ensino, o jogo é cada vez mais utilizado com a finalidade de facilitar as tarefas escolares. A escolha do tema foi definida por ser de tamanho interesse de obter novos conhecimentos a respeito da prática pedagógica a partir das atividades lúdicas. Percebeu-se pelos estudos realizados que o ensino e a aprendizagem na maioria das vezes continuam sendo insatisfatórios, o que sugere a necessidade de mudanças no âmbito educacional.

2. DESENVOLVIMENTO

Segundo Bréscia (2003), a música é uma linguagem universal, tendo participado da história da humanidade desde as primeiras civilizações. Com o desenvolvimento das sociedades, a música também passou a ser utilizada em louvor a líderes, como a

executada nas procissões reais do antigo Egito e na Suméria.

Segundo Snyders (1997) a música está presente em diversas situações da vida humana. Existe música para adormecer, música para dançar, para chorar os mortos, para conclamar o povo a lutar, o que remonta a sua função ritualística. Presente na vida diária de alguns povos, ainda hoje é tocada e dançada por todos, seguindo costumes que respeitam as festividades e os momentos próprios a cada manifestação musical. Nesses contextos, as crianças entram em contato com a cultura musical desde muito cedo e assim começam a aprender suas tradições musicais.

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 Antiguidade, ensinava como determinados acordes musicais e certas melodias criavam reações definidas no organismo humano. “Pitágoras demonstrou que a sequência correta de sons, se tocada musicalmente num instrumento, pode mudar padrões de comportamento e acelerar o processo de cura” (BRÉSCIA, p. 31, 2003).

Beyer (1988) considera a música uma forma de linguagem que se dá posteriormente a fala. Sendo que esse processo Piaget denomina como decalagem (defasagem), porém não se pode considerar um atraso cognitivo, mas um acontecimento que antecede o outro. Esse mesmo autor afirma que há uma decalagem na aquisição da linguagem musical, mas que acontece devido à linguagem musical ser mais complexa que a fala, pois a linguagem musical se constitui de um número maior de parâmetros sonoros em relação à linguagem falada.

A teoria de Howard Gardner considera a música como uma das múltiplas inteligências que podem ser desenvolvidas desde muito pequenos, pois a música esta fortemente ligada no mundo das crianças, podendo provocar sensações de bem estar até mesmo dentro do útero materno. A área cerebral responsável pela música está muito próxima da área do raciocínio lógico matemático, está ligada a concentração, a memorização e a coordenação motora. Sendo assim a música pode contribuir muito para o crescimento saudável e feliz da criança em todos os aspectos da sua vida.
“A música é uma linguagem criada pelo homem para expressar suas ideias e seus sentimentos, por isso está tão próxima de todos nós”. (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 130). Ela estimula também o desenvolvimento psicológico da criança, pois contribui significativamente para que as crianças possam reestruturar suas emoções, alcançando um equilíbrio natural. Facilita também a liberação das fantasias, da imaginação, a criatividade, e através destas a criança pode se tornar um ser mais feliz.

Beyer (1988) faz uma crítica á visão inatista para uma construção de uma teoria cognitiva em música, pois segundo ela a teoria de educação musical deveria ser construída sobre o “fazer musical, decorrente da necessidade epistemológica em que o sujeito se encontra”. Abordagem essa onde, qualquer sujeito pode aprender música, desde que se interesse por ela, pois através do conflito cognitivo, como explica a teoria piagetiana o desenvolvimento musical pode ser desencadeado. O sujeito, usando os esquemas que possui, busca assimilar os objetos através do mecanismo da assimilação. Ao se deparar com um objeto novo, o sujeito é levado a modificar seus esquemas para adaptá-los ao novo objeto num mecanismo adaptativo chamado acomodação.

3. A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, E OS JOGOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO

A música na Educação Infantil ela é um contribuinte fundamental, esses momentos da infância perduram na memória da criança por toda a vida. Uns marcam mais do que outros. Levando em conta que todos os alunos trazem de casa uma vivência. Toda essa motivação faz parte de um contexto de vida individual mais amplo e muito particular: o âmbito familiar, socioeconômico e cultural no qual crescemos a educação que recebemos o bairro ou cidade onde moramos. As crianças crescem em universos “multiculturais”, recebendo a influência das mais diversas culturas: a familiar (de pai, mãe ou outros adultos responsáveis por elas); a da comunidade na qual estão inseridas; a praticada na escola e a cultura global (transmitida pela mídia). Todo esse “caldo” reflete-se nas brincadeiras que podem ser realizadas através de jogos, em que as crianças mesclam esse riquíssimo universo lúdico.
Quando o professor dá oportunidade, a atual geração de alunos, eles se deliciam com as brincadeiras tradicionais, que são incrementadas com modernos e cativantes jogos e brinquedos. Hoje em dia, as crianças se ressentem do vazio causado pela ausência dos pais, justamente em um dos períodos mais preciosos da vida de seus filhos: a infância. Nas grandes cidades, pais de todas as classes socioeconômicas trabalham fora de casa e deixam seus filhos em instituições de Educação Infantil ou sob a supervisão de cuidadores substitutos. Na atualidade, muito mais do que no passado, os brinquedos acabam se tornando o principal apelo na vida das crianças, já que brincadeiras na rua ou em

outros espaços são raras. A brincadeira, os jogos, e a música são os atributos que em conjunto dentro na escola, sendo mais preciso em sala de aula, contribui ao desenvolver e a estimulação realizada pelo professor, através da música, faz com que o aluno sinta o prazer em continuar naquela situação.

Os jogos, assim como a música contribuem muito para o processo ensino aprendizagem, são recursos importantes para descontrair e fazem bem para a saúde física, mental e intelectual de todos. Para a criança, os jogos ajudam desenvolver a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima. Corrobora para serem cidadãos capazes de enfrentar desafios e participar da construção de um mundo melhor. Desta forma enaltece e sempre poderá ser utilizado como ferramenta para a aprendizagem escolar em todas as áreas de conhecimento. Segundo Kishimoto (1993), foi em meados de década de 1930 que os jogos educativos começaram a ser inseridos nas instituições infantis. Naquela ocasião, o Brasil conheceu personalidades importantes no campo da Psicologia, como Claparède, Pierre Janet, Mira e Lopes, André Reis e outros que auxiliaram na disseminação de estudos na área da psicologia infantil, inclusive sobre o jogo. O sentido do jogo era considerado como uma manifestação dos interesses e necessidades das crianças e não apenas como distração. A formação da criança era viabilizada por meio dos brinquedos e dos jogos que ela executava.

Segundo Kishimoto (1999), o jogo educativo utilizado em sala de aula na maioria das vezes vai além das brincadeiras e se torna uma ferramenta para o aprendizado. Para que o jogo seja um aprendizado e não uma obrigação para a criança, é interessante deixar que o aluno escolha com qual jogo queira brincar e que ele mesmo controle o desenvolvimento do jogo sem ser coagido pelas normas do professor. Para que o jogo tenha a função educativa não pode ser colocado como obrigação para a criança.

Na educação infantil é fundamental utilizar os jogos e as brincadeiras para desenvolver o cognitivo, a motricidade, a imaginação, a criatividade, a interpretação, as habilidades de pensamento, organizar e também regrar.

Segundo Adamus, Batista e Zamberlan (apud Costa 2006), os jogos, brinquedos e brincadeiras na infância são atividades essenciais para instigar a curiosidade, a autoestima e a iniciativa da criança, com isso desenvolver a linguagem, o aprendizado, o pensamento, além da atenção e concentração.

Por outro lado, é preciso considerar o que propõe Negrine (apud Costa, 2006 p.104): “a concepção de que o brincar está reservado às crianças nada mais é que a perda da naturalidade humana, imposta pelo homem ao próprio homem, já que a história nos diz : o adulto costumava dedicar muitas horas ao lazer”.

Com as palavras dos autores, podemos entender que qualquer criação do homem até mesmo as brincadeiras e jogos estão relacionados ao contexto social, histórico e cultural do momento, dessa forma assume as características da época.

4. A IMPORTÂNCIA DA PREPARAÇÃO DO PROFESSORES

Na maioria das vezes os professores não estão preparados para trabalhar com os alunos, quando realizamos o curso de Pedagogia, a informação sobre a música é vaga, não tem se uma disciplina específica de Musicalização, e quando o futuro professor passa no concurso ou entra para trabalhar em uma escola, seja através de provas de contrato ou substituto, ele não conhece nenhum repertório musical, á não ser que ele faça um curso por conta própria, na verdade o que deveria ser pensado pelas prefeituras, conveniadas, antes do professor entrar para começar á lecionar, realizar um curso de Musicalização. Tarefas que o professor deveria aprender, no entanto, isso não ocorre: em relação ao repertório musical oferecido pela mídia, o professor da educação infantil, tem o dever de delimitar, fazer com que a criança descubra, e reconheça uma boa música. No entanto um dos papéis do professor dentro da sala de aula é se organizar, planejar e criar projetos que possibilite, estimule essa escolha sabendo que por mais que o aluno sofra influência tanto socioeconômicas como familiar ele (professor) será o mediador e facilitador do ensino aprendizagem.

Nós como professores frente algumas necessidades educacionais podemos ficar confusos e preocupados, pois não sabemos tudo sobre as causas das crianças que chegam em nossas escolas, mas quanto não temos amigos, professores, especialistas, que sabem e podem ajudar; o que não pode ser feito é o professor virar as costas como se estivesse tudo ótimo isso não, as crianças dependem de nós professores assim como a família que muitas das vezes não tem noção nenhuma de como ajudar seu filho no processo ensino aprendizagem.

Trabalhar no método tradicional é cômodo ao professor, ele não tem que pensar, simplesmente é só utilizar o livro e tudo bem, mas as crianças com necessidades e / ou dificuldades não aprendem assim, é necessário muito mais do professor, não só da contribuição do professor, mas sim de todos, desde equipe escolar, família, governo e sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Importância da música, para o ensino aprendizagem dos alunos que frequentam as escolas de

música infantil, traz uma relevância construção do conhecimento e corrobora para o desenvolver dos mesmos. A música é uma arte que está presente nas escolas, propiciando ao aluno um aprendizado global, enaltecendo o ampliar do conhecimento de mundo dos alunos. Na escola os alunos que ali frequentam, e quando o professor tem o hábito de cantar tal música todos os dias, o aluno acaba decorando e com isso aprende, o professor que é o mediador auxilia de forma significativa na aprendizagem, o nosso trabalho ele refere se a aprendizagem na escola, no entanto a educação ela é uma junção família, governo, sociedade e escola, o que é aprendido no âmbito deve ser estimulado em casa também. Por meio da música pode-se trabalhar a linguagem oral e escrita possibilitando o estimulo da criança ampliando seu vocabulário, uma vez que, através da música, ela se sente motivada a descobrir o significado de novas palavras que depois incorpora a seu repertório. Todos esses benefícios são estendidos não só à linguagem falada, mas também à escrita, na medida em que boa percepção, bom vocabulário e conhecimento de estruturas de texto são elementos importantes para ser bom leitor e bom escritor. Além de trabalhar a oralidade e a escrita a música proporciona uma importante fonte de estímulos e sensações para a criança, desperta sentimentos que ajudam de maneira especial a dar impulso vital, despertando a vontade, a imaginação criadora, a sensibilidade e o amor, ajudando a criança em seu aspecto afetivo e cognitivo. Na educação infantil, a música tem grande relevância e estimula o desenvolvimento mental e psicológico das crianças, que vão beneficiar o seu desenvolvimento, promovendo a socialização na sala de aula, a criatividade, o desenvolvimento da coordenação motora, expressão corporal, a linguagem oral e possibilita sua integração cultural. A educação musical pretende desenvolver na criança uma atitude positiva para este tipo de manifestação cultural, capacitando-a para expressar seus sentimentos de beleza e captar outros sentimentos, inerentes a toda criação artística. Por isso faz-se necessário que o professor aproveite esta tão rica atividade educacional dentro das salas de aula, explorando o espaço e principalmente as sensibilidades das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S..Manual de Educação Infantil: 0 a 3anos: uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Teca de Alencar. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Petrópolis, 2003.

VYGOTSKY, L. O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ZAGONEL, Bernadete. Brincando com música na sala de aula: jogos de criação musical usando a voz, o corpo e o movimento. São Paulo:Saraiva,2012.

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VIVIAN MARQUES STAMPFER

RESUMO:
Através de uma pesquisa realizada em livros e trabalhos acadêmicos que versem sobre a temática ficou evidente que muitas crianças apresentam dificuldades de aprendizagem durante o processo da alfabetização. O objetivo principal desta pesquisa foi o de investigar, intervir, amenizar e estimular uma aprendizagem construtivista, envolto à afetividade, com ações planejadas, dialogadas, significativas, e sistematizadas a partir do cotidiano e dos interesses que envolvem duas instituições seculares: a família e a escola com o eixo voltado às necessidades dos educandos. Todo este processo foi desenvolvido com leituras e releituras de vários autores comprovadamente envolvidos com a problemática visando que a criança apresente avanços com resultados positivos e significativos e família e escola despertem para a importância de estreitar as relações no processo ensino aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldade de Aprendizagem; Alfabetização; Criança; Família; Afetividade.

INTRODUÇÃO

Atualmente, no cenário educacional brasileiro, existem paradigmas que afetam diretamente a atuação dos principais atores sociais na relação ensino-aprendizagem. É cada vez mais recorrente a culpabilização da ausência da família no acompanhamento do processo educacional da criança, o que gera, em alguns casos, a justificativa pela inatividade da ação pedagógica do professor, que, equivocadamente, ao menos em minha opinião e na opinião de diversos autores, como perceberemos no transcorrer da leitura deste trabalho de pesqui-

sa, não se sente responsável pelo todo que compreende este processo. Segundo a afirmação de parte destes profissionais, à escola cabe permitir o acesso à leitura e escrita e, por conseguinte, ao conhecimento e, portanto, a socialização do indivíduo, sua conduta ética e moral, seus anseios e inserção no mundo em sociedade estaria a cargo da família, corresponsável inclusive, pelo processo de desenvolvimento das habilidades mínimas na trajetória escolar do aluno.

Por outro lado, a divulgação de dados, nas várias esferas de governo, geralmente em forma de ranking, provoca um olhar desconfiado da sociedade para o universo escolar, ao mesmo tempo em que remete a escola o rótulo de "salvadora da pátria", vez que afirma que vários problemas sociais, econômicos, ambientais e de posturas mais sensíveis frente ao combate do individualismo, dentre vários outros conflitos presentes na sociedade contemporânea, poderiam estar solucionados a partir de uma ação mais competente, eficiente e abrangente da escola. Hoje, para além do fracasso escolar dos nossos educandos, a escola passa a ser responsabilizada por não conseguir oferecer alternativas que alterem este quadro negativo, inclusive no avanço, acesso e permanência de crianças e adolescentes em idade de frequentar o ensino regular.

Foi com base nestas reflexões que, após um debate que objetivava a realização do Planejamento Escolar 2012, achei oportuno realizar o trabalho, ora apresentado, para, a partir dele, provocar a problematização de outro viés presente no universo escolar: um recorte necessário sobre as dificuldades de aprendizagem que tal situação – relação família-escola – ajuda ou dificulta o pleno desenvolvimento do escolar.

Como profissional que atua na Educação Infantil, a qual está contida na LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como a modalidade que configura como a primeira etapa da Educação Básica, a qual deve ser considerada de suma importância e, justamente por isso está em perfeita consonância com o estudo deste tema, acredito que esteja nela a possibilidade em detectar vários problemas que possam facilitar a inserção da criança que realmente possua alguma dificuldade e torne mais branda a sua atuação no Ensino Fundamental.

Desta forma, cumpre-me perguntar: Como duas instituições que "supostamente" trabalham em separado podem se unir frente à facilitação do processo ensino aprendizagem das crianças?

E para responder a esta questão/problema tratei de não especificar ou conceituar esta ou aquela dificuldade de aprendizagem ou distúrbios, com suas semelhanças e diferenças, como denominam alguns estudiosos, mas tratá-la de forma ampla sem a presunção de elaborar uma receita infalível para uma convivência mais saudável e rentável, para o aluno, entre as duas instituições.

Sabemos que o processo de aprendizagem é pessoal e a construção dessa aprendizagem ocorre de diferentes maneiras alterando-se de um sujeito para outro, as características individuais diferenciam-se em particularidades pessoais que em alguns casos independem da aprendizagem.

Esta dificuldade poderá acontecer por vários motivos dentre eles destaco a metodologia inadequada, ausência de afetividade familiar e ou escolar e um olhar mais cuidadoso perante as dificuldades apresentadas pela criança durante o processo educacional.

As dificuldades de aprendizagem, segundo Rogers (1988), podem significar uma alteração no aprendizado específico da leitura e escrita, ou alterações genéricas do processo de aprendizagem, onde outros aspectos, além da leitura e escrita, podem estar comprometidos (orgânico, motor, intelectual, social e emocional).

Conforme consta em Polity (1998, p.73), o termo Dificuldade de Aprendizagem é definido pelo Instituto Nacional de Saúde Mental (EUA) da seguinte forma:

Segundo a autora, esse termo é definido de várias maneiras, por diferentes autores, diferindo-se quanto à origem: orgânica, intelectual/cognitiva e emocional (incluindo-se aí a familiar). O que se observa na maioria dos casos é um entrelaçamento desses aspectos.

Para a compreensão das possíveis alterações no processo de aprendizagem é necessário considerar-se tanto as condições internas do organismo (aspecto anátomo-funcional e cognitivo), quanto as condições externas (estímulos recebidos do meio-ambiente) ao indivíduo. Fatores como linguagem, inteligência, dinâmica familiar, afetividade, motivação e escolaridade, devem desenvolver-se de forma integrada para que o processo se efetive (ROGERS, 1988).

Este trabalho refere-se ao papel da família no desenvolvimento da aprendizagem da criança quanto ao aspecto psicológico, emocional, social e de estimulação dos aspectos cognitivos.

Sabe-se que as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, geralmente, possuem uma baixa autoestima em função de seus fracassos e que esses sentimentos podem estar vinculados aos comportamentos de desinteresse por determinadas atividades, tempo de atenção diminuído, falta de concentração e outros.

A família, desconhecendo as necessidades da criança e a maneira apropriada de lidar com esses aspectos, muitas vezes, necessita de orientações que lhe dê suporte e lhe possibilite ajudar seu filho. Fatores como motivação, formas de comunicação, estresses existentes no lar, influenciam o desempenho da criança no processo de aprendizagem, e os psicopedagogos, muitas vezes, sentem-se limitados quanto às orientações a serem dadas pela falta de conhecimento aprofundado sobre os diversos aspectos familiares que podem contribuir para um resultado mais desejável.

Vários comportamentos manifestados pelas mães também levam a questionar a respeito da influência familiar sobre a aprendizagem. Segundo Marturano (1999), há mães que demonstram excessiva ansiedade quanto a superação da dificuldade da criança; outras que se mostram impacientes quanto ao desempenho insatisfatório que o filho apresenta; mães que atribuem todo o problema à criança e a caracterizam como “preguiçosa”, “lerda”, “distraída”; mães que negam a dificuldade que a criança demonstra; mães que não acompanham as atividades de seu filho e mães que punem a criança pela seu fracasso nas atividades escolares.

Isso acontece pelo fato de os pais desconhecerem como ocorre a aprendizagem e, portanto, necessitam de orientações específicas a esse respeito. Sabe-se, também, que, muitas vezes, os conflitos familiares estão associados a essas manifestações e que as relações familiares são relevantes no desenvolvimento da criança, havendo, portanto, a necessidade de maior compreensão desse processo, por parte dos profissionais, para que possam intervir de forma mais abrangente diante da problemática.

Em muitos casos, em um trabalho especializado com crianças apresentando dificuldade de aprendizagem, não é suficiente transmitir aos pais as atividades específicas a serem realizadas; outros aspectos ligados à família, à escola ou relacionados a dificuldades em outras áreas do desenvolvimento também estão presentes, e é necessário ouvir os pais, analisar a situação e buscar caminhos que facilitem o desenvolvimento global da criança.

Alguns pais confiam seus filhos com dificuldade de aprendizagem aos professores acreditando que o mau desempenho da criança seja proveniente apenas de si mesma, sem questionar sua possível participação nessas alterações.

A importância da participação da família no processo de aprendizagem é inegável e a necessidade de se esclarecer e instrumentalizar os pais quanto as suas possibilidades em ajudar seus filhos com dificuldades de aprendizagem é evidenciada ao manifestarem suas dúvidas, inseguranças e falta de conhecimento em como fazê-lo. Conforme Martins (2001, p.28), “essa problemática gera nos pais sentimentos de angústia e ansiedade por se sentirem impossibilitados de lidar de maneira acertada com a situação”.

Acredita-se que um programa de intervenção familiar seja de fundamental importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. O relacionamento familiar, a disponibilidade e interesse dos pais na orientação educacional de seus filhos, são aspectos indispensáveis de ajuda à criança. Em um trabalho de orientação a pais, de acordo com Polity (1998), é possível despertar a sensibilidade dos mesmos para a importância destes aspectos, dando-lhes a oportunidade de falar sobre seus sentimentos, expectativas, e esclarecendo-lhes quanto às necessidades da criança e estratégias que facilitam o seu desenvolvimento.

Através das experiências e relações interpessoais, a família pode promover o desenvolvimento intelectual, emocional e social da criança. Ela pode criar situações no dia-a-dia que estimularão esses aspectos, desde que esteja desperta para isso. Além disso, a participação da criança nas atividades rotineiras do lar e a formação de hábitos também são importantes na aquisição dos requisitos básicos para a aprendizagem, pois estimulam a organização interna e a habilidade para o ‘fazer’, de maneira geral (MARTURANO, 1998).

A família tem um papel central no desenvolvimento da criança, pois é dentro dela que se realizam as aprendizagens básicas necessárias para o desenvolvimento na sociedade, como a linguagem, sistema de valores, controle da impulsividade. As características da criança também são determinadas pelos grupos sociais que frequenta e pelas características próprias, como temperamento.

As crianças possuem uma tendência natural, instintiva que as direciona ao desenvolvimento de suas potencialidades. Os pais devem ter conhecimento desse processo para que não dificultem ou impeçam o crescimento espontâneo da criança. Pela falta de compreensão da natureza e necessidades básicas do ser humano, os pais, muitas vezes, prejudicam a busca do próprio desenvolvimento, pela criança. O modo como os pais lidam com seus filhos pode ajudá-los no desenvolvimento das suas potencialidades e no relacionamento com o mundo, possibilitando-lhes o enriquecimento pessoal atra-

vés das experiências que o meio lhes proporciona.

O processo educativo (desenvolvimento gradativo da capacidade física, intelectual e moral do ser humano) familiar deve ser adequado para possibilitar à criança o sucesso na aprendizagem, proporcionando-lhe a motivação, o interesse e a concentração necessária para a apreensão do conhecimento.

A adequação desse processo compreende o atendimento às necessidades da criança quanto à presença dos pais compartilhando suas experiências e sentimentos, orientação firme quanto aos comportamentos adequados, possibilidade de escolhas, certa autonomia nas suas ações, organização da sua rotina, oportunidade constante de aprendizagem e respeito e valorização como pessoa.

A criança necessita de equilíbrio entre condutas disciplinares e diálogo, compreensão e carinho. Num processo educativo os pais experienciam a necessidade de um trabalho de autoanálise, de reestruturação de seus comportamentos, crenças, sentimentos e desejos. Os pais precisam conquistar, em relação a si mesmos, primeiramente, o que querem que os filhos sejam: justos, disciplinados, honestos, responsáveis (GRUNSPUN, 1985). Esse processo ocorre nas vivências do dia-a-dia, na medida em que pais e filhos comunicam-se de maneira transparente e sincera, falando de suas percepções, suas dúvidas, objetivos, emoções, aprendendo uns com os outros.

Criar filhos não significa torná-los perfeitos, pois os pais têm muitas dúvidas e estão sujeitos a muitas falhas; mas o que é necessário é tentar identificar os conflitos e desfazê-los, aprendendo a conviver com essas situações. Através dos conflitos os pais desenvolvem a percepção de si mesmos e de seus filhos. Essas situações estimulam pais e filhos a instalar um diálogo verdadeiro, expondo o entendimento e sentimento em relação às experiências cotidianas. Por outro lado, aspectos fundamentais do processo educativo revelam que os pais devem ter respeito sobre o que o filho sente, mas cabe a eles negar com firmeza e determinação as atitudes que possam contrariar o que desejam para a educação de seus filhos (TIBA, 1999).

Dificuldades escolares apresentadas pelas crianças, relacionadas à falta de concentração e indisciplina ocorrem e podem ser causadas pela ausência de limites. A primeira geração educou os filhos de maneira patriarcal, isto é, os filhos eram obrigados a cumprir as determinações que lhes eram impostas pelo pai. A geração seguinte contestou esse sistema educacional e agiu de maneira oposta, através da permissividade. Os jovens ficaram sem padrões de comportamentos e limites, formando uma geração com mais liberdade do que responsabilidade.

Tanto na família quanto na escola, segundo Tiba (1999, p.45), há “a necessidade de orientação às crianças quanto às regras disciplinares, para que elas possam desenvolver a capacidade de concentração e de apreensão dos conceitos”. A aprendizagem se dá de maneira gradativa e não será possível sem a participação ativa do aluno, de maneira disciplinada, orientada.

Os pais devem preparar os filhos para arcarem com suas responsabilidades. Na medida em que a criança vai aprendendo a cuidar de si mesma, vai experimentando a sensação gratificante da capacidade de enfrentar desafios. E cada realização é um aprendizado que servirá de base para um novo aprendizado. Assim, realizando suas vontades e necessidades, a criança vai gostando de si mesma, desenvolvendo a autoestima.

O relacionamento familiar também é fundamental no processo educativo. A criança estará muito mais receptiva às instruções dos pais, se os membros da família se respeitarem entre si, procurando conversar e colaborar um com o outro. É importante a participação dos pais na vida dos filhos, numa convivência como companheiros, compartilhando emoções, o que contribui muito para a disciplina.

Todos esses aspectos citados e muitos outros são fundamentais para que o desenvolvimento da criança se efetive. Portanto, a família necessita da ajuda dos profissionais na aquisição desses conhecimentos básicos e essenciais para que possa cumprir seu papel de facilitadora do processo de aprendizagem de seus filhos, através de comportamentos mais adaptativos.

1. O papel da família no processo ensino-aprendizagem

Neste capítulo inicial é fundamental delimitar como será entendido aqui, o conceito “dificuldade de aprendizagem”, já que há na literatura científica, discordâncias e consensos entre distúrbio e dificuldade de aprendizagem. De acordo com Ciasca (2003) o distúrbio de aprendizagem se caracteriza por uma disfunção do sistema nervoso central, já a dificuldade escolar está relacionada especificamente à um problema de ordem ou origem de método de ensino. Contudo, Dockrell & McShane (2000) afirmam que as dificuldades de aprendizagem podem ser decorrentes de déficits cognitivos que pre-

judicam a aquisição de conhecimentos como também, na maioria delas, são apenas resultantes de problemas educacionais ou ambientais que não estão relacionados a um comprometimento cognitivo. Desse modo, faremos análises que não compreenderão uma diferenciação entre dificuldades de aprendizagem ou dificuldade escolar e distúrbio de aprendizagem, embora existam autores que os diferenciem.

Não se trata também de buscarmos aprofundamento nas questões voltadas a Dislexia, Disfasia, Disortografia, Disgrafia, Discalculia, Lesão Cerebral ou TDAH e sim levantarmos posicionamentos teóricos que envolvem a temática relacionada aos atores – público alvo – deste trabalho, quais sejam: pais, alunos e professores.

A aprendizagem é o processo por meio do qual a criança se apropria ativamente do conteúdo das experiências humanas, daquilo que o seu grupo social conhece. Para que ela aprenda e supere as dificuldades precisará interagir com outros seres humanos, especialmente com os adultos e com outras crianças mais experientes. E esta primeira convivência está inserida no contexto familiar.

"A família é o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, e é em seu espaço que são absorvidos o valor ético e humanitário, em que se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais". (Kaloustian, 1988, p.65)

A educação familiar é um elemento imprescindível na formação da personalidade da criança, pois, é no seio familiar que constitui-se e desenvolve-se valores morais, de juízo, éticos, sua criticidade e cidadania que refletirá diretamente no seu envolvimento escolar. É no contexto familiar que se lapida e consolida na maioria dos casos o caráter da criança que virá a tornar-se adulto. A família desempenha um papel importante na formação do indivíduo, pois permite e possibilita a constituição de sua essencialidade. É nela que o homem concebe suas raízes e torna-se um ser capaz de elaboração alargador de competências próprias.

Muñoz, Fresnada, Mendoza, Carballo & Pestun (2005) descrevem fatores familiares contribuintes citados por pesquisas científicas para o transtorno da leitura, que acreditamos serem importantes para as diversas dificuldades de aprendizagem. São apontados como aspectos agravantes das dificuldades na aquisição de conhecimentos o alcoolismo, as ausências prolongadas, as enfermidades e o falecimento dos pais. A violência doméstica e a separação conjugal também afetam o ensino. Em relação aos irmãos, são ressaltadas as relações de competitividade e rivalidade. Os maus hábitos (permitidos ou negligenciados pelos pais), como assistir televisão demasiadamente e falta de descanso também contribuem.

Existem fatores socioeconômicos, descritos pelos autores (Muñoz et. al, 2005) dos quais os pais participam, sem poderem facilmente modificá-los. Entre eles encontram-se as más condições de moradia, a falta de espaço, de luz, de higiene, assim como da alimentação mínima necessária para o crescimento e desenvolvimento infantil adequado.

Conforme afirma Del Prette & Del Prette (2005), os pais utilizam três alternativas para promover a competência social dos filhos: o estabelecimento de regras através de orientações, manejo de consequências por meio de recompensas/punições e servindo como exemplo.

Autores citados por Bolsoni-Silva & Marturano (2002) apontam habilidades parentais que interferem na aprendizagem e socialização dos filhos. Dialogar com os filhos. Expressar os sentimentos dos pais para os seus filhos e aceitar os sentimentos dos filhos. Evitar o uso de punições, privilegiando a utilização de recompensas aos comportamentos adequados. Ignorar o comportamento inadequado, não dando atenção a ele. Cumprir promessas, pois os pais ao prometerem e não cumprirem fazem com que os filhos sintam-se enganados, prejudicando o relacionamento familiar e servindo de exemplo de que não é obrigatório cumprir com a palavra. Entendimento do casal quanto à educação dos filhos e a participação de ambos os progenitores na divisão de tarefas educativas.

Habilidade de dizer não, negociar e estabelecer regras para os filhos. Os pais precisam pedir tarefas para os filhos de forma que sejam capazes de cumprir conforme idade e as habilidades que possuem. A habilidade de desculpar-se precisa ser considerada, pois os pais ao pedirem desculpas, estão admitindo os próprios erros e ensinando os filhos a comportarem-se de forma parecida, o que é desejo dos pais.

A participação dos pais nas atividades escolares também é de suma importância, além das habilidades parentais. Sampaio, De Souza & Costa (2004) acreditam que é relevante realizar um treinamento de pais para o auxilio do filho na realização adequada das tarefas de casa e com isso estar atentos para condições antecedentes aos comportamentos envolvidos no estudar, os próprios comportamentos

e as condições consequentes a eles. As condições antecedentes são: ambiente organizado, bem iluminado, silencioso, horário fixo de estudo, material escolar completo e atraente. As respostas envolvidas compreendem: atenção aos prazos de entrega, postura corporal adequada e métodos adequados de estudo. As condições após a execução do ato de estudar são consequências positivas, como elogios e recompensas.
De fato, a família é o primeiro lugar que passa segurança, que acolhe a criança após o nascimento. É importante que a criança encontre no lar proteção, segurança e apoio psicológico. Para um bom desenvolvimento físico, mental e cognitivo, é necessário, mesmo que os pais tenham outros filhos, outras atividades, que organizem um tempo mesmo que seja pouco, mas que seja um tempo de qualidade, para uma relação com os seus filhos de amor, respeito, compreensão, troca, socialização e crescimento. Neste sentido, precisam abrir mão da oferta de brinquedos, televisão, videogame, para que a atenção dessas crianças seja preenchida, enquanto se ocupam com outras atividades esquecendo-se de dar o carinho e o amor que estas crianças necessitam tanto. E também, eles precisam ter a exata compreensão de que não podem delegar para a escola o dever de educar com valores morais e afetivos, pois, além de propiciar fortes condições para as dificuldades de aprendizagem, ainda trazer um grande prejuízo para a relação familiar.

2. A Criança e sua Relação com o Universo Escolar

Muito tem se falado sobre as dificuldades de aprendizagem que as crianças enfrentam na escola, os motivos que levam as mesmas a fracassarem e o papel fundamental da família. Mas e a escola? O que ela pode fazer para ajudar seus alunos? O professor, a coordenação pedagógica e outros membros da equipe da escola? A escola deve ser um lugar onde as crianças sintam vontade de ir, que peçam aos pais para levarem e acima de tudo, um lugar que possibilite o conhecimento, a aprendizagem. Por que então a escola, com tantas obrigações com seus alunos é uma das causas das dificuldades de aprendizagem?

Segundo Piaget, à medida que o ser se situa no mundo estabelece relação de significações, isto é, atribui significados à realidade em que se encontra. Esses significados não são faculdades estáticas, mas, ponto de partida para atribuição de outros significados. Hoje, os grandes objetivos da Educação são: ensinar a aprender, ensinar a fazer, ensinar a ser, ensinar a conviver em paz, desenvolver a inteligência e ensinar a transformar informações em conhecimento. Para atingir esses objetivos, o trabalho de alfabetização precisa desenvolver o “letramento” das situações reais que estão vivendo.

“O letramento é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia [...]. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever (Parâmetros Curriculares Nacionais BRASIL, 1998, p.19)”.

Os PCNs propõem um currículo baseado no domínio das competências básicas e que esteja em consonância com os diversos contextos de vida dos alunos. Segundo Freire (1996), Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, precisamos como educadores discutir com os alunos a razão de ser de alguns
desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.
Como educadores devemos aproveitar e respeitar as experiências que trazem os nossos alunos, aproveitar os contextos e situações que se apresentam, em evidências, sejam elas situadas no campo ou na cidade, lugares estes geralmente descuidados pelo poder público, discutir sobre a poluição dos riachos, dos córregos, os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à nossa saúde. Questioná-los fazendo comparações com estruturas e vantagens que bairros nobres têm sobre os de periferia, dentre outras questões pertinentes ao assunto.
Desenvolvermos e construirmos com nossos alunos reflexões críticas sobre os acontecimentos que envolvem o nosso planeta em todos os aspectos sejam eles: políticos, econômicos, educacionais, ambientais, questões de cunho racial, de etnias, ações discriminatórias, regionais, sociais entre tantos outros aspectos relacionados a esta questão. Toda esta dimensão sistematizada e dialogada de forma significativa irá ajudá-los a entender o seu contexto, incitando-o a pensar e agir como um cidadão consciente, crítico, ativo e participativo perante a sociedade na qual está inserido.
Muitos estudos defendem o papel da interação social no processo da aprendizagem. Consequentemente, os aspectos afetivos emergem como dimensão social do desenvolvimento humano.
“Segundo GALVÃO (2000), Wallon argumenta que as trocas relacionais da criança com os outros são fundamentais para o desenvolvimento da pessoa.” A afetividade, o diálogo, a liberdade de expressão são elementos fundamentais para os avanços que a criança pode apresentar na sua forma de apreender a aprender. Sabemos que a realidade das salas de aula nas escolas públicas, muitas vezes não nos

permite perceber simples gestos que podem tornar-se problemas futuros e ou até mesmo presentes no contexto escolar, por isso, precisamos sempre nos auto- avaliarmos para não sermos cúmplices em alguns casos, das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos nossos educandos.
As ideias de mediação e internalização encontradas em Vygotsky (1994) permitem defender, que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas.
O papel do outro tem uma importância fundamental enquanto formação do sujeito, já que o outro é importante na construção do que sou, pois, sozinho não há conflito e não terá modificação. A interação com o outro, desperta no sujeito a capacidade de buscar novas significações e trocas de conhecimento. E indubitavelmente, é no espaço escolar que esta relação se intensifica.

As escolas devem estar preparadas para receber os alunos, mas para que esse "acolhimento" tenha sucesso integralmente é preciso que os profissionais que atuam diretamente com os discentes tenham uma formação adequada.
Quando os profissionais são capacitados e possuem uma formação continuada, eles conseguem fazer uma leitura da corporeidade e da expressão, percebendo dificuldades, limitações. A partir de então estabelece com este aluno uma relação de afetividade facilitando a construção do conhecimento, tornando-o mais preciso e prazeroso.
Wallon (1978) afirma que a criança acessa o mundo simbólico por meio de manifestações afetivas que se estabelece entre elas e os adultos. Para ele, à medida que o indivíduo se desenvolve cria-se uma forma de expressão mais complexa. O docente passa ser um ponto de referência para o aluno, por isso deve- se redobrar o cuidado na relação entre o professor e o aluno. É importante ressaltar, que toda relação pedagógica tem dimensão.
"Na relação pedagógica, o que se aprende não é tanto o que se ensina, mas o tipo de vínculo educador/educando que se estabelece na relação". (GARCIA.1998, p.41).

Pela relação que estabelece na sala de aula, o professor ao ensinar, exerce significativa influência sobre o aluno que aprende, levando-o a alterar, modificar e transformar atitudes, ideias habilidades e comportamentos. Sua atuação ultrapassa, no entanto, a simples transmissão de conhecimentos. Como professor preciso me mover com clareza na minha prática.
A relação ensinar e aprender não se limita ao espaço da sala de aula. Ela é muito mais ampla, estendendo-se além da escola na medida em que as expectativas e necessidades sociais bem como a cultura, valores éticos, morais e intelectuais, os costumes, as preferências, entre outros fatores presentes na sociedade, tem repercussão direta no trabalho educativo.

(...) saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção . Quando entro em uma sala de aula de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, a curiosidade, as perguntas dos alunos, as suas inibições: um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar não de transferir conhecimento. (FREIRE. 1996, p 47).

Segundo Freire é necessário desmistificar que a escola tem como função primordial transferir conhecimentos de uma geração a outra, o oficio do professor vai, além disso. É importante destacar que na relação professor/aluno o conhecimento é construído dia a dia, onde ensino e aprendizagem acontecem concomitantemente.
O discente no decorrer do processo pedagógico precisa construir a capacidade de perceber-se como ser atuante e não apenas um ser passivo, sendo "sombra" do professor. Os alunos de diferentes meios sociais chegam até a escola trazendo uma bagagem de características culturais e pessoais, que influenciam diretamente na sua relação pedagógica com o conhecimento, e consequentemente determina a maneira pela qual responde as exigências próprias do processo ensino aprendizagem.

Dessa forma, entendemos que o professor deixa de ser o transmissor de conhecimentos numa relação vertical, e assume a condição de educador que, num processo de interação dialogada com os alunos, na construção coletiva do saber valorizando a realidade social do aluno.

3. Contação de Histórias para as crianças

As estruturas familiares estão mudando a cada dia e isto está trazendo alguns reflexos para o desenvolvimento do aluno em sala de aula. Muitas vezes os pais delegam a função de educar somente á escola se ausentando das reuniões e atividades escolares fazendo com que o aluno se desinteresse de sua carreira estudantil.
A família em conjunto com a escola deve buscar bastante esforço e empenho para que a aprendizagem da criança seja em sua totalidade beneficiada. Almeida (1999, p.107 apud Leite e Tassoni, 2002, p.127), diz que: as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor aluno, uma relação humana, o

afeto está presente.

• Pelo que foi citado acima, percebemos que a intervenção com pais é essencial e deve permitir com que eles analisem os seus comportamentos. É importante, também, que se façam intervenções com a criança para que se aumente o repertório dela em habilidades sociais.

• A criança deve ser capaz de pedir e aceitar auxílio na realização das tarefas escolares. Iniciar, manter e terminar conversação com colegas, irmãos e pais. Expressar suas opiniões para professores, amigos e familiares. Recusar-se a fazer o que não quer, como: destruir materiais de outros colegas e cabular aulas por influência de amigos. Analisar situações conflitantes bem como formas de resolvê- las, tais como brigas entre colegas e acusações injustas por parte de professores e pais.

• O aumento das habilidades da criança melhora não somente as relações familiares, como também o ser ajustamento em relação à escola. Contudo, o trabalho com pais e crianças, é comprometido por questões socioeconômicas ou pessoais. Há pais que dizem: “Não posso faltar ao serviço para vir toda semana, pois não terei dinheiro no final do mês.”, “Trabalhamos o dia todo, à noite, cansados, é que não temos paciência para ensinar ou ver as tarefas”. Outros pais ou responsáveis, como avós, têm problemas de saúde, dentre tantos outros. Tais problemas comprometem o seguimento dos encontros, a execução das atividades pedidas, como acompanhar a realização das atividades para casa dos filhos, e conversar com professores na escola.

• São informações que demonstram a importância de se oportunizar que os sujeitos envolvidos reflitam sobre a história vivida em relação à dificuldade escolar e ao estigma de se ter ou de ser um filho que não aprendeu na mesma velocidade que outras crianças. Assim se pode atribuir um novo significado para as experiências de fracasso. É relevante que se percebam como únicos e valiosos, não necessitando se igualar a outros ou a uma “normalidade”, mas sendo capazes de aprender com as experiências vividas.

• Os familiares comumente culpam a criança pela dificuldade de aprendizagem. Afirmam que os filhos são responsáveis pelo problema, pois acreditam não eles não tenham interesse pelos conteúdos escolares, são preguiçosos para realizar as tarefas, são distraídos, menosprezam os esforços que os pais fazem por eles e são “malcriados”.

• Tal crença faz com que as crianças se responsabilizem por algo que não compete somente a elas, o que prejudica a autoestima, bem como gera reações emocionais de tristeza, irritabilidade, cansaço e, com frequência, desinteresse pelo estudo. Além disso, essa ideia não oportuniza a busca de auxílio adequado à criança, ou seja, uma avaliação médica, psicológica e pedagógica que verifique os motivos da dificuldade e que direcione quais são as modificações necessárias, sendo estas no âmbito da família, da escola e da própria criança.

• Os pais devem aprender a estabelecer regras bem definidas e viáveis. É necessário que os pais dialoguem com a criança sobre o motivo das regras, negociando com o filho as que podem ser flexibilizadas. Os pais devem também ser firmes na verificação do cumprimento delas. No caso da desobediência à regra, antes de aplicar uma punição, como castigo ou bronca, deve-se investigar com o filho quais foram as razões para o não cumprimento dela, de modo que saibam evitar o desrespeito a norma. Tais habilidades de refletir sobre as regras, negociá-las e pensar sobre as consequências das mesmas no contexto da família, são importantes para que a criança também aprenda a respeitar as normas da escola, dialogar com os professores sobre elas e explicarem-se e desculparem-se quando não foram capazes de cumpri-las.

Strick e Smith (2001) ressaltam que o ambiente doméstico exerce um importante papel para determinar se qualquer criança aprende bem ou mal. As crianças que recebem um incentivo carinhoso durante toda a vida tendem a ter atitudes positivas, tanto sobre a aprendizagem quanto sobre si mesmas. Essas crianças buscam e encontram modos de contornar as dificuldades, mesmo quando são bastante graves.

As autoras colocam que o estresse emocional também compromete a capacidade das crianças para aprender. A ansiedade em relação a dinheiro ou mudanças de residência, a discórdia familiar ou doença pode não apenas ser prejudicial em si mesma, mas com o tempo pode corroer a disposição de uma criança para confiar, assumir riscos e ser receptiva a novas situações que são importantes para o sucesso na escola.

Para Fernandez (1990) quando o fracasso escolar se instala, profissionais (fonoaudiólogos, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos) devem intervir, ajudando através de indicações adequadas.

José e Coelho (2002) colocam que as crianças não conseguem acompanhar o currículo estabelecido pela escola e, porque fracassam, são classificados como retardados mentais, emocionalmente perturbados ou simplesmente rotulados como alunos fracos e multirrepetentes.

Souza (1996) afirma que o ambiente de origem da criança é altamente responsável pelas suas atividades de segurança no desempenho de suas atividades e na aquisição de experiências bem-sucedidas, o que faz a criança obter conceito positivo sobre si

mesma, fator importante para a aprendizagem.
Para Garcia (1998) é possível conceber a família como um sistema de organização, de comunicação e de estabilidade. Esse sistema, a família, pode desordenar a aprendizagem infantil, o mesmo que podem fazer os fatores sociais tais como a raça e o gênero na escola.
O autor ainda refere que as dificuldades de aprendizagem devem ser diagnosticadas de forma diferente em relação a outros transtornos próximos, ainda que, frente a presença em uma pessoa de uma dificuldade de aprendizagem e de outro transtorno, seja necessário classificar ambos os transtornos, sabendo que se trata de dois transtornos diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o aumento do número de crianças nas escolas, as estatísticas do fracasso escolar tornaram-se cada vez mais evidentes. O que faz com que alguns alunos aprendam e outros não? Encontrar explicações para o fato, bem como os meios para sua superação constituíram-se em motivações para a realização da pesquisa, ora em desenvolvimento, concebida com os objetivos de detectar as causas geradoras de dificuldades na área de leitura e de escrita em alunos de 5ª séries do Ensino Fundamental e verificar a eficiência das atividades de reflexão e de operação sobre a língua como meios de superação dessas dificuldades, onde pretendemos provar que parte desse fracasso está diretamente relacionada à questão socioeconômica, e a escola, como direito de todo cidadão deve desenvolver mecanismos que possibilitem o sucesso do aluno com dificuldades de aprendizagem.

O alcance social e prático deste trabalho está na possibilidade de se evidenciar que ao aluno de baixa renda, de certa forma sofre uma espécie de exclusão pedagógica, em função das suas dificuldades de aprendizagem oriunda da sua condição social, que acaba tornando-se uma exclusão social, pois este aluno, caso a escola, não assuma suas responsabilidades acabará sendo vítima da evasão ou repetência, em função do seu padrão linguístico, o que resultará na reprodução da exclusão social a que ele já está submetido.

- A importância das intervenções nas dificuldades de aprendizagem e da participação familiar é frequentemente apontada por outros projetos que buscam a família como mediadora e ativa do processo de aprendizagem. Porém, há ainda um vasto caminho de enfrentamento das dificuldades como recursos financeiros, preparo técnico e as próprias características das constituições familiares, fatores estes fundamentais para a adesão e continuidade nestes programas.
- O presente trabalho nos mostrou que a construção do conhecimento através da concepção construtivista, ou seja, que a educação deve acontecer a partir de um ato/ação de humanidade e de amor entre educador educando. Ambos são cúmplices neste processo, no qual trocam saberes, conhecimentos contínuos e ambos vão descobrindo e construindo novos valores, conhecimentos, experiências de vida e de mundo, dentro do contexto social, cultural e político em que vivem.
- O processo da alfabetização deve ser significativo e condizente com a realidade do educando, pois, o educador deve conhecer o seu educando, investigá- lo e entender o seu contexto. A aprendizagem deve vir de encontro com o que o aluno vivencia, partindo de elementos do seu cotidiano e que estes saberes adquiridos lhes sejam úteis, proporcionado ao mesmo enfrentar, conquistar, amenizar e superar obstáculos, desafios, expectativas de oportunidades, objetivos almejados e principalmente que esta criança torne-se um adulto consciente, ativo e participativo junto á sociedade, dentro de um universo complexo e dinâmico em que vivemos, que este ser tenha uma vida digna, provedor de ações críticas, possuidor de uma ótica clara e objetiva de mundo, sabendo respeitar e ser respeitado e que o diálogo seja sempre sua principal ferramenta para o alcance de êxitos em sua vida, almejando-se que esta criança, seja não só um indivíduo alfabetizado e sim “Letrado”. Ficou evidente a importância da família e da afetividade neste processo, de acordo com as dificuldades

Concluímos que a participação efetiva e afetiva dos educadores e da família no processo de alfabetização é fundamental para que a criança desenvolva-se de forma positiva, cabendo aos pais a tarefa de orientar seus filhos e encaminhá-los na vida escolar e do educador auto avaliar-se constantemente em relação à sua postura e metodologia, proporcionando experiências educacionais significativas de cunho qualitativo e servindo-lhes de espelho com bons exemplos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. S. A emoção na sala de aula. Campinas: Papirus, 1999, p.107. BELLEBONI, A. B. S. Qual o papel da escola frente às dificuldades de aprendizagem de seus alunos? In: BELLEBONI, A. B. S. Rio Grande do Sul: 2004 BOLSONI-SILVA, A. T. MARTURANO, E. EM. Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. Estudos de Psicologia, Vol. 7, nº 2, 2002.
BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998,

p.19.
BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394. Brasília: Senado Federal, 1996.
CIASCA, S. M. Distúrbios de Aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. Campinas: Casa do Psicólogo, 2003.
CRISTIANO, Fabiana Mendes Cardoso. A importância da afetividade no processo de ensino aprendizagem na educação infantil, Uberlândia-MG, 2006.
DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática. Pertópolis: Vozes, 2005.
DOCKRELL, J.; MCSHANE, J. Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva. Trad. Negrera, A. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
DSM-IV - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1995.
FERNANDEZ, A. A inteligência aprisionada: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: ArtMed, 2008
FONSECA, V. Introdução ás dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo – Paz e Terra, 1996
GALVÃO, IZABEL. Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil- 7ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. (Educação e Conhecimento). 134p GARCIA, J.N. Manual das dificuldades de aprendizagem – Linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
GUERRA, L.B. A criança com dificuldades de aprendizagem. Rio de Janeiro: Enelivros, 2002.
LA TAILLE, Yves de: Oliveira, Marta Col de; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vigotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
JOSÉ, E. A. e COELHO, M. T. Problemas de aprendizagem. São Paulo: Editora Ática, 2002.
MUÑOZ, J.; FRESNEDA, M.D.; MENDOZA, E.; CARBALLO, G.; PESTUN, M.S.V.
Descrição, avaliação e tratamento dos transtornos de aprendizagem. In: Orgs. CABALLO, V.; SIMON, M.A. Manual de psicologia clínica infantil e do adolescente. Transtornos específicos. Livraria Santos Editora, 2005.
NASCIMENTO, Regina Caetano, Alfabetização Construtivista – dificuldade de aprendizagem: um estudo de caso, São Paulo: 2011.
PEREIRA, A. C. S.; AMBRÓZIO, C. R.; SANTOS, C. N. BORSATO, F.; FIGUEIRA,
F. F.; RIECHI, T. I. J. Família e dificuldades de aprendizagem: uma reflexão sobre a relação pais e filhos Universidade Federal do Paraná.
PIAGET, Jean. Para onde vai a educação? Trad. Ivete Braga. 12 ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1994.
ROMAN, E.D. e STEYER, V. E. A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil:
Um retrato multifacetado. Canoas: Ed. ULBRA, 2001.
SAMPAIO, A. C. P.; DE SOUZA, S. R.; COSTA, C. E. Treinamento de mães no auxílio à execução da tarefa de casa. In: Orgs. Brandão, M.Z.S.; Conte, F.S.; Brandão, F.S. Ingberman, Y.K.; Silva, V.L.M.; Olliani, S.M. Sobre comportamento e cognição: contribuições para a construção da teoria do comportamento, Vol
14. Santo André: Esetec Editores Associados, 2004.

A IMPORTÂNCIA E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO SOCIAL PARA ALUNOS COM DEFICIENCIA INTELECTUAL DENTRO DO ENSINO INFANTIL

VIVIANA DE AQUINO SOUZA

RESUMO

A inclusão social atualmente tem grande importância dentro da educação infantil devido ao fato que a socialização se relaciona diretamente com o desenvolvimento e capacidade de aprendizado do aluno. O presente artigo buscou discutir a formação social da criança com deficiência intelectual na inserção da escola atual de ensino, buscando garantir uma educação de qualidade e igualdade para todos. Foi realizada uma revisão bibliográfica a partir de pesquisas de documentos e artigos científicos dentro das plataformas de pesquisa Scholar Google e Scielo. Com isso, foi possível concluir que a inclusão deve ser trabalhada dentro das escolas de forma com que cada aluno possa se desenvolver e ser socializado da melhor forma e, para isso, é necessária uma maior base dentro da formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; Inclusão social; Deficiência intelectual.

1 INTRODUÇÃO

A deficiência é uma condição que provém de uma limitação que pode comprometer o desempenho e/ou a realização de algumas atividades cotidianas. Neste contexto, a deficiência intelectual é uma deficiência que sugere um desenvolvimento incompleto do intelecto, que resulta em um comprometimento de funções cognitivas. Antigamente, era comum que pessoas com alguma deficiência fossem tratados como “anormais” e por isso fossem excluídos da sociedade, com a educação não foi diferente. Por muitos anos, estas pessoas eram desprovidas de direitos e tratadas com negligência até mesmo dentro das escolas, onde acabavam sendo segregados dentro da educação especial.

A educação especial foi se desenvolvendo ao longo dos anos, até que leis foram sendo criadas para amparar as pessoas com deficiência, modificando aos poucos o panorama. Atualmente, a legislação brasileira garante que as crianças tenham direitos básicos em relação a educação, sendo um deles a migração destes alunos da educação especial ao sistema regular de ensino. Com isso, se deu a importância de que fossem criados programas que visam a inclusão de crianças com deficiência no ambiente escolar, fazendo com que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado, cada um com suas peculiaridades.

A inclusão de crianças com deficiência intelectual na educação regular apresenta muitos benefícios em relação a sociabilidade, o que influencia diretamente em sua capacidade de aprender e se desenvolver como indivíduo. Por isso, deve-se atentar em relação a diferença entre “incluir” e “integrar”. Além disso, os profissionais da educação têm como obstáculo o fato de não arriscar conduzir uma relação diferente com o aluno com deficiência em relação aos outros alunos, já que todos devem ser tratados de forma igualitária, mas ao mesmo tempo os mesmos devem se atentar em atender às diferentes necessidades que cada um apresenta para que seja possível manter o aprendizado condizente com os demais alunos.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A deficiência intelectual: Definição e suas características

A deficiência pode ser descrita como uma condição que resulta de uma limitação ou impedimento que compromete o desempenho e/ou a realização de algumas atividades. Em outras palavras ela é definida como a falta ou déficit de uma habilidade. No caso, a deficiência intelectual é um tipo de deficiência que contêm características e diferenças específicas em comparação aos outros tipos de deficiência. O que caracteriza a deficiência intelectual é uma limitação cognitiva, geralmente com um QI (quociente de inteligência) menor, gerando prejuízos em relação à capacidade emocional, social e prática.

De acordo com Malloy-Diniz et al (2010),

> A deficiência intelectual corresponde a um desenvolvimento incompleto do funcionamento intelectual, caracterizada, essencialmente, por um comprometimento das faculdades que determinam o nível global de inteligência, ou seja, das funções cognitivas. As funções cognitivas correspondem à capacidade de aprender e compreender, sendo funções superiores que se estabelecem a partir do sistema nervoso central. Elas englobam as capacidades de linguagem, aquisição da informação, percepção, memória, raciocínio, pensamento etc., as quais permitem a realização de tarefas como leitura, escrita, cálculos, conceptualização, sequência de movimentos, dentre outras.

O termo utilizado hoje em dia, deficiência intelectual, foi sendo modificado ao longo do tempo de acordo com o que era aceito socialmente na época em questão. Em meados do século 18 foi criado o termo “idiotismo”, seguidos por “imbecilidade” ou “idiotia”. Com o passar do tempo, os profissionais da saúde passaram a utilizar os termos “doença mental” ou “deficiência mental”. Por fim, veio a expressão “deficiência intelectual”. Há pouco tempo ainda se referiam as pessoas como “pessoas portadoras de deficiência intelectual”, mas hoje em dia é mais usado “pessoas com deficiência intelectual”.

As pessoas com deficiência intelectual não possuem um padrão, sendo assim, cada uma apresenta características distintas e específicas, como por exemplo a diferença entre idade cronológica e mental, dificuldade em realizar atividades cotidianas, dificuldade em adaptar-se a situações novas, problemas com interações interpessoais, problemas com conflitos e frustações, baixa capacidade de raciocínio lógico, dificuldade de aprendizado e memorização, baixa capacidade de comunicação e controle emocional, entre outras. Além disso, também não apresentam traços físicos comuns ou algo que a possam identificar entre si.

De acordo com Vasconcelos (2004), a deficiência intelectual é dividida em diferentes categorias relacionadas ao QI (Quociente de Inteligência) de cada indivíduo. As características são: retardo mental leve, onde o Qi se encontra entre 50- 69; o retardo mental moderado, com Qi entre 35-49; retardo mental grave, sendo o Qi um valor entre 20-40; e o retardo mental profundo, onde o indivíduo apresenta Qi abaixo de 20. As características são extremamente distintas e variáveis entre cada indivíduo, dependendo do grau de cada um, desta forma

não se pode afirmar com exatidão as atividades que pessoas com deficiência podem ou não realizar. Dependendo o grau considerado, é possível que a pessoa consiga levar uma vida normal com a ajuda de estímulos, podendo inclusive trabalhar e constituir família. Segundo Verdélio (2017), vem crescendo a incidência de pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho formal. De 25.332 trabalhadores em 2013 passou para 32.144 em 2015, dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS).

São diversos os motivos pelos quais a deficiência intelectual pode se desenvolver, sendo eles principalmente fatores genéticos ou complicações no período de gestação ou no parto.

2.2 A educação inclusiva e seus desafios

A exclusão social existe desde os primórdios da humanidade. De acordo com informações geográficas e climáticas da época, assim como junto ao desenvolvimento do cérebro do homem pré-histórico, é possível presumir que crianças que nasciam com alguma deformidade, sejam elas físicas ou mentais, eram deixadas para morrer pelo bem da procriação da espécie. Ao passar dos anos, a população foi obtendo conhecimento suficiente para que práticas exclusivas fossem deixadas cada vez mais no passado.

No Brasil, em meados do século 19, surgiu o Instituto dos Meninos Cegos o Instituto dos Surdos-Mudos. A partir disso, o Brasil começa a se tornar parte mais importante dentro da história da educação especial, apesar da falta de informações e instruções, que acabava fazendo com que muitas crianças fossem diagnosticadas erroneamente por se comportarem “fora dos padrões”. No século 20 foram surgindo diversos cursos de especialização com foco na atuação com pessoas com deficiência intelectual, principalmente voltados ao ensino médio, e em cima disso foram criados estabelecimentos voltados à área. Com o tempo, os primeiros cursos voltados ao ensino superior foram surgindo. Mesmo com toda essa modernização quanto a inclusão, poucos alunos com deficiência eram matriculados na época em questão.

A escola filantrópica ou a classe especial eram, na época, alternativas para o ensino de crianças com deficiência em escolas públicas. Porém, estas acabavam por causar segregação, pois havia a limitação de tratamento dos alunos, que eram vistos como incapazes e acabavam sendo isolados dos outros alunos. Neste caso, o foco principal acabava se desviando do ensino em si e acabava sendo focado nas limitações dos diagnósticos dos alunos. Por fim, estas práticas de ensino acabavam oferecendo uma educação de baixa qualidade e, por consequência, os alunos se tornava mais excluídos pela sociedade.

A mudança veio por meio da Constituição Federal de 1988, que trouxe maiores diretrizes sobre a educação inclusiva. Nela, está prevista o princípio de igualdade de condições de acesso e permanência na escola, fazendo com que pessoas com deficiência tenham um tratamento menos “assistencialista” e mais educacional em si. A partir disso, a prioridade era que fosse ofertado o ensino especializado para alunos com deficiência dentro da rede regular de ensino, se possível. De acordo com a CF 88, a educação e o ensino especializado devem ser acessíveis a todos os alunos e em todos os níveis escolares, desde a pré-escola até o ensino superior, preferencialmente na rede regular de ensino. O motivo é que o ambiente escolar regular é um ambiente mais propicio para que os alunos com e sem deficiência se relacionem de forma a fazer com que a interação favoreça o desenvolvimento cognitivo, social e motor de todos os alunos no geral.

Em 1994 aconteceu, na Espanha, a Conferência Mundial sobre as necessidades especiais, conhecida como a Conferência de Salamanca. Nesta ocasião, muitos países e organizações se comprometeram a agir em prol da inclusão de alunos com deficiência dentro do ensino regular. Depois desta data o processo da inclusão escolar avançou de forma rápida, através da divulgação de diversas diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais. Em 1999 ocorreu também a Convenção de Guatemala, que teve como objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, além de propiciar a sua plena integração à sociedade.

Nos últimos anos houve grande avanço em relação ao número de matrículas de alunos com deficiência matriculados em escolas do ensino regular no Brasil. No que diz os dados do INEP, de acordo com Tokarnia (2019):

Nos últimos cinco anos, de 2014 a 2018, o número de matrículas de estudantes com necessidades especiais cresceu 33,2% em todo o país, segundo dados do Censo Escolar divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). No mesmo período, também aumentou de 87,1% para 92,1% o percentual daqueles que estão incluídos em classes comuns. Em 2014, eram 886.815 os alunos com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas brasileiras. Esse número tem aumentado ano a ano. Em 2018, chegou a cerca de 1,2 milhão. Entre 2017 e 2018, houve aumento de aproximadamente 10,8% nas matrículas.

A educação inclusiva teve como objetivo garantir que todos os alunos pudessem ter acesso à educação regular, assumido uma responsabilidade para que isso acontecesse na realidade. No caso de crianças com deficiência intelectual, é necessária uma atenção especial para que as características individuais destes alunos não impeçam o desenvolvimento escolar e o alcance dos conhecimentos propostos pelo currículo escolar. A adequação dos alunos com deficiência intelectual ao ambiente escolar pode ser comprometida caso não sejam realizadas ações relativas a inclusão social dos mesmos, o que pode afetar diretamente a ampla aprendizagem. Devido a isso, são necessárias estratégias especializadas para auxiliar estes alunos em sua adaptação, já que o método de ensino-aprendizagem tradicional das escolas pode não ser suficiente nestes casos.

O sistema escolar como um todo possui a capacidade de trabalhar individualmente as urgências de cada aluno fazendo com que os mesmos possam superar ou amenizar dificuldades. Por mais que se possa promover um maior progresso destes alunos, não é possível que se reverta o diagnóstico. O objetivo da educação inclusiva é, além de possibilitar a socialização e superação, promover novos saberes a partir de conhecimentos já adquiridos anteriormente, gerando um maior progresso. A importância da inserção e interação das crianças com deficiência em ambiente escolar pode ser mostrada através da promoção de novas formas de pensar, agir e atuar no que diz respeito ao meio em que estão inseridas.

O ensino especial é de extrema importância para a sociedade, por isso, sabemos que o ambiente escolar tem a obrigação de ser um local adaptado de acordo com as diferentes necessidades dos alunos com deficiência, oferecendo materiais adaptados como computadores com softwares facilitadores de comunicação, lupas, móveis adaptados, impressora a laser e braile, calculadora sonora, máquina de datilografia, entre outros.

A educação é um direito fundamental de toda a criança, por isso, todos devem ter a oportunidade de aprender igualmente em todas as fases da vida. Seria ideal que o sistema educacional estivesse realmente preparado para que toda e qualquer diversidade fosse levada em consideração em planejamentos educacionais, fazendo com que todas as necessidades sejam supridas. Alunos com deficiência tem direito a frequentar escolas regulares que os trate com respeito e igualdade, e além disso, os mesmos devem ser incluídos dentro de uma aprendizagem que satisfaça todas as suas necessidades.

Para os alunos com dificuldade intelectual, uma das principais características se encontra na forma de aprendizagem desses alunos. De que forma podemos garantir o aprendizado deles enquanto no ambiente escolar? Sabendo que uma das suas principais características é a dificuldade de entender conceitos abstratos, indica- se que os educadores apresentem exemplos concretos dentro das disciplinas e atividades, fazendo com que as crianças consigam relacionar o conteúdo com a sua realidade dentro da rotina.

O Brasil é um país que possuí uma grave escassez de professores especializados na educação especial, uma vez que os temas específicos existam apenas em cursos de pós-graduação. Cursos de graduação para professores estudam sobre condições específicas, o que acaba focando mais na educação especial e menos em inclusão dentro do ensino comum, o que mostra que os cursos não possuem base atualizada de acordo com o cotidiano escolar. Faltam informações quanto ao papel dos gestores e da família na inclusão destas crianças, além do serviço de apoio oferecido pela instituição escolar.

O principal desafio da escola inclusiva é de adaptar-se ao aluno deficiente, e não o inverso. A relação do aluno considerado “normal” com os alunos com deficiência e o papel do professor frente as diversidades, nesse conceito sobre a inclusão educacional, segundo Fación (2008):

Crianças são colocadas nas salas de aula do ensino regular sem que se saiba o que fazer com elas; no entanto, diante do apelo de tolerância, contido nos discursos que pregam o politicamente correto, essas crianças lá permanecem, embora, muitas vezes, o silêncio e a indiferença venham retratando a incapacidade da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade em geral em lidar com a chamada educação inclusiva.

No ensino inclusivo não se deve utilizar técnicas de ensino especiais para alunos com deficiência, pois esta prática pode gerar uma maior exclusão dos alunos em sala de aula. O que deve ser feito é respeitar os limites de cada aluno, que aprenderão cada um em seu tempo, caso o ensino seja de qualidade. Um novo aprendizado parte do princípio de que a criança já sabe algo, por isso o conhecimento evolui aos poucos, por partes. Para que a turma toda aprenda sem que ocorra exclusão deve-se respeitar o tempo de cada aluno, para que o talento de cada um possa ser explorado da melhor forma possível. Ou seja, segundo Mantoan (2003), “ensinar atendendo às diferenças dos alunos sem diferenciar o ensino para cada um foge do ensino transmissivo e da adoção de uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora”.

2.3 A inclusão social dentro da escola e sua importância para o aprendizado

O ser humano é considerado um ser interativo, sendo assim, todo indivíduo tende a adquirir seus co-

nhecimentos a partir de relações interpessoais de troca com o meio. Além disso, aquilo que aparece individual na pessoa vem da construção da sua relação com o outro. As experiências e aprendizagens desenvolvidas em um determinado grupo cultural influenciam o desenvolvimento pessoal de cada um. Segundo Mantoan (2003)

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela.

A educação inclusiva é o meio mais eficaz para evitar a discriminação e exclusão dos alunos, fazendo com que a escola seja um ambiente acolhedor e contribuindo para uma sociedade mais acolhedora e justa, com educação para todos sem distinção.

Nos últimos anos podemos observar o crescente movimento de inclusão de alunos com deficiência na escola regular. Com isso, é preciso desenvolver no ambiente escolar novos pontos de vistas para que não se rejeite a exclusão dos ditos “diferentes”, promovendo um local acolhedor, com diferentes aprendizados, desenvolvimento, interação e livre de qualquer discriminação. Por isso são necessárias mudanças, na teoria e na prática, de atitudes e estratégias de organização, para que a inclusão do aluno com deficiência na escola regular se torne cada vez mais uma realidade nas escolas.

A inclusão não ocorre no momento em que é realizada a matrícula do aluno, pois depende de diversos fatores para que tudo funcione de forma correta. Isso depende de que forma os alunos serão abordados dentro de um sistema educativo que não os separarão como “regular” ou “especial”, de forma que todos eles sejam capacitados a aprender de acordo com suas individualidades e identidade. Para isso é necessário mais do que o esforço e boa vontade dos professores e demais funcionários de uma escola, é preciso também que políticas públicas sejam apontadas a estes novos rumos dentro da educação, além de mais conscientização da família os demais alunos, para que o assunto seja também discutido em casa, facilitando para que a educação oferecida nas escolas seja mais humanizada possível

Para Padilha e Oliveira (2013), a inclusão social age como a prerrogativa de todos os agentes da sociedade, que pode e deve ser analisada através de diferentes pontos de vista. Ainda para os mesmos, a escola como um todo participa ativamente da constituição de uma sociedade inclusiva e que valoriza a premissa de igualdade, tanto nas interações sociais como no acesso à cultura e ao conhecimento científico, criando pessoas com uma maior autonomia e individualidade. O papel da escola é extremamente relevante, já que é nela que os alunos criam seus primeiros vínculos fora do ambiente familiar.

A interação dentro do ambiente escolar está diretamente ligada a formação da personalidade da criança. Um dos fatores que influenciam na interação entre diferentes grupos é o convívio com pessoas de diferentes culturas e realidades, que faz com que o indivíduo acabe categorizando os grupos de acordo com a sua vivência social. Crianças com deficiência intelectual possuem maior dificuldade em relação a socialização, devido ao possível comprometimento de comunicação e linguagem.

Na concepção da educação inclusiva de Stainback & Stainback (1999), as interações contribuem para o envolvimento da criança com os grupos sociais, estabelecendo relações sociais para que se tenha a percepção de pertencimento e identificação ao grupo. Para Gimenez (2015), um fator importante ao processo de inclusão é o acolhimento da criança com deficiência em um grupo de amigos. Segundo o autor, o contexto escolar pode representar um fator facilitador para a aproximação entre elas.

A socialização pode ser descrita como um progresso da constituição da identidade de um indivíduo, relacionado com a personalidade e identidade individual. Uma vez socializada, a pessoa interfere diretamente na socialização de outros, gerando uma interação entre os mesmos. Esse é um dos fatores fundamentais para o desenvolvimento psicossocial dos indivíduos, sendo que o primeiro contato se dá no convívio familiar. Podemos dividir a socialização em dois tipos, sendo elas socialização primaria e secundaria. Na primária, o aluno desenvolve a interiorização da linguagem, além de regras para convivência e comportamento em sociedade, moral e o pertencimento a um grupo. Por outro lado, na socialização secundária é a etapa onde a criança, já socializada, é incorporada em novos setores da sociedade. Podemos destacar ainda uma terceira fase da socialização, desenvolve-se na progressão da fase da adolescência para a fase adulta, na qual se desenvolve o olhar crítico dos alunos.

Segundo Vygotsky (1989, p. 4), “todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade”. Então, podemos dizer que o desenvolvimento da criança se dá de forma estruturada, a partir das atividades sociais, hábitos e valores culturais que o indivíduo interage e vivencia durante a

vida.
Pesquisas recentes retratam a imensa gama de benefícios em matricular crianças deficientes em classes regulares, ao invés de optarem por deixar em uma escola especial. Alunos com deficiência que frequentam o ensino regular apresentam maior autonomia, melhor comunicação e relacionamento com os outros, interferindo para uma melhor aprendizagem.

CONCLUSÃO

Com o presente trabalho foi possível considerar, em primeiro lugar, que há no Brasil um déficit de informações e base dentro da formação para professores em relação a educação especial. Além disso, deve-se atentar também a necessidade de melhorar a infraestrutura de escolas regulares a ponto de atender as necessidades de alunos com deficiência, assim como também a adaptação do currículo escolar e de métodos de avaliação, que devem atender a todos sem descrição. Em resumo, é necessário que a legislação realmente seja aplicada nestas situações para que o sistema de ensino se torne realmente efetivo nestes casos. É dever dos educadores trabalhar para atingir a inclusão social em todas as esferas, além do compromisso de fazer com que a educação seja uma atividade humanizada e com o objetivo de formar alunos sociais.

REFERÊNCIAS

FÁCION, J. R.. Inclusão escolar e suas implicações. 2 ed. rev. e atual – Curitiba: IBPEX, 2008.
GIMENEZ, R. A inclusão de crianças com dificuldades motoras nas aulas de educação física: o que fazer com o último a ser escolhido no time? In: GIMENEZ, Roberto& FREITAS, Alessandro. Educação física inclusiva na Educação Básica: reflexões, propostas e ações. Curitiba: CRV, 2015.
MALLOY-DINIZ, L. F. et al. Avaliação neuropsicológica. Porto Alegre: Artmed, 2010.
MANTOAN, M. T. Eglér. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?
São Paulo: Moderna, 2003.
TOKARNIA, M. Cresce o número de estudantes com necessidades especiais. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-01/cresce-o-numero-de- estudantes-com-necessidades-especiais. Acesso em: 20 de janeiro de 2021.
PADILHA, A. L.; OLIVEIRA, I. M. Educação para todos: as muitas fases da inclusão escolar. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.
STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.
VERDÉLIO, A. Apenas 1% dos brasileiros com deficiência está no mercado de trabalho. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos- humanos/noticia/2017-08/apenas-1-dos-brasileiros-com-deficiencia-esta-no- mercado-de>. Acesso em 11 de janeiro de 2021.
VASCONCELOS, M. M.. Retardo mental. Jornal de Pediatria, v.80, n2, 2004.
VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989

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